

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RUI AMADEU BONDE

**DISCUSSÃO SOBRE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DAS
POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL EM
MOÇAMBIQUE NOS MANDATOS PRESIDENCIAIS DE 2010 A 2014 E DE 2015 A
2019**

São Paulo/SP

2022

RUI AMADEU BONDE

**DISCUSSÃO SOBRE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DAS
POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL EM
MOÇAMBIQUE NOS MANDATOS PRESIDENCIAIS DE 2010 A 2014 E DE 2015 A
2019**

Versão Corrigida

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Sylvia Vidigal Moraes.

Primeira coorientadora: Profa. Dra. Stela Cristina Mithá Duarte (*in memoriam*).

Segundo coorientador substituto: Prof. Dr. Guilherme Basílio.

Financiamento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

São Paulo/SP

2022

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVUGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Bonde, Rui Amadeu

B756d Discussão sobre qualidade na educação: uma análise das políticas educacionais do ensino secundário geral em Moçambique nos mandatos presidenciais de 2010 a 2014 e de 2015 a 2019. / Rui Amadeu Bonde; orientação Carmen Sylvia Vidigal Moraes; coorientação Stela Cristina Mithá Duarte (*in memoriam*), Guilherme Basílio. São Paulo: FEUSP, 2022.

385 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Qualidade do ensino 2. Políticas educacionais 3. Expansão da rede escolar 4. Acesso ao ensino 5. Direito à educação I. Moraes, Carmen Sylvia Vidigal, orient. II. Duarte, Stela Cristina Mithá, coorient. III. Basílio, Guilherme, coorient. IV. Título

Elaborado por Nicolly Leite – CRB-8/8204

BONDE, Rui A. **Discussão sobre Qualidade na Educação: uma análise das Políticas Educacionais do Ensino Secundário Geral em Moçambique nos Mandatos Presidenciais de 2010 a 2014 e de 2015 a 2019**. 2022. 385f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

Aprovada em: 17/02/2022

Banca Examinadora

Orientadora: Profa. Dra. **Carmen Sylvia Vidigal Moraes**

Instituição: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, Brasil

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. **Daniel Nivagara**

Instituição: Universidade Pedagógica de Maputo, Faculdade de Educação e Psicologia, Moçambique

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. Rosa **Fátima de Souza Chaloba**

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Ciências da Educação e Letras, Campus Araraquara

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. **Ocimar Munhoz Alavarse**

Instituição: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, Brasil

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. **Juarez Ferraz de Maia**

Instituição: Universidade Federal de Goiás

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Dedico esta tese à minha família, pelo incentivo e força que me foram dando durante a minha formação de Pós-Graduação (Doutorado) no Brasil.

AGRADECIMENTOS

Escrever uma tese requer um trabalho de pesquisa árduo, muito estudo e dedicação. Embora este seja um esforço solitário, em grande parte, sua realização não seria possível sem o suporte, afetivo e intelectual, de pessoas direta ou indiretamente envolvidas no processo.

Em primeiro lugar, para as pessoas coletivas, gostaria de agradecer ao Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano pela disponibilização de documentos e dados estatísticos da pesquisa.

Os meus agradecimentos estendem-se à Direção Nacional da Planificação e Orçamento do Ministério da Economia e Finanças, pela disponibilização de dados sobre financiamento de educação em Moçambique.

E, para as pessoas singulares, gostaria de agradecer no fundo do meu coração ao senhor Albino Agostinho Munageca, que não hesitou em pagar-me bilhetes de passagens aéreas para o Brasil, para a continuação dos meus estudos de Pós-Graduação, tanto no mestrado (Rio de Janeiro) como no Doutorado (em São Paulo). Sem ele, seria difícil realizar este sonho. O meu muito obrigado pela confiança que depositou em mim e pela sua humildade, Deus lhe abençoe.

Agradeço à minha orientadora Prof. Dr. Carmen Sylvia Vidigal Moraes, pelo acolhimento no retorno à vida académica, desde o momento do processo seletivo para o Programa de Pós-Graduação da FEUSP até a fase final da defesa desta tese, pela seriedade e competência com que orientou este trabalho. Foi muito mais do que uma orientadora. Por tudo, isso serei eternamente grato. Agradeço igualmente à minha primeira co-supervisora, a Profa. Dra. Stela Mithá Duarte (*in memoriam*) que infelizmente veio perder a vida, na co-supervisão e encorajamento no curso de Doutorado. Descanse em paz.

O meu agradecimento especial vai para o Prof. Doutor Guilherme Basílio, por ter acreditado em mim e pela continuidade na co-supervisão desta tese e o meu muito obrigado.

O ingresso no doutorado e a conclusão desta tese inscrevem-se em uma longa história de apoios que, na medida do possível, procuro aqui registrar.

Agradeço também ao Prof. Dr. Juliano Bastos (*in memoriam*), pelo suporte financeiro, moral e material.

Agradeço igualmente ao meu grande amigo de longa data, o Msc. João Mecupa, pela ajuda que me deu na elaboração dos gráficos desta pesquisa e pela força que me dava na conclusão desta tese.

Agradeço à minha esposa, Rabuna Ricardo Castelão, aos meus filhos, Dércio Rui Bonde e Kelven Rui Bonde, que durante o período em que estive ausente ficaram privados do meu auxílio e companhia, apesar de compreenderem as razões da minha ausência.

Aos professores com quem tive a honra de aprender e conviver durante esse período, em especial à Profa. Dra. Sonia Maria Portella Kruppa, pela sua excelente disciplina, que tanto contribuiu para o desenvolvimento desta tese; à Profa. Dra. Elie Ghanem, pelas suas aulas brilhantes e suas valiosas contribuições no projeto ainda em andamento, ao Prof. Dr. Ocimar Munhoz Alavarse, pelas suas críticas construtivas.

Um agradecimento endereço ao Prof. Dr. Brazão Mazula, por ter me incentivado a continuar com o meu tema, que hoje se tornou uma realidade de pesquisa acadêmica.

À ex-Ministra da Educação Conceita Ernesto Xavier Sortane e ao ex-Ministro da Educação Augusto Jone Luis, que gentilmente abriram espaços em suas agendas para a realização das entrevistas e pela receptividade com que me receberam.

Agradeço aos colegas de Pós-Graduação da FEUSP, de modo especial ao Guilherme Melo, Sandra Gloria, Isabel Rodrigues e a Dude, pelo convívio durante a minha formação no Brasil. Aos queridos amigos Raimundo Alfandega Mateço e Fernando Zero, que em todos os momentos me apoiaram moralmente, mesmo distantes fisicamente, tornando essa trajetória e a minha vida mais alegre.

Agradeço às professoras Sonia Maria Portella Kruupa, Stela Cristina Mithá Duarte (*in memoriam*) e Carmen Sylvia Vidigal Moraes, membros da banca de qualificação, pelas valiosas contribuições.

À toda equipe da Pós-Graduação da FEUSP, pelo atendimento de competência sem comparação, pela disponibilidade, cordialidade e atenção no atendimento a todas as demandas que se fizeram necessárias. Minha admiração e respeito por todos vocês! Da mesma forma, agradeço aos funcionários da Biblioteca da FEUSP “Celso de Rui Beisiegel”, em especial aos funcionários António Marcos Amorim, Daniela Pires, Vanessa Santos Manuel, Bernardina Pires do Rosário, pelo excelente trabalho de atendimento, pela solicitude e pelos processos burocráticos.

Agradeço às instituições pelas quais passei como estudante no nível superior: a ex-Universidade Pedagógica (UP) em Maputo, a Universidade Federal do Rio de Janeiro no Instituto de Economia (UFRJ/IE) e, nesta etapa, a Universidade de São Paulo (USP). Esses foram os espaços em que me formei, mas também onde ganhei jeitos novos de ver o mundo, amigos e professores que me inspiraram.

A Deus pela saúde, perseverança e força para superar as dificuldades.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro que contribuiu para a realização desta tese.
A todos os que me apoiaram direta ou indiretamente, o meu muito obrigado.

RESUMO

BONDE, Rui Amadeu. **Discussão sobre Qualidade na Educação:** uma análise das Políticas Educacionais do Ensino Secundário Geral em Moçambique nos Mandatos Presidenciais de 2010 a 2014 e de 2015 a 2019. 2022. 385f. -Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

Esta tese tem como objetivo analisar a discussão sobre a qualidade da educação e as políticas educacionais de Moçambique. Como procedimento metodológico, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, seguida de análise dos documentos oficiais do setor. Optou-se também como paradigma de pesquisa mista (quantitativa e qualitativa). De uma maneira geral, buscou-se desenvolver a pesquisa qualitativa e quantitativa, possibilitando uma abordagem metodológica sedimentadas em fontes múltiplas para colher as evidências capazes de responder às perguntas e aos objetivos aqui propostos. Para a coleta de dados, foram utilizadas as técnicas de entrevistas estruturadas com os antigos ministros da educação, diretores nacionais e acadêmicos; questionários para professores das escolas do ensino médio da Cidade de Maputo (Moçambique) e a técnica da observação em situação. O roteiro das entrevistas foi organizado com o objetivo de permitir que os sujeitos se expressassem sobre a expansão da rede escolar, acesso ao ensino médio e qualidade de ensino em Moçambique. A fundamentação teórica que respaldou esta tese foi a teoria *neo-institucionalista*, adequada para avaliação de impactos da política educacional. A pesquisa conclui que a problemática da qualidade do ensino é um problema mundial e seu nível de discussão e resolução depende do contexto histórico, político, cultural e social de cada país. Houve consenso dos pesquisados de que existe, sim, problemas de qualidade de ensino médio em Moçambique. A pesquisa constatou que a política de expansão da rede escolar e do acesso para o ensino médio em Moçambique está estritamente relacionada com a problemática da qualidade do seu ensino. A pesquisa mostrou igualmente que a educação em Moçambique é colocada em terceiro lugar dentro das prioridades orçamentarias do Estado, em relação aos assuntos Económicos e Serviços Públicos Gerais, contribuindo desta forma para a precarização da própria educação. A pesquisa mostrou diferenças de Governação na expansão da rede escolar e no acesso ao ensino médio. Constatou-se que a respetiva política não tem sido acompanhada por um forte debate nacional; não satisfaz a demanda dos estudantes do ensino médio e não está sendo acompanhada com a formação e contratação dos respectivos professores, apetrechamento das bibliotecas, e laboratórios e apresenta desigualdades educacionais. É uma expansão desordenada com qualidade comprometida. E sobre o acesso, existe uma ampla faixa de jovens que ainda não consegue entrar no ensino médio.

Palavras-chave: Qualidade do ensino. Políticas educacionais. Expansão da rede escolar. Acesso ao ensino. Direito à educação.

ABSTRACT

BONDE, Rui Amadeu. **Discussion on Quality in Education: An Analysis of the Educational Policies General Secondary Education in Mozambique in the Presidential Mandates from 2010 to 2014 and from 2015 to 2019.** 2022. 385f. Thesis (Doutorate in Education)- Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2022.

The thesis aims to analyze and discuss on the quality of education and educational policies in Mozambique. As a methodological procedure, literature review was used, followed by sector official documents analysis. It has also applied a mixed research quantitative and qualitative methods. In general, we thought to develop a qualitative and quantitative research, which enable to bring together a methodological approach based on multiple sources to gather evidence, which would be able to answer the study proposed questions and objectives. For data collection, structured interview techniques was used for former education ministers, national directors, academics; questionnaires for secondary schools teachers in Maputo City, as well as the observation technique. The interview script was organized in order to allow the targeted group to express their opinion on the educational institutions network expansion, the access of secondary education, as well as the quality of education in Mozambique in general. The research was based on *neo-institutionalist theory*, considered as support theoretical foundation and suitable for educational policy impacts evaluation. Thereafter, one of the research conclusion is that the quality of education as a global problem, the level of discussion and resolution is dependent to each country historical, political, but also its cultural and social context. The common point among researchers is that, there is a problem of quality on the secondary level education in Mozambique. The research findings show that the teaching quality process is strictly related to the school network expansion policy problem as well as the access to secondary education. The research also showed that educational process is placed on the third level among the State budget priorities, in relation to Economic affairs and General Public Services, this reason why the educational precariousness. The study showed likewise there are differences of governing in terms of school network expansion, as well as the access to secondary education. It noticed that there is a lack of a strong and national wide debate on the educational policy, which fails to meet the medium level students demand, and unable to train and hiring better and qualified teachers, to equip the libraries and laboratories, therefore the educational inequalities. Along with, it was viewed that the disorder expansion compromise the quality. Yet, and about the access, there is a wide range of young people who are still outside the system and unable to get into high school.

Keywords: Teaching quality, educational policies, the school network expansion, the access to education, the right to education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Percentagem (%) peso de Financiamento de Educação em Moçambique-2010-2019.....	214
Gráfico 2: Posicionamento Orçamental da Educação em Moçambique em Relação aos três Sectores Prioritários.....	215
Gráfico 3: Orçamento Alocado e Realizado na Educação em Moçambique (2010-2019).....	216
Gráfico 4: Percentagem do Orçamento Realizado na Educação em Moçambique de 2010 a 2019.....	217
Gráfico 5: Evolução das matriculas do ensino médio em Moçambique ao longo dos anos (2010 à 2019).....	224
Gráfico 6: Percentagens de Crianças (6-17 anos) fora da escola em Moçambique.....	226
Gráfico 7: Taxa Bruta de Escolarização dos Alunos do Ensino Médio em Moçambique (2010 à 2019)	228
Gráfico 8: Taxa Bruta de Escolarização dos Alunos do Ensino Médio em Moçambique por Sexos (2010 a 2019)	229
Gráfico 9: Evolução da Taxa Bruta de Escolarização por Província e total de Homens e Mulheres no Ensino Médio em Moçambique (2010 a 2014)	230
Gráfico 10: A Evolução da Taxa Bruta de Escolarização por província e total de Homens e Mulheres do Ensino Médio em Moçambique (2015 à 2019)	231
Gráfico 11: Taxa Líquida de Escolarização dos Alunos do Ensino Médio em Moçambique (2010 à 2019)	231
Gráfico 12: Taxa Bruta de Admissão dos Alunos do Ensino Médio em Moçambique (2010 a 2019)	232
Gráfico 13: Taxa Líquida de Escolarização por província e total de Homens e Mulheres do Ensino Médio em Moçambique (2010 a 2014)	233
Gráfico 14: Taxa Líquida de Escolarização por província e total de Homens e Mulheres do Ensino Médio em Moçambique (2015 a 2019)	234
Gráfico 15: Taxa Bruta de Admissão dos Alunos do Ensino Médio em Moçambique (2010 a 2019)	234
Gráfico 16: Taxa Bruta de Admissão por província e total de Homens e Mulheres (2010 a 2014)	235
Gráfico 17: Taxa Bruta de Admissão Por Província Total de Homens e Mulheres do Ensino médio em Moçambique (2015 à 2019)	235

Gráfico 18: Taxa Bruta de Conclusão dos Alunos do Ensino Médio em Moçambique (2010 a 2019)	236
Gráfico 19: Escolas Secundárias Construídas por regiões de Moçambique nos dois ciclos governativos no último mandato do antigo presidente de Moçambique, Armando Emílio Guebuza (2014 a 2015) e do seu sucessor Filipe Jacinto Nyusi, no seu primeiro mandato (2015-2019)	266
Gráfico 20: Escolas Secundárias Construídas a nível nacional pelo antigo presidente de Moçambique, Armando Emílio Guebuza no seu último mandato (2010-2014)	268
Gráfico 21: Escolas Secundárias Construídas a nível nacional pelo presidente de Moçambique, Filipe Jacinto Nyusi no seu primeiro mandato (2015-2019)	269
Gráfico 22: Níveis que leccionam os professores.....	289
Gráfico 23: Grupo etário e níveis de formação dos professores que leccionam nas escolas do Ensino Secundário Geral do II Ciclo na Cidade de Maputo (Moçambique).....	290
Gráfico 24: Percentagens dos professores por gênero que leccionam nas treze escolas do Ensino Secundário Geral do II Ciclo na Cidade de Maputo (Moçambique).....	291
Gráfico 25: Sexo e Grau acadêmico.....	291
Gráfico 26. Nível de Formação dos professores.....	292
Gráfico 27: Percepção dos professores sobre a política de expansão da rede escolar e do acesso ao ensino médio em Moçambique	295
Gráfico 28: Apetrechamento da política de expansão da rede escolar em Moçambique.....	297
Gráfico 29: Avaliação dos professores sobre a existência e apetrechamento das bibliotecas nas escolas do Ensino Secundário Geral do II Ciclo na Cidade de Maputo.....	298
Gráfico 30: A percepção dos professores sobre a Existência dos laboratórios.....	301
Gráfico 31: A participação dos professores do ensino médio nas políticas de Educação em Moçambique.....	303
Gráfico 32: A percepção dos professores (em %) sobre o maior entrave da política de expansão da rede escolar em Moçambique.....	305
Gráfico 33: A relação entre a política de expansão da rede escolar e qualidade de ensino em Moçambique.....	307
Gráfico 34: Avaliação dos professores sobre a política de manutenção da rede escolar em Moçambique.....	308

Gráfico 35: Avaliação dos professores do II Ciclo do ESG sobre a existência da política de inclusão na atual política de expansão da rede escolar em Moçambique.....	310
Gráfico 36: A percepção dos professores sobre o acesso no ensino médio em Moçambique.....	311
Gráfico 37: A Percepção dos professores sobre o sistema de ensino em Moçambique em (%)	314
Gráfico 38: A Percepção dos professores (as) sobre a qualidade de ensino médio em Moçambique.....	317
Gráfico 39: Percepção dos professores sobre as condições de trabalho e das infraestruturas escolares do ensino médio.....	319

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:Entrevista com os antigos Gestores da Educação em Moçambique.....	83
Quadro 2: Entrevista concedida aos academicos.....	83
Quadro 3: Gestores seniores do MINEDH.....	84

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Escolas do II Ciclo na Cidade de Maputo pesquisadas.....	81
Tabela 2: Sujeitos da pesquisa que preencheram os questionários.....	82
Tabela 3: Sujeitos da pesquisa entrevistados.....	82
Tabela 4 :Explosão escolar no 1º grau do ensino primário: 1975/77.....	207
Tabela 5: A evolução do número das escolas, dos alunos e dos professores no ensino secundário (1977 a 1982)	207
Tabela 6: Número de escolas por nível de ensino no período de 2010 a 2019.....	212
Tabela 7: Taxa de crescimento da população Moçambicana de 1980 a 2017.....	223
Tabela 8: Matrículas do ensino médio nas 10 Cidades Capitais provinciais. 2010-2019.....	225
Tabela 9: A evolução das matrículas do ensino médio em Moçambique de acordo com Homes e Mulheres- de 2010- 2014 e de 2015-2016.....	255
Tabela 10: Experiência profissional dos professores.....	294
Tabela 11: Número de Contratações dos professores de 2010 a 2019.....	296

MAPAS

Mapa 1: Localização da República de Moçambique no continente Africano e a sua divisão administrativa.....	93
Mapa 2: Divisão Administrativa de Moçambique.....	94

LISTA DE SIGLAS

AR	Assembleia da República
B.M	Banco Mundial
BM	Banco Mundial
CAME	Comunidade de Ajuda Mútua Económica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em nível Superior
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação.
CFPP	Centros de Formação dos Professores Primários
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DHUEM	Departamento de História da Universidade Eduardo Mondlane
DIEE	Direção de Infraestruturas e Equipamentos Escolares
DNPO	Direção Nacional da Planificação e Orçamento
E.P.T.	Educação Para Todos
EB	Ensino Básico
EP	Ensino Primário
EPT	Educação Para Todos
EPU	Ensino Pré-Universitário
ESG	Ensino Secundário Geral
ESG1	Ensino Secundário do 1º Ciclo
ESG2	Ensino Secundário do 2º Ciclo
ETP	Ensino Técnico-Profissional
EUA	Estados Unidos da América
FDS	Forças de Defesa e Segurança
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
FRELIMO	Frente de Libertação de Moçambique
G.T	Governo de Transição
GDs	Grupos Dinamizadores
IAP	Institutos de Aperfeiçoamento de Professores
IBWs	Instituições de Breton Woods
IE	Instituto de Economia

IES	Instituições de Ensino Superior
IFP	Institutos de Formação de Professores
IMAP	Institutos do Magistério Primário
IME	Instituto de Matemática e Estatística
IMP	Institutos Médios Pedagógicos
INDE	Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação
INE	Instituto Nacional de Estatística
MANU	Mozambique African National Union
MDM	Movimento Democrático de Moçambique
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MINEDH	Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milénio
ONU	Organização das Nações Unidas
OPEP	Organização dos Países Exportadores de Petróleo
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte
PEC	Plano Estatal e Central
PEE	Plano Estratégico de Educação
PIDECS	Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais
PISA	Programme for International Student Assessment
PNB	Produto Nacional Bruto
PNE	Política Nacional de Educação.
PNUD	Programa da Nações Unidas Para o Desenvolvimento
PO	Plano Operacional
PPED	Políticas Públicas Estratégias e Desenvolvimento
PPI	Plano prospetivo Indicativo
PQG	Plano Quinquenal do Governo
PRE	Programa de Reabilitação Económica
PRES	Programa de Reabilitação Económica e Social
RENAMO	Resistência Nacional de Moçambique
SACMECQ	Southern African Consortium for Monitoring Education Quality
SADC	Comunidade de Desenvolvimento da África Austral
SADCC	Conferência de Coordenação para o Desenvolvimento da África Austral

SNE	Sistema Nacional de Educação
UDENAMO	União Democrática Nacional de Moçambique
UEM	Universidade Eduardo Mondlane
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro,
UNAMI	União Africana de Moçambique Independente
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UP	Universidade Pedagógica
URSS	União das Repúblicas Socialistas e Soviéticas
USAID	United States Agency for International Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	25
CAPÍTULO I: METODOLOGIA.....	57
1.1 O PARADIGMA DE PESQUISA MISTO: QUANTITATIVO E QUALITATIVO	57
1.1.1 Paradigma de Pesquisa Qualitativa	58
1.1.2 Paradigma da pesquisa quantitativa	60
1.2 PESQUISA DESCRITIVA E EXPLORATÓRIA	61
1.2.1 Pesquisa descritiva	61
1.2.2 Pesquisa exploratória.....	62
1.3 MÉTODOS DE PESQUISA	63
1.3.1 Indutivo	63
1.3.2 Estudo de caso	63
1.3.3 Comparativo	65
1.3.4 Estatístico	66
1.4 TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS	67
1.4.1 A pesquisa bibliográfica.....	67
1.4.2 A pesquisa documental.....	68
1.4.3. A entrevista	70
1.5 INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	74
1.5.1 Roteiro de entrevistas	75
1.5.2 Questionário	75
1.5.3 A observação	78
1.5.4 Ficha de observação	80
1.6 PRÉ-TESTAGEM DOS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	80
1.7 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	81
1.7. 1 Caraterização dos participantes da pesquisa na entrevista	83
1.8 DESCRIÇÃO DO PERCURSO DA PESQUISA	84
1.9 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	87
CAPÍTULO II: CONTEXTULIZAÇÃO HISTÓRICA, POLÍTICA, ECONÔMICA E SOCIAL DE MOÇAMBIQUE	91
2.1 LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA E ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVAS	92
2.1.1 Organização cultural e político	98

2.2. A LUTA DE LIBERTAÇÃO NACIONAL.....	99
2.2.1 A emergência do Estado moçambicano como nação	104
2.3 A EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE.....	115
2.3.1 A educação no período colonial	116
2.3.2 O projeto da Educação surgido nas Zonas libertadas em Moçambique	123
2.3.3 A Educação em Moçambique depois da Independência	127
2.3.4 Segundo Período (1983- 1990).....	132
2.3.5 Terceiro período (1992 a 2018)	137
2.3.6 Quarto período (2018 até os nossos dias).....	139
2.3.7 Estrutura do Sistema Nacional de Educação	142
2.3.8 Características e objetivos	142
CAPÍTULO III: A DISCUSSÃO SOBRE A QUALIDADE DE EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO DA LITERATURA	151
3.1 O DEBATE SOBRE A QUALIDADE DO ENSINO EM MOÇAMBIQUE	159
3.1.1 O conceito de qualidade de educação, um conceito ainda em construção e em disputa.....	163
3.2 QUALIDADE SOCIAL.....	173
3.2.1 Qualidade na perspectiva democrática	178
3.3 AS POLÍTICAS DO BANCO MUNDIAL PARA OS PAÍSES SUBDESENVOLVIDOS, E AS SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA A QUALIDADE DE ENSINO – CASO DE MOÇAMBIQUE.....	179
3.3.1 Políticas do Banco Mundial voltadas para o preparo do trabalhador nos processos produtivos	191
3.3.2 Política educacional do Banco Mundial voltadas para as camadas desfavorecidas dos países do terceiro Mundo e seu impacto para a qualidade de ensino.....	195
CAPÍTULO IV: ANÁLISE DA POLÍTICA DE EXPANSÃO DA REDE ESCOLAR E DO ACESSO AO ENSINO MÉDIO EM MOÇAMBIQUE	199
4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO.....	199
4.2 A EXPANSÃO DA REDE ESCOLAR EM MOÇAMBIQUE NO PERÍODO COLONIAL	200
4.2.1 A expansão da rede escolar em Moçambique após independência (1975)	203
4.2.2 A expansão da rede escolar no período da implementação do antigo PEE (2012-2016/19).....	211

4.2.3 Acesso à educação no ensino médio em Moçambique depois da independência (1975).....	219
4.2.4 Avaliação comparativa dos mandatos sobre o acesso à educação e taxas brutas de escolarização no último mandato do antigo presidente de Moçambique, Armando Emílio Guebuza (2010-2014) e do seu sucessor Filipe Jacinto Nyusi (2015 a 2019)	224
4.2.5 Acesso ao ensino médio no primeiro mandato de Filipe Jacinto Nyusi (2015-2019)	226
4.3 TAXAS DE ESCOLARIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM MOÇAMBIQUE.....	227
CAPÍTULO V: RESULTADOS DE ANÁLISE DA PESQUISA DE CAMPO SOBRE A POLÍTICA DE EXPANSÃO DA REDE ESCOLAR E DO ACESSO AO ENSINO MÉDIO E A QUALIDADE DE ENSINO EM MOÇAMBIQUE	239
5. 1 A PERCEPÇÃO DOS ANTIGOS MINISTROS DE EDUCAÇÃO	239
5.2 A RELAÇÃO ENTRE A POLÍTICA DE EXPANSÃO DA REDE ESCOLAR E QUALIDADE DE ENSINO EM MOÇAMBIQUE.....	243
5.3 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES E DAS INFRAESTRUTURAS ESCOLARES	245
5.3.1 A inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nos projetos arquitetónicos da política de expansão da rede escolar em Moçambique.....	247
5.3.2 Estratégias para a melhoria da política de expansão da rede escolar no ensino médio em Moçambique.....	249
5.3.3 O acesso ao ensino médio em Moçambique	252
5.3.4 Género e paridade educacional no ensino secundário geral.....	254
5.3.5 As soluções para a melhoria do acesso no ensino médio em Moçambique.....	256
5.3.6 Avaliação comparativa sobre a estratégia de governação usado na Educação pelo antigo presidente de Moçambique, Armando Emílio Guebuza, no seu último mandato (2010-2014), e do seu sucessor, Filipe Jacinto Nyusi (2015-2019).....	258
5.3.7 Descumprimento das atividades programadas	265
5.3.8 Permanências e continuidades das atividades desenvolvidas no setor de educação em Moçambique nos dois mandatos presidências (2010-2014 e 2015-2019)	270
5.4 A VISÃO DOS GESTORES.....	271
5.4.1 Avaliação dos Gestores de Educação sobre a política de expansão da rede escolar em Moçambique.....	271
5.4.2 Os maiores entraves da política de expansão da rede escolar em Moçambique	272
5.4.3 Estratégias para a melhoria da política de expansão da rede escolar	275

5.4.4	Avaliação dos gestores sobre o acesso para o ensino médio	276
5.4.5	Estratégias para a melhoria do acesso para o ensino médio.	277
5.4.6	Avaliação dos gestores sobre a qualidade do ensino médio em Moçambique	278
5.5	AS PERCEPÇÕES DOS ACADÊMICOS	279
5.5.1	Análise dos académicos sobre a política de expansão da rede escolar em Moçambique	279
5.5.2	Os constrangimentos da atual política de expansão da rede escolar em Moçambique	281
5.5.3	Como deverá ser melhorado a política de expansão da rede escolar?	283
5.5.4	A questão do acesso para o ensino médio em Moçambique e suas estratégias para a melhoria	285
5.6	AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES	289
5.6.1	Níveis que leccionam os professores do ensino médio em Moçambique	289
5.6.2	Idade	290
5.6.3	Sexo	290
5.6.4	Formação	292
5.6.5	Anos de experiência como professor	293
5.6.6	Percepção dos professores sobre a política de expansão da rede escolar e do acesso para o ensino médio em Moçambique	294
5.6.7	Formação dos professores.....	294
5.6.8	Apetrechamento das salas de aulas	297
5.6.9	Apetrechamento das bibliotecas	298
5.6.10	Apetrechamento dos laboratórios	301
5.6.11	Participação dos professores nos debates nacionais sobre a atual política de expansão da rede escolar em Moçambique	302
5.6.12	O maior entrave da política de expansão da rede escolar em Moçambique.....	305
5.6.13	A relação entre a política de expansão da rede escolar e a qualidade de ensino em Moçambique	306
5.6.14	Avaliação da política de expansão da rede escolar em Moçambique com a política de manutenção das respetivas infraestruturas escolares	307
5.6.15	Avaliação dos professores sobre a política de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na atual política de expansão da rede escolar em Moçambique	309
5.6.16	Avaliação dos professores sobre o acesso para o ensino médio	311

5.6.17 Soluções para a melhoria do acesso no ensino médio.....	312
5.6.18 Avaliação dos professores sobre a eficácia do sistema de ensino em Moçambique	313
5.6.19 Avaliação dos professores sobre a qualidade de ensino médio.....	316
5.6.20 Percepções dos professores sobre as condições de trabalho	319
5.6.21 Sugestões para a melhoria da qualidade de ensino em Moçambique	321
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	325
REFERÊNCIAS	339
APÊNDICE A - Roteiro de entrevistas para ex-ministros de educação.....	367
APÊNDICE B - Roteiro de entrevistas para Diretores Nacionais	371
APÊNDICE C - Roteiro de entrevista para Acadêmicos.....	375
APÊNDICE D - Questionário para Professores	377
APÊNDICE E - Ficha de observação das escolas construídas no âmbito da política de expansão da rede escolar em Moçambique nos dois mandatos presidenciais (2010-2015) e de (2015-2019)	381
APÊNDICE F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	383

INTRODUÇÃO

Conhecer melhor as políticas educacionais representa conhecer melhor o papel do Estado (SOUZA, 2016, p. 21).

Esta tese faz a discussão sobre a qualidade da educação a partir de uma análise comparativa de duas políticas educacionais em Moçambique, nomeadamente, a de expansão da rede escolar e a do acesso ao ensino médio, em dois mandatos presidenciais (de 2010 a 2014 e de 2015 a 2019). Essas duas políticas, de forma direta ou indireta, contribuem para a atual discussão sobre a baixa qualidade de ensino. Como refere o relatório da UNESCO (2005), “nos inúmeros países que se empenham para garantir a todas as crianças o direito à educação, o foco no acesso geralmente obscurece a questão da qualidade” (UNESCO, 2005, p. 18).

Como bem destaca Texeira (2012, p. 125), “a existência de vagas e oportunidades para que todas as crianças, jovens e adultos (quando for o caso) possam aceder e permanecer na escola pública é um primeiro aspecto a observar quando discutimos a qualidade”. Para que tenha qualidade, a escola pública deverá atender a todos, sem exceção, porque se trata de direitos. Se ela exclui os que nela não podem entrar e permanecer, por ausência de vagas ou de oferta de unidades e classes escolares, sua qualidade está comprometida (TEXEIRA). Caso existam escolas públicas bem constituídas, mas apenas para uma parte dos cidadãos, elas não podem ser consideradas de qualidade.

Na mesma linha de pensamento, Azanha (1987) afirma que

a qualidade de educação vai se manifestar no acesso, permanência e conclusão de uma determinada etapa. [...] a educação [...] que não garante o acesso, nem sequer entra para o debate da qualidade. [...] não se prioriza qualidade antes de universalizar o atendimento, [...] é preciso que seja oferecido suficiente número de vagas na escola pública para a maioria da população (AZANHA, 1987, p. 137).

De acordo com o documento de monitoramento Global da UNESCO (2005, p. 126), “alcançar aprendizagem de boa qualidade para todos requer que todas as crianças em idade escolar tenham acesso a oportunidades de aprendizagem, e que todos os estudantes recebam escolarização de boa qualidade [...]”.

O pressuposto desta tese é de que o pragmatismo político, econômico e social das medidas educacionais impostas pelos governos de Armando Emílio Guebuza e de seu sucessor Filipe Jacinto Nyusi evidencia diferenças de governação.

Em uma época marcada pela crença de que a escola pública é, sob todos os aspectos, um fracasso, uma análise sobre as políticas governamentais do antigo presidente de

Moçambique, Armando Emílio Guebuza e do seu sucessor Filipe Jacinto Nyusi, pode se mostrar relevante para fomentar políticas públicas capazes de dar um significado à escolarização pública.

O acesso à educação efetiva em Moçambique ainda é privilégio de poucos, tornando uns cidadãos com mais direitos garantidos do que outros. Temos em Moçambique uma taxa de conclusão de 7% do ensino médio, e isso já nos mostra a gravidade, ou seja, o grande problema que está associado ao acesso, à inclusão e à qualidade deste subsistema. Em Moçambique, estamos com uma pirâmide etária extremamente complexa, cerca de 71,8% dos nossos estudantes estão concentrados no Ensino Primário (EP) do 1º grau, apenas 12,9% estão no Ensino Primário (EP) do 2º grau e isso vai descer para 11,1% no Ensino Secundário Geral do 1º Ciclo (ESG1) e para o Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo temos apenas 4,2% da população estudantil. Então, isso já nos mostra a grande complexidade que temos em Moçambique (Informação verbal).¹

As diversas reformas educacionais que foram acontecendo não permitiram até hoje que houvesse uma reflexão mais profunda sobre a *eficácia*² e *eficiência* da atual política de expansão da rede escolar. Paraphraseando Ravitch (2011), “os esforços para reformar a educação pública estão, ironicamente, diminuindo sua qualidade e ameaçando sua própria sobrevivência” (RAVITCH, 2011, p. 269)

O sistema de educação em Moçambique, em diferentes momentos históricos, não assentou a sua ação, necessariamente, no princípio do Estado Constitucional. Apesar de depois de 1975 a educação ter sido nacionalizada e formalmente declarada como um direito para todos, neste processo histórico se foram construindo obstáculos para a efetivação desse direito, ou seja, o direito à educação não foi usufruído por todos.

Os desafios de Moçambique para garantir a todos o acesso, a permanência e a qualidade de ensino, precisam de um enfretamento urgente. São milhares de crianças, jovens e adultos com esse direito negado ano após ano. A fila de jovens sem acesso à educação e

¹ Dados de 2019 fornecidos pela Professora Doutora Stela Duarte (*in memoriam*), que foi na altura Diretora Científica da Universidade Pedagógica de Maputo (Moçambique), durante o meu exame de qualificação realizado no dia 17/7/2020 (através do Google Meet).

² Eficácia é uma medida que procura traduzir até que ponto os resultados, metas e objetivos foram alcançados. 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). 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. 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.

mergulhados no comércio informal é infinita. A rede do ensino atual não consegue absorver a totalidade da população. O Relatório de Monitoramento Global da UNESCO (2002) aponta que existe uma ampla faixa de jovens que ainda não consegue entrar nem na primeira classe (série), e noutras classes (séries) do ensino médio. Garantir às pessoas o direito à educação é uma obrigação dos governos.

Diante do problema exposto, a escolha desta temática deveu-se em parte à existência de lacunas para a análise das políticas de educação em Moçambique, sobretudo as de expansão da rede escolar e do acesso ao ensino. Há poucas informações provenientes de pesquisas sobre a qualidade, a extensão e a eficácia do processo.

Através de um levantamento feito no Banco de Teses da CAPES em janeiro de 2019, pudemos constatar que quando é inserido o descritor *expansão da rede escolar, acesso ao ensino*, bem como *qualidade de ensino*, o mesmo aparece como um campo de pesquisa bastante explorado nas teses e dissertações pelo mundo fora e no Brasil, em particular. No entanto, ao realizarmos um refinamento da pesquisa por meio da inserção de outros descritores que relacionam a expansão da rede escolar e do acesso ao ensino para Moçambique, o panorama se modifica completamente, denotando a ausência ou a pouca existência de estudos mais específicos.

No que se refere à relevância desta pesquisa, o estudo atualiza e amplia estudos anteriores. A tese vem acrescentar pesquisas sobre a educação em Moçambique no que concerne à análise das políticas de educação. O estudo visa contribuir para a ampliação das discussões sobre a pesquisa no campo das políticas educacionais, um campo ainda em constituição em Moçambique. Permanecem escassos os estudos sobre a política de expansão da rede escolar e de acesso ao ensino.

Na medida em que a construção do objeto parte sempre de uma observação, os resultados da pesquisa iluminarão aspetos centrais em função dos objetivos que se pretende alcançar. É neste sentido que a pesquisa produz uma interpretação, dentre outras possíveis, acerca do fenômeno investigado.

A pesquisa contribuirá também para a melhoria na elaboração das políticas de educação em Moçambique e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade de ensino. A tese aqui apresentada nos revela que são muitos os desafios a enfrentar para a melhoria da qualidade de ensino, mas também fornece ideias, caminhos e horizontes para a construção de uma escola pública de qualidade para todo o povo moçambicano. Esperamos que esta tese contribua para o revigoração do espírito de luta e de dedicação profissional de

pesquisadores, professores, gestores do sistema de ensino e das escolas, que atuam tanto na universidade como nas escolas do ensino básico e médio.

Como esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as políticas de expansão da rede escolar e do acesso ao ensino médio e sua relação com a qualidade de ensino em Moçambique, para cumpri-lo, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- a) Fazer a contextualização histórica, política, econômica e social de Moçambique;
- b) Discutir a qualidade de ensino;
- c) Comparar duas políticas educacionais, a “política de expansão da rede escolar” e a “política do acesso ao ensino”, em Moçambique em dois mandatos presidenciais de 2010 a 2014 e de 2015 a 2019;
- d) Identificar os retrocessos e os avanços da política de expansão da rede escolar e do acesso ao ensino médio em Moçambique, bem como a qualidade do ensino ministrado nos mandatos presidenciais de 2010 a 2015 e de 2015 a 2019;
- e) Sugerir propostas para a melhoria da qualidade do ensino, da política de expansão da rede escolar e do acesso ao ensino médio em Moçambique.

A revisão da literatura internacional sobre análise de políticas é bastante vasta e uma série de abordagens analíticas têm sido formuladas. Araújo e Fernandes (2009, p. 125) afirmam que “a partir da segunda metade do século XX observa-se um processo de crescente demanda social por escolarização resultante, dentre vários fatores, dos processos de industrialização, urbanização e desenvolvimento econômico das sociedades ocidentais”.

Esse processo é tão destacado que Eric Hobsbawn, historiador inglês, em seu livro “A Era dos Extremos: o Breve Século XX: 1914-1991” (1995), o compara a uma revolução social, visto que resultou na expansão dos sistemas de ensino, de modo a prescrever e universalizar uma etapa elementar de escolarização em vários países.

Para o caso da África, em que se enquadra Moçambique, Bastos (2018, p. 20) aponta que “logo após a independência, os países africanos começaram a procurar expandir os seus sistemas educativos e, ao mesmo tempo, encetar algumas reformas”. Particular impulso foi concedido durante a Conferência de Adis-Abeba, organizada pela UNESCO e realizada em maio de 1961, onde 35 países independentes na altura, avaliaram os seus sistemas educativos e formularam projetos para o futuro muito próximo, bem como para o desenvolvimento a longo prazo (HABTE; WAGAW, 2011). O resultado foi um plano de Desenvolvimento da Educação em África. O plano fixava objetivos precisos a serem atingidos em matéria de extensão de escolaridade e a descrição dos meios financeiros para a sua realização.

Na mesma linha de pensamento, Ngoenha e Castiano (2013, p. 261) afirmam que “a conferência africana de Adis-Abeba realizada em 1961 tinha determinado que até ao ano de 1980 a África deveria ter atingido a educação universal, isto é, teria garantido o seu acesso às crianças, jovens e adultos analfabetos. Chegados a 1980 só tinha atingido 78% das crianças”. Apesar dos avanços significativos comparativamente aos últimos anos do período colonial, em termos de expansão dos sistemas educativos através da educação para todos, as metas traçadas em Adis-Abeba ainda estavam muito longe de satisfazer os objetivos idealizados pelos Estados Africanos. O protocolo da SADC³ sobre Gênero e Desenvolvimento, assinado a 17 de agosto de 2008, por 11 Estados na África do Sul, apelou aos países membros participantes para que, conforme preconiza o seu Art.14, n^o 1, deveriam até 2015 promulgar leis que promovessem o igual acesso aos diversos níveis de ensino existente em cada país membro (MUCOPELA, 2016, p. 38).

Os referenciais teóricos que servem de base para esta tese são: a) A nível internacional (fora de Moçambique), para a temática sobre a política de expansão da rede escolar e do acesso ao ensino: Beisiegel (1985, 2005, 2006), Sposito (1982, 1984), Corti (2015), Arelaro (1988), Araújo e Fernandes (2009), Azanha (2004), Cury (2012) e Oliveira (1995); b) a nível nacional (para o caso de Moçambique): Mazula (1993), Castiano e Ngoenha (2013) e Assis (2013); c) Qualidade de Ensino, a nível internacional (fora de Moçambique), baseamo-nos em: Paro (2006), Gusmão (2010, 2013), Oliveira e Araújo (2005), UNESCO (2008), Juliatto (2005), Oliveira (1996), Enguita (2001), Silva (2008) e Casassus (2002). Qualidade do ensino, a nível nacional, apoiamo-nos em: Bonde (2016), Duarte *et al.* (2012), Mazula (2018) e Duarte *et al.* (2013). Sobre esta temática, Nelly (2007) nos alerta que o Relatório de Monitoramento Global do E.P.T emitiu um documento centrado na qualidade UNESCO, (2005). “Esse documento oferece um esquema conceitual para medir a qualidade educacional” (NELLY, 2007, p. 19).

Cabe assinalar que há uma ampla produção científica no mundo cujo foco consiste na abordagem da qualidade de educação. No que se refere à análise comparativa de políticas educacionais de dois presidentes diferentes, ela não tem sido recorrente, segundo pesquisas efetuadas no portal da CAPES. No entanto, a política de expansão da rede escolar tem merecido atenção por parte dos pesquisadores.

³ A Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC), é um bloco econômico formado pelos países da África Austral (Angola, República Democrática do Congo, Botswana, Lesoto, Madagáscar, Malawi, Maurícias, Moçambique, Namíbia, Suazilândia, Zâmbia, Zimbabwe incluindo a África do Sul). A Southern África Development Community, como é chamada oficialmente, se originou em 1992 a partir da transformação da Conferência para a Coordenação do Desenvolvimento da África Austral (SADCC), criada em Lusaka desde 1980 e que era constituída por nove nações.

A produção científica, desenvolvida nas duas últimas décadas sobre a política de expansão da rede escolar e do acesso ao ensino, aponta para um predomínio de um único foco para análise das políticas implementadas em uma cidade ou Estado, tal como aconteceu na pesquisa realizada por Beisiegel (2006) no Estado de São Paulo, por Sposito (1984) também no Estado de São Paulo, e por Carvalho (2011) para o Estado do Rio de Janeiro.

Buscando uma maior aproximação, privilegiamos os trabalhos de Beisiegel (1964) e Sposito (1984), pois são análises que tratam da expansão escolar como resultante de interesses em disputa na arena política e da ação de diversos agentes da sociedade.

Ainda sobre a expansão da rede escolar encontramos nos bancos de dados a tese de Carvalho (2011) que aborda “As Políticas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos Governos de Lula (2003-2010): Incoerências do Financiamento insuficiente”, defendida em 2011. Para o caso de Moçambique, ninguém ainda escreveu sobre a expansão da rede escolar.

Existem várias publicações de teses e dissertações nos vários Programas de Pós-Graduação sobre a temática de qualidade do ensino e a expansão da rede escolar. Também se observa a publicação de artigos sobre a temática.

A tese de Mazula (1993) “Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique:1975-1985”, em um dos seus capítulos, aborda o contexto do surgimento da política de expansão da rede escolar e do acesso ao ensino em Moçambique, no período entre 1975 e 1985. Em sua recente obra, “A complexidade de ser professor em Moçambique e os seus desafios”, Mazula (2018) analisa a qualidade do ensino em Moçambique a partir de uma pesquisa empírica efetuada em Moçambique.

Como exemplos de estudos recentes, temos a tese de Silva (2008) e a de Corti (2015). A tese de Silva (2008) discute a questão do crescimento da rede de escolas do então ensino do 1º grau em São Paulo. O autor afirma que a expansão dos ginásios (escolas) em São Paulo, na década 60, foi acompanhada por uma forte resistência da mesma por parte dos professores e criou problemas com a qualidade de ensino da época.

A tese da Corti (2015), “À deriva. Um estudo sobre a expansão do ensino médio no Estado de São Paulo (1991-2003)”, foi importante para a nossa análise. Nesta tese, a autora procura entender a expansão do ensino médio a partir do aumento do número das matrículas na cidade de São Paulo. A autora defende que, na literatura educacional, a expansão do ensino médio muitas vezes é associada ao tema da democratização. Outras teses que também nos ajudaram a discutir e analisar a temática do acesso à educação foram as de Oliveira (1995) e de Arelaro (1988). A tese de Oliveira (1995) foi excelente para entender a questão do acesso

ao ensino. A tese de Arelaro (1988) foi objeto da nossa análise para entender a expansão da rede escolar.

A dissertação de Gusmão (2010), “Qualidade da educação no Brasil: consensos e diversidades de significados”, também foi importante para entender a atual discussão sobre a qualidade de ensino. A dissertação teve como objetivo compreender o debate sobre qualidade de educação no Brasil. A pesquisa dedicou-se ao seguinte problema de pesquisa:⁴ O que estaria em jogo nas noções de qualidade da educação para alguns dos principais atores sociais do campo educacional? O autor critica, por um lado, aqueles que defendem a qualidade de educação baseando-se nos textos padronizados e, por outro lado, aqueles que consideram qualidade de educação na perspectiva dos direitos, ou seja, aqueles que consideram a política de expansão da rede escolar ou a sua democratização (massificação), como alternativas para a melhoria da qualidade de ensino.

As obras de Beisiegel (2005, 2006) e Azanha (1987) foram cruciais para a idealização e a sistematização desta tese. A obra de Beisiegel (2006) reúne trabalhos realizados ao longo de cinco décadas sobre temas que, direta ou indiretamente, focalizam a qualidade de ensino na escola pública. O trabalho reúne artigos de pesquisa que abordam diversos temas da educação como, por exemplo, a reforma e a problemática da qualidade de ensino no Brasil, apresentados nas conferências nas décadas 70 e 80. Aborda também as relações entre quantidade e qualidade no ensino comum brasileiro. O foco da pesquisa é a expansão da rede escolar no Estado de São Paulo, pela criação de novas escolas públicas e particulares ou pelo aumento da capacidade de oferta de vagas nas escolas já existentes.

O livro de Sposito (1984) é sobre o crescimento da rede de escolas públicas de ensino secundário na cidade São Paulo. Reconstitui, passo a passo, o processo de criação de novos ginásios públicos, desde 1940, quando eram apenas 3, até por volta de 1970, quando já se aproximavam de 4 centenas. Examina com profundidade os mecanismos de decisão que prevaleceram na expansão da rede de escolas; situa, em seu devido lugar, a importância da criação do ensino secundário noturno; explicita as condições de conjuntura que determinaram a multiplicação das denominadas “extensões” das escolas secundárias já existentes nos meados da década de 1950. O livro expõe fielmente os resultados de uma trabalhosa e complexa investigação, sempre conduzida com acuidade e competência intelectual.

Oliveira (2006) dialoga com estudos de Sposito (1984) sobre o acesso à escola, estudos esses dedicados a reconstruir a pressão social por vagas na escola em São Paulo, dos

⁴ Segundo Oliveira (2007, p. 42), “um problema de pesquisa é um fato, um objeto ou fenômeno, que por não estar devidamente explicado, nem por uma teoria, e tão pouco pela prática, nos motiva a realizar um estudo”.

anos de 1940 aos de 1970. O que o trabalho de Sposito mostra é que a expansão da escola é conquistada pela população à revelia de um planejamento prévio do Estado.

A obra de Gómez (1999) também é de extrema importância para a história de educação em Moçambique. O livro de Castiano e Ngoenha (2013), “A longa Marcha dum ‘Educação Para Todos’ em Moçambique”, descreve o processo de educação em Moçambique, discute a problemática da universalização (Educação Para Todos) e do seu impacto. Os autores também abordam a problemática da política de expansão da rede escolar em Moçambique e de seu acesso, sobretudo para o ensino básico. Os autores discutem também a problemática da qualidade de ensino em Moçambique.

O livro organizado por Duarte *et al.* (2013), “Avaliação educacional em Moçambique: Inclusão, Inovação e qualidade”, também foi importante para a compreensão da problemática da qualidade do ensino e do seu acesso.

Permanecem escassos estudos sobre a análise da política de expansão da rede escolar em Moçambique e do acesso ao ensino. O campo da política educacional em Moçambique é recente e ainda em construção. Os grupos de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação das universidades moçambicanas na área de educação ainda não estão consolidados. Ainda é muito escassa no país a produção de pesquisa sobre avaliação da qualidade das escolas na perspectiva da população atendida.

O ensino médio em Moçambique, atualmente, de acordo com a nova lei n. 18/2018, de 28 de dezembro (Decreto nº 79/2019), é ministrado aos jovens de ambos os sexos, entre os 15 e os 17 anos de idade e possui três classes (séries), nomeadamente: 10^a, 11^a e 12^a classes (séries).

Entretanto, ainda prevalece o sistema anterior em que os alunos da 10^a classe estudam as matérias das ciências naturais e humanas. No final do ano letivo, eles são submetidos a um exame nacional, elaborado pelo Ministério de Educação, que é distribuído pelas 11 províncias do país. Após a conclusão da 10^a classe, o aluno pode escolher o ramo que pretende seguir, na área das ciências naturais ou ciências humanas (Letras), ingressando assim no II Ciclo do ESG, que inclui a 11^a e 12^a classes.

Para uma maior compreensão da problemática da atual política de expansão da rede escolar e do acesso ao ensino em Moçambique, bem como a atual discussão em torno da qualidade do seu ensino, vamos rever, de forma sucinta, as mudanças que ocorreram na história da educação em Moçambique, até chegarmos ao problema crucial desta pesquisa. A história da educação em Moçambique foi marcada por diferentes momentos históricos e cada um deles com características bem específicas.

Moçambique é um país “jovem” e historicamente ligado a Portugal pelo seu passado colonial. É um país cuja Independência aconteceu em 1975, quando o Estado português decidiu reconhecer o direito à autodeterminação dos moçambicanos. Antes da sua Independência, havia carência de escolas e o acesso à educação era restrito para a maioria da população moçambicana. Segundo MINED (1988, p. 3), “[...] durante o período colonial existiam graves assimetrias na distribuição de oportunidades educativas pela população escolarizável, o sistema educativo implantado pelo poder colonial encontrava-se viciado por barreiras raciais e de classe, pelo elitismo da sua formação e alienação”. Quando o país se tornou independente, em junho de 1975, uma das medidas tomadas foi a nacionalização da educação.

A organização de um sistema de ensino, foi um dos principais desafios herdados do sistema colonial português. Segundo Castiano e Ngoenha (2013, p.12) “quando Moçambique, em 1975, se torna um país independente, herda um sistema de educação dos mais subdesenvolvidos de África”. Mazula (1993, p.173) refere que Moçambique “tinha uma taxa de ‘analfabetismo’ da ordem de 93%”. Ngoenha e Castiano (2013, p. 12) afirmam que “a população adulta moçambicana na altura não sabia ler nem escrever”. Era dever do novo Estado assegurar o acesso ora negado à educação de crianças, jovens e adultos (CASTIANO; NGOENHA; BERTHOUD, 2006).

Por sua vez, Gonçalves (2005, p. 12) argumenta que “a Proclamação da Independência trouxe novas expectativas para as maiorias sociais de Moçambique, dentro das quais o acesso à educação escolar que, no período colonial, era bastante restrito e desigual”. Portanto, 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 respectivas estratégias de implementação (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 12). As políticas adotadas para garantir o acesso às crianças, jovens e adultos são a de expansão da rede escolar e a de acesso ao ensino.

As políticas de expansão da rede escolar e do acesso ao ensino médio em Moçambique foram pensadas na altura para garantir o acesso à educação das crianças, jovens e adultos, mas sem recursos suficientes para fazer face a este desafio. As mesmas políticas não têm sido acompanhadas no mesmo ritmo da formação dos respetivos professores, dos insumos pedagógicos, bem como dos projetos arquitetónicos da política de inclusão para os alunos e alunas com necessidades educativas especiais. Estudos realizados por Oliveira e Araújo (2005) mostram que:

A política pública da educação adoptada 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 à promoção de um ensino de qualidade (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 6-7).

O acesso ao ensino Secundário Geral é reforçado pelo ensino privado. Como refere Flach (2011, p. 301), a educação “[...] precisa de ser organizada de forma a possibilitar que seus alunos usufruam de todas as possibilidades de acesso, [...] seus direitos e deveres”.

Houve problemas na adoção destas políticas, entre as várias razões, o processo de ampliação da rede escolar em Moçambique não tem sido acompanhado por um forte debate nacional para se avaliar a eficácia das políticas e assim como a qualidade de ensino. Muitas das vezes, os discursos das reformas não são consentâneos com o que está sendo enunciado ou com a prática.

Alguns autores atentos a esta política como, por exemplo, Fonseca (2009), alerta-nos de que a ampliação da escola 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.

Segundo Mazula (1993, p. 183), “as iniciativas populares de abertura de escolas provocaram uma explosão escolar sem precedentes”, que, em termos de estratégias, essa política não está sendo acompanhada pela formação dos respectivos professores, pela disponibilização dos recursos didáticos e financeiros e pela avaliação da própria política. É preciso lembrar, segundo Cunha (2007), que a expansão de vagas atrai para a escola diferentes usuários e, por conseguinte, surgem novas exigências para a qualidade.

Ainda nesta linha de pensamento, Castiano e Ngoenha (2013) nos alertam de que: “é preciso ter em conta também que, em Moçambique essa expansão da rede escolar ocorreu numa situação em que as possibilidades de investimentos financeiros no ensino eram e continuam pequenas até hoje”. Bastos (2018, p. 22), por seu turno, afirma, por exemplo, que “na década de 1980 em Moçambique, o orçamento da educação caiu de cerca de 12% em 1980 para 4% da despesa pública em 1987, facto que criou uma crise financeira na educação”. A falta de recursos para a implementação desta política tem contribuído para a má qualidade das obras e apetrechamento das respetivas escolas em carteiras, o que acaba afetando a qualidade de ensino. Na mesma linha de pensamento, Gentil (2000) afirma que “os defensores da escola pública dizem, com bastante razão, que a redução do gasto público nas áreas sociais limita de maneira estrutural a possibilidade de manter ou elevar os níveis de qualidade e

equidade na prestação dos serviços educacionais” (GENTIL, 2000, p. 15). Oliveira (1995, p. 76) nos alerta também de que “viabilizar a educação pública democrática e de qualidade implica prever fontes de financiamento, destinação de recursos e repasses de valores”. Portanto, Moçambique se esqueceu de que não há uma única experiência no mundo que desenvolveu altos padrões educacionais com discursos, mas sim com recursos.

Uma avaliação do relatório do setor defende, por exemplo, que “para que Moçambique mantenha uma trajetória económica positiva terá que investir nos seus recursos humanos” (MARTINS *et al.*, 2019, p. 27).

No Plano Estratégico de Educação (PEE-2012-2016), está expresso o fracasso da atual política de expansão da rede escolar que Moçambique vem adotando desde a primeira República, nos seguintes termos:

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 (MINED2012, 2016, p. 31).

A grande preocupação de Moçambique é a massificação da educação, pois ainda há 39% de analfabetos. A única forma de universalizar a educação para essa percentagem dos alunos é a extensão da rede escolar e a promoção das oportunidades educativas em todos os níveis de ensino.

O relatório de monitoramento Global da Educação Para Todos (UNESCO, 2005) adverte que “ampliar o acesso de forma equitativa exige um nível de investimento sustentado que atualmente está fora do alcance de um grande número de países” (UNESCO, 2005 p. 23). Evidentemente, Moçambique enquadra-se nesse tipo de países. O Marco de Ação de Dacar foi claro no seu relatório de monitoramento global de 2002, ao constatar que “a expansão do acesso à educação só terá impacto benéfico sobre os indivíduos e sobre a sociedade se a educação for de boa qualidade” (UNESCO, 2002, p. 82).

A política de expansão da rede escolar em Moçambique sempre teve apoio das populações antes e após a Independência. Segundo Gómez (1999), “houve tendências, no campo educacional, para a construção de uma escola pública, gerida e administrada pela comunidade durante os primeiros anos do processo revolucionário” (GÓMEZ, 1999, p. 408). A estatização crescente e consciente (pensava-se que assim seriam resolvidos melhor e mais rapidamente todos os problemas) do setor, porém viria a impedir o desenvolvimento deste tipo de escola, que realmente pertence à comunidade.

Esta pesquisa investiga apenas a política de expansão da rede escolar e do acesso do ensino médio em Moçambique, e não as escolas privadas. De acordo com artigo 1º da Lei 6/92 do SNE, atualmente são os privados que ajudam o Governo a expandir as escolas do ensino médio desde 1990, isso a partir do momento em que o Estado Moçambicano, através da Constituição de 1990, abriu espaço para os privados participarem na gestão e expansão do ensino em Moçambique. Silva e Oliveira (2020) afirmam que “quando os Estados dependem da privatização para expandir o acesso a educação, essa abordagem pode entrar em conflito com a promoção da universalização do acesso, especialmente para as populações mais marginalizadas” (SILVA; OLIVEIRA, 2020, p. 14).

Portanto, a participação do setor privado na expansão das escolas do Ensino Secundário Geral II nos países subdesenvolvidos como, por exemplo, Moçambique, foi uma política imposta pelo Banco Mundial (BM). Vários documentos do Banco Mundial analisados por Kruppa (2000) apontam, por exemplo, que “[...] o ensino secundário [...], sua oferta deve ser feita principalmente pelo o setor privado” (KRUPPA, 2000, p. 139), acentuando assim a política neoliberal na educação.

Mazula (1993) observa que “por euforia da independência e porque era uma aspiração secular, as populações abriram escolas, provocando uma grande explosão escolar, para ver todos os filhos na escola” (MAZULA, 1993, p. 15). Na perspectiva de Romanelli (1991), “a pressão popular significou maior intensidade de esforço popular pela escolarização, esforço consubstanciado na acentuada procura de escola” (ROMANELLI, 1991, p. 65). Segundo Gómez (1999), “todas as lutas e tentativas realizadas nesse passado recente e próximo, por alargar o ensino a todos e torná-lo o instrumento válido para a democratização do saber, constituem um ponto de partida muito rico” (GÓMEZ, 1999, p. 408).

Ainda hoje em Moçambique, passadas mais de quatro décadas (1975-2022) após o início do processo da ampliação maciça da escolarização, o rendimento dos alunos continua aquém das expectativas. Um dos fatores centrais para a atual discussão sobre a qualidade de ensino está aliado exatamente com os constrangimentos desta política.

Mazula (1993), ao analisar a atual política de expansão da rede escolar implementada em Moçambique após a Independência em 1975, a explica nos seguintes termos:

[...] a política de expansão da rede escolar implementada em Moçambique criou problemas para o setor. A explosão escolar tornou difícil a gestão de uma rede escolar muito dispersa e pouco racionalizada e refletiu-se na qualidade de ensino, uma vez que ela ultrapassava a capacidade nacional de fornecimento de professores suficientes e bem formados (MAZULA, 1993, p. 204).

Na mesma senda da discussão, Nhavoto *et al.* (1985)⁵ alertam que:

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. Os edifícios escolares para poderem realizar cabalmente os objetivos para as quais foram concebidos, devem ser apetrechados convenientemente. O grau de apetrechamento das nossas escolas é bastante fraco. Atualmente nas nossas escolas, excetuando um e outro caso, não tem havido qualquer tipo de ações de manutenção, o que com a sobrelotação das instalações, conduzem a degradação (NHAVOTO *et al.*, 1985, p. 117).

De acordo com Mazula (1993), “o acesso ao ensino era, para as populações, a grande conquista da revolução, mas o crescente número de escolas não correspondia ao efetivo dos professores existentes” (MAZULA, 1993, p. 15).

A nossa percepção é de que o ensino cresceu, em grande parte, devido à improvisação de escolas precárias de pau-a-pique⁶, de professores, entre outros. Além disso, é inegável que, enquanto a rede de escolas veio se expandindo, ocorreu também uma quebra nos padrões de adequação entre os conteúdos transmitidos pela escola e as expectativas e a necessidade da clientela.

Ngoenha e Castiano (2013, p. 169) afirmam:

entre 1975 e 1977 estendeu-se a rede escolar a um número de crianças nunca igualado. Como corolário disso, a opção foi, conscientemente, aumentar o número de alunos que frequentavam a escola o que, conseqüentemente, concorreu diretamente para a redução da qualidade do ensino que se forneceu. Ou seja, substituiu-se o objetivo de educar as crianças pelo o de as crianças terem acesso à escola.

Enguita (2001) nos alerta que a ampliação do acesso alterou o sentido social da escola. Ao deixar de ser um privilégio dos setores médios e altos, a marca de distinção que a caracterizava se perde. A ampliação das oportunidades educacionais e a conseqüente alteração do sentido social da escola também são as linhas de análise adotadas por Oliveira (2005) ao afirmar que:

foram incorporadas parcelas da população que antes não tinham acesso à educação e cujas experiências culturais eram diferentes daqueles que antes constituíam o grupo de usuários da escola, ou seja, com o processo de expansão das oportunidades a escola incorporou as tensões, as contradições e as diferenças presentes na sociedade (OLIVEIRA, 2005, p. 8)

Como nos adverte Souza (2016, p. 15), “à medida que o acesso se expande, as questões da gestão e da qualidade se impõem, tornando o quadro da política educacional mais

⁵ Arnaldo Nhavoto, entre os anos 1994 e 2000, ocupou o cargo de Ministro de Educação de Moçambique, no Governo de Joaquim Chissano, para além de ter sido diretor do International Institute for Capacity Building in África, da UNESCO, de 2010 a 2015.

⁶ Escolas de pau-a-pique são escolas precárias, construídas com materiais locais, muitas vezes por iniciativa e com envolvimento da própria população.

complexo”. Beisiegel (1985, p. 84), referindo-se ao caso do Brasil, afirma que no âmbito do processo de expansão do ensino, “a situação da escola se alterou. Os alunos passaram a ser recrutados nos mais diferentes segmentos da coletividade e desenvolveu-se hoje, no interior da escola, uma intensa interação entre representações de mundo de todos os segmentos da coletividade”.

Ainda para o autor citado anteriormente, “[...] a escola, notadamente no ensino comum e, em menor escala, também nos níveis médio e superior, vem evoluindo no sentido de apresentar-se como local de encontro de todos os setores da população e como campo de repercussão de todas as tensões que conturbam a vida coletiva na sociedade moderna” (BEISIEGEL, 1985, p. 83). Esta realidade também acontece no sistema de ensino moçambicano.

A introdução do Sistema Nacional de Educação (SNE)⁷ em 1983 marcou uma nova etapa na evolução da Educação em Moçambique. Contudo, o esforço do Governo acabaria por fracassar porque, logo em 1977, iniciou-se uma guerra civil que envolveu a FRELIMO e a RENAMO.⁸

Desde então, o meio rural foi fustigado e muitas escolas ficaram destruídas, ou seja, a guerra destruiu mais de 50% da rede escolar no campo, e agravou-se ainda a situação da rede urbana, porque houve maior concentração da população nas cidades, 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 daí advindas.

Em 1990 foi introduzida uma nova Constituição que implantou o multipartidarismo. Neste novo contexto constitucional, o Estado aumentou os ingressos de alunos, sem ter professores suficientes nem dinheiro e recursos materiais apropriados, situação que prevalece até hoje. Ao mesmo tempo, aponta Norte (2006, p. 11) que “o elevado crescimento populacional e o baixo nível de desenvolvimento económico em muitos países africanos gera um ambiente onde a demanda por educação é muito competitiva. Consequentemente, iniciou-se uma crise institucional que, paulatinamente, foi se refletindo na fraca qualidade de ensino”.

⁷ Na verdade, ainda não temos em Moçambique no presente século XXI um sistema de educação que possa ser denominado nacional, dadas as profundas disparidades entre redes, sistemas de ensino, entre províncias (estados) e regiões. Desde a criação do SNE em 1983, ainda persistem as desigualdades educacionais entre as regiões Sul, Centro e Norte de Moçambique

⁸ Em julho de 1990, o governo e a RENAMO iniciaram conversações em Roma com a comunidade de Católicos Leigos de Santo Egidio como mediadores. Depois de 12 rondas de conversações, foi assinado um Acordo de Paz em Roma, em 4 de outubro de 1992, por Joaquim Chissano, Presidente de Moçambique e Afonso Dlakhama, Presidente da RENAMO (HANLON, 1997).

O que nos chamou atenção é o fato de a educação em Moçambique ser alvo de críticas constantes por parte dos diversos setores da sociedade. Os caminhos do ensino médio moçambicano têm oscilado ao longo de nossa história educacional. Seguindo a ideia de Carneiro (2012, p. 7), isso significa que “as reformas se sucedem e, com elas, o Ensino Médio ensaia passos, quase sempre trôpegos, na direção de um destino incerto”.

O ensino médio em Moçambique está preso a um sistema que admite apenas medidas tangenciais, que surtem pouco ou nenhum efeito. Segundo Valente (2010), os alunos desse sistema são como recipientes vazios, nos quais serão depositados os conhecimentos, como tão bem descreveu Paulo Freire, modelados para aceitarem e cumprirem seus papéis no sistema, ou fora dele, de acordo com as necessidades impostas pelo mercado.

As taxas de conclusão deste nível de ensino, apesar de terem aumentado consideravelmente nos últimos anos, são ainda muito baixas. “Em 2017, apenas 29% dos alunos concluíram o Ensino Secundário Geral do 1º Ciclo (ESG1) e 13% o Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo (ESG2)” (MINEDH, 2020, p. 85).

É um sistema injusto e excludente, com consequências gravíssimas a médio e longo prazo. A taxa de reprovação dos alunos do Ensino Secundário Geral II é de 32% (2012), 25% (2014), 27% (2016), e 22,6% (2018) (MINEDH, 2020, p. 85). As reprovações constituem um grande desperdício de recursos no Sistema de Ensino em Moçambique e a sua redução, no Ensino Secundário, constitui umas das prioridades do setor (MINEDH, 2019c).

Segundo nos confirma o próprio documento do setor, “No Ensino Secundário, apesar de não existirem, ainda, mecanismos de avaliação nacional da aprendizagem, há indícios de fraca eficiência externa e pouca relevância deste subsistema para responder às necessidades do mercado de trabalho” (MINEDH, 2020, p. 42).

A nossa escola do ensino médio em Moçambique, parafraseando Carneiro (2012, p. 139), “é uma escola escassa de meios e recurso que a qualifiquem, e como não bastasse, não conta com um quadro estável de profissionais”. É comum ouvir-se dizer que o ensino médio sofre de “crise existencial”. Esta é uma mera verdade. Faltam professores qualificados, os salários docentes são baixos e desmotivantes, os recursos financeiros e os meios materiais destinados ao desenvolvimento e manutenção são insuficientes (CARNEIRO, 2012, p. 136).

Para Helene e Horodynski-Matsusnigue (2011, p. 11), as análises do Pisa são enfáticas: sem professores motivados não há saída para a educação. E motivar professor inclui, necessariamente, melhores salários. Para esse problema, Beisiegel (1985) afirma que

o despreparo do corpo docente, constituído em amplas regiões do território mediante o recrutamento de grande número de ‘leigos’, as deficiências materiais e a escassez

ou, em alguns casos, a falta de recursos didáticos, a monotonia que acompanha um ensino em geral arcaico, resistente a quaisquer tentativas de modernização, estariam contribuindo para o fracasso que se exprime tanto na reprovação quanto no abandono precoce da escola (BEISIEGEL, 1985, p. 30).

Na mesma linha de pensamento, Lutero (1995, p. 308) *apud* Barbosa (2007, p. 172), salienta que “para ensinar e educar bem as crianças precisa-se de gente especializada”.

Como dissemos anteriormente, a educação (do ensino médio)⁹ tem sido alvo de críticas constantes por parte dos diversos setores da sociedade. Na perspectiva de Lopes *et al.* (2014, p.12), “a correção do quadro requer um esforço continuado, que deve, por isso mesmo, resultar de uma política de Estado, fruto de um consenso sobre o carácter prioritário dessa ação”. A busca desse consenso requer uma avaliação mais detalhada da situação da educação sem deixar de considerar as transformações pelas quais essa etapa do ensino vem passando em sua recente trajetória.

A expansão das oportunidades, após a Independência de Moçambique em 1975, foi feita através de um padrão perverso. A política de expansão da rede escolar do ensino médio em Moçambique apresenta significativas diferenças diante das demais regiões do país. A expansão da oferta não se transformou, a partir de certo momento, no acompanhamento do crescimento populacional.

Como mostram Rosa, Lopes e Cabello (2015, p. 164), “é necessário considerar, contudo, que, como a sociedade evolui progressivamente, o direito à educação é reconfigurado ao longo dos anos, e, conseqüentemente, as ações e políticas voltadas para a democratização da escolarização também são modificadas”.

O Governo ateve-se na expansão da rede escolar, quando deveria ter olhado também para a questão principal, a qualidade de ensino. Na visão de Algebaile (2009), isso significa que a política de expansão da rede escolar em Moçambique foi orientada por uma ideia de “deslimites” (ALGEBAIL, 2009, p. 148), “a escola realizou-se de modo imprevisto, ‘voou fora da asa’”. Sposito (1982, p. 14) nos alerta para o fato de que “a prática administrativa na expansão da rede, não pode esgotar-se na busca de realização daqueles objetivos originalmente estabelecidos”.

⁹ Para alguns autores, a conclusão do ensino médio significa o término dos estudos e o ingresso no mundo de trabalho, com ou sem formação adequada. Para outros, pode dar acesso às diferentes carreiras que exigem nível superior, cujos diplomas permitirão ocupar postos de trabalho com benefícios econômicos, sociais e simbólicos distintos (SETUBAL; BATISTA, 2017, p. 9). Jacomini (2008, p. 20) afirma que ensino médio é considerado como direito, mas não obrigatório-ainda permanece dividido, grosso modo, entre a perspectiva de qualificação para o trabalho e a preparação para o vestibular. O termo vestibular para a realidade educacional brasileira significa “exame de admissão” para Universidade.

Na visão de Oliveira (2007), isso significa que a expansão da quantidade da escolarização não foi acompanhada por ganhos também na qualidade de ensino. Uma das consequências desta expansão foi a contratação de professores sem formação psicopedagógica, o que concorreu para a baixa qualidade de educação.

Como aponta Freitas (2000), “em países da Europa e também nos Estados Unidos, a expansão dos sistemas nacionais de ensino não foi suficiente para a sua efetiva democratização” (FREITAS, 2000, p. 45). Nesse sentido, diante do quadro de democratização da educação via expansão das oportunidades de acesso à escola, é preciso considerar o surgimento de contradições que, como afirma Oliveira (2007), precisam ser entendidas como desafios que mudam de lugar.

Como arraigados defensores dessa ideia, Azanha cita o grupo católico neotomista americano. A corrente doutrinária Neotomismo teve como maior representante Jacques Maritain (1882-1973), filósofo francês. Esta corrente defendia que a expansão desacompanhada de medidas para garantir a qualidade de ensino tinha significado equivalente ao que acontece quando um litro de leite, regularmente distribuído para cinco pessoas, passa a ser distribuído para 50, e esta nova distribuição só é possível aguando o leite (PAULINO, 2010, p. 59). Isto é, nessa interpretação, “com a expansão o ensino perderia necessariamente a qualidade” (AZANHA, 1987, p. 116).

Sobre esta teoria, Beisiegel (1985) argumenta que na medida em que a escola vem incorporando a sua clientela, crianças procedentes dos setores populares, aquela adequação deixa realmente de existir. “No conjunto, estas dificuldades, o crescimento, a complexidade, a burocratização, a escassez de recursos, a transformação da clientela, acabam dando forma a uma situação de crise do ensino” (BEISIEGEL, 1985, p. 77).

Beisiegel (2004) defende ainda que “a falta de condições materiais e humanas para o seu pleno funcionamento levou à baixa qualidade do processo” (BEISIEGEL, 2004, p. 12). A universalização da educação de qualidade requer o entendimento amplo e profundo de infraestruturas escolares, e seus insumos são indispensáveis para a garantia das aprendizagens. É necessário redimensionar corretamente as redes escolares, tanto nas áreas urbanas quanto nas rurais, assegurando acessibilidade e transporte a alunos e professores.

Uma vez idealmente idealizada, esta hipotética igualdade de oportunidades de acesso aos diversos degraus do sistema escolar implicaria a emergência de um novo padrão de desigualdades sociais, diferente das desigualdades próprias à sociedade de classes.

Ao lado da expansão em todos os níveis em Moçambique, acentuou-se a nivelação do saber e a deterioração da qualidade de ensino. Vale lembrar que, juntamente com a expansão

da rede pública, observou-se também, a partir de 1990, a expansão da rede privada. Essa expansão do ensino não se deu de forma planejada, segundo necessidades de cada região, mas segundo capacidade de “negociação” e influência de setores dominantes de cada província.

A concretização da educação efetiva para todos não se dá de maneira fácil ou por passe mágica. Aliás, esta é a lição que se pode tirar da precariedade do sistema educacional moçambicano e na medida em que a escola é contextualizada como prática indispensável para a formação do cidadão na contemporaneidade. As escolas para todos são escolas *inclusivas*, em que todos os alunos estudam juntos, em salas de aula do ensino regular. Esses ambientes educativos desafiam as possibilidades de aprendizagem de todos os alunos, sendo que as estratégias de trabalho pedagógico são adequadas às habilidades e as necessidades de todos.

Dentre tantos assuntos que merecem preocupação dos educadores moçambicanos, a escola pública hoje vem obtendo destaque. Isto porque, em sua própria natureza e especificidade, percebe-se a contradição entre um discurso proclamado e um discurso realizado: por direito todos estariam na escola, mas de fato nem todos têm acesso a ela e aqueles que nela permanecem, no geral, estão a mercê de uma educação de baixa qualidade.

O Estado moçambicano está muito longe de assegurar a todos a qualidade educativa que o mundo de hoje exige para formar o cidadão do futuro. O atual sistema educacional não dispõe de nenhum elemento que permita estimar um prazo para universalizar a qualidade do ensino básico e médio, em particular. Sobre este problema, D`Arienzo (2010, 132) afirma que “Se não houver uma mudança radical no atual sistema educacional é praticamente impossível estimar um prazo para obter um bom nível de ensino”.

A baixa escolaridade do concluinte do ensino médio é uma consequência da má qualidade do ensino ministrado durante a educação básica. Podemos refazer um serviço ou reconstruir uma peça, mas no caso da educação não há essa possibilidade (D`ARIENZO, 2010, p. 104).

[...] nunca houve, de fato, um debate público consistente sobre a melhoria da qualidade do ensino oferecido pela escola pública [...]. Os políticos primaram pela construção de escolas para toda a população, sem que fosse dada a ênfase necessária na questão da qualidade do ensino a ser oferecido por essas escolas (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 9).

De acordo com o parágrafo e o excerto acima, pode-se afirmar que em Moçambique acontecem situações similares. Por exemplo, a baixa qualidade do ensino também provem do ensino básico, onde as passagens são semiautomáticas e aliadas às precárias condições das infraestruturas escolares (salas ao ar livre) e a superlotações das turmas. O debate para a melhoria da qualidade de ensino em Moçambique acontece geralmente de forma esporádica

com apenas os gestores de educação (diretores das escolas e diretores pedagógicos) e os professores costumam ser excluídos. Os políticos moçambicanos também só se preocupam em expandir as escolas sem professores suficientes, e sem apetrechamento das bibliotecas e laboratórios nas escolas construídas.

Segundo Frigotto (2009, p. 74), isso revela “um desmonte da escola pública vinculada a políticas públicas fragmentadas”. Não basta expandir as escolas sem professores suficientes, sem recursos próprios para a alocação de carteiras e materiais didáticos. As escolas não podem ser expandidas de acordo com a vontade dos parceiros de educação. Isso cria desigualdades educacionais. Quer dizer que a escola moçambicana se expande, mas com baixa qualidade.

Oliveira e Araújo (2005) destacam que:

[...] apesar da ampliação do acesso observada nas últimas décadas, o direito à educação tem sido mitigado pelas desigualdades tanto sociais quanto regionais, o que inviabiliza a efetivação dos dois outros princípios basilares da educação entendida como direito: a garantia de permanência na escola e com nível de qualidade equivalente para todos (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 13).

Democratizar o acesso não significa, apenas, construir novas escolas, pois isto não garante o atendimento, principalmente no campo, onde a mobilidade populacional é elevada e longas distâncias dificultam o acesso. “É preciso ampliar o atendimento e assegurar a utilização plena de todas as alternativas disponíveis, adequada a uma política de transporte escolar” (GENTIL; McCOWANA, 2003, p. 32).

As estatísticas da evolução das matrículas do ensino médio em Moçambique de 2010 a 2019 mostram que a democratização do acesso não propiciou a permanência dos grupos recém-chegados à escola. Essa seria a outra face do processo de democratização do ensino, a questão da permanência. Como afirma Arelaro (1988, p. 38), “o desejo da permanência na escola da maioria da população constitui-se, hoje, a questão crucial da educação”. A questão de permanência no sistema de ensino moçambicano constitui uma preocupação do setor. Por exemplo, um documento do setor aponta que “apesar dos progressos alcançados nestas áreas, persistem desafios como [...] iv) as elevadas taxas de desistência (MINEDH, 2020, p. 14).

Há a constatação de que o grande problema educacional do país não se refere mais às condições de acesso, mas, sim, à permanência do aluno no sistema, que se transformou num axioma para todos aqueles que se propõem a discutir projetos e alternativas que promovam a melhoria do ensino médio em Moçambique.

A permanência dos alunos nas escolas em Moçambique até hoje não foi, efetivamente, discutida pela população, que não reivindicou mudanças nos procedimentos escolares como

forma de acabar com a evasão e repetências.¹⁰ Desse modo, a inexistência de uma pressão por parte da população pela elaboração de políticas que deem conta dessa problemática contribuiu para a inércia da instância estatal, que também não teve fim com os estudos sobre a evasão e repetências. Isso pode ser comprovado pela ausência de políticas que representem uma maior preocupação com a questão da permanência na escola.

Senna (1994) afirma também que a democratização da educação não passa apenas pela ampliação quantitativa das oportunidades de acesso e permanência na escola e pela sua eficiência na transmissão de conhecimentos. Ela diz igualmente respeito à administração global do sistema e a vida escolar em particular.

O ensino democrático não é só aquele que permite o acesso de todos que o procuram, mas também oferece a qualidade que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais. “O ensino democrático é, também, aquele cuja gestão é exercida pelos interessados, seja indiretamente, pela intermediação do Estado, seja diretamente, pelo princípio da representação e da administração colegiada” (SENNA, 1994, p. 113).

Mas é inegável que a democratização das oportunidades avançou consideravelmente nos últimos anos em Moçambique. A legislação do ensino, em sua evolução recente, evidencia a sequência de esforços desenvolvidos pela administração pública nessa direção. A posição crítica que caracteriza esta tese não pretende minimizar as ações realizadas pelo Estado moçambicano, diante das suas limitações estruturais e conjunturais, em matéria de expansão do acesso ao ensino médio, mas sim pretende contribuir para a discussão sobre a melhoria do sistema de ensino em Moçambique.

Os projetos sobre a criação de estabelecimentos de ensino em Moçambique foram elaborados, em sua maioria, sem obedecer a um planejamento, não prevendo nem sequer recursos para a instalação das escolas, depositando a confiança, na sua totalidade, aos parceiros bilaterais. O relatório de monitoramento Global da UNESCO (2005) adverte-nos que “modelos externos de boas práticas educacionais, defendidos sem muita convicção por diferentes grupos de agências, geralmente não estão suficientemente sintonizados com as circunstâncias locais” (UNESCO, 2005, p. 23).

O Estado moçambicano pautou-se, desde 1975, pela democratização do ensino, que teve o seu pico na década de 1990, quando aderiu às orientações da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. No entanto, após a

¹⁰ As populações moçambicanas não reivindicaram até hoje este problema pelas seguintes razões. Primeiro, a taxa do analfabetismo do último Censo de 2017 ainda se encontra em cerca de 39% (27,2 para Homens e 49,4 para Mulheres); em segundo lugar, por falta de cultura de reivindicar os seus direitos sociais e, por último, as populações temem represálias.

implementação das respetivas políticas educacionais, voltou a afirmar que a qualidade de ensino em Moçambique constitui uma preocupação, ilustrada nos seguintes termos: “A grande preocupação com a qualidade da educação, sobretudo, com o desempenho do aluno, é central neste plano estratégico” (MINEDH2012-2016, p. 35). Beisiegel (1985, p. 86) considera que “quem defende a democratização do ensino não pode recuar, não pode criticar a qualidade do ensino”.

Um estudo efetuado por Beisiegel (2005), no Brasil, mostrou que o intenso crescimento do número de escolas (e conseqüentemente de vagas) a partir dos anos 1940, e que conheceu seu apogeu nos anos 1980/90, permitiu a entrada de setores populares antes excluídos da escola pública. “A partir daí a questão da qualidade do ensino (ou falta dela) ganhou destaque” (BEISIEGEL, 2005, p. 9).

Gusmão (2013, p. 302), exemplificando também com o que aconteceu no Brasil sobre a política de expansão da rede escolar e do acesso, diz que “a tensão entre qualidade e quantidade, ou entre ampliação do acesso à escola *versus* a manutenção da qualidade pedagógica, gerou polémicas durante todo o século XX, especialmente em sua segunda metade”.

Na mesma linha de pensamento, Azanha (2004), ao examinar as “vicissitudes dos esforços de democratização” da educação no Brasil, partiu de alguns marcos históricos, datados desde 1920, para mostrar que ações com vistas à ampliação das vagas escolares sofreram grande resistência social, inclusive do magistério e de estudiosos da educação, com a alegação de que a expansão traria consigo uma perda na qualidade de ensino.

A política do acesso à educação, considerado como *direito público subjetivo*, é outro problema que o setor de educação em Moçambique enfrenta. Segundo Antão (2010), o acesso à educação auxilia na realização de outros direitos, de modo que o indivíduo que recebe a educação formal, que passa pelos processos educativos do sistema escolar, terá mais probabilidade de se tornar um cidadão proativo em sua comunidade. “O acesso à educação é em si base para a realização dos outros direitos” (ANTÃO, 2010, p. 236).

Em Moçambique, a definição sobre o que é o direito à educação, do ponto de vista estrito do que se espera que os alunos aprendam em cada etapa, ainda está sendo estabelecida.

Para alguns estudiosos desta matéria, como Araújo e Oliveira (2005), isso significa que o conceito de escola ainda não foi bem definido no país. Ou ainda, em relação à função da escola, segundo Becskeházy (2018), “há uma inadequação da escola” (BECSCHEHÁZY, 2018, p. 30). Para este autor, “a inadequação da escola decorre muito mais de sua má qualidade, da

suposição de que os alunos pobres não têm habilidades que na realidade muitas vezes possuem” (BECSKEHÁZY, 2018, p. 48).

O acesso ao ensino consagrado nas Constituições moçambicanas de 1975, 1990 e 2004 e as respectivas legislações educacionais, até hoje, constitui um desafio. Muitas crianças e jovens em idade escolar continuam fora da escola. Segundo o relatório da MINEDH e UNESCO (2019, p. 89), “Moçambique está entre os países da SADC com maior percentagem de crianças fora da escola”, sendo que “a situação é mais preocupante para o ensino médio, onde a taxa de conclusão é de 7%, sugerindo que apenas 7 das 100 crianças que entram no sistema escolar concluem o ensino médio” (MINEDH e UNESCO, 2019, p. 51). Mais uma vez, este indicador, que é significativamente mais baixo do que as médias da África subsaariana (25%) e da SADC (21%), coloca Moçambique no último lugar entre os países da SADC (MINEDH; UNESCO, 2019).

“Estima-se que 2,4 milhões de crianças, adolescentes e jovens moçambicanos tenham ficado fora da escola em 2015, incluindo 606 mil crianças em idade escolar, 920 mil adolescentes em idade escolar para o ESG1 e 879 mil adolescentes e jovens em idade escolar no ensino secundário médio” (MINEDH e UNESCO, 2019, p. 88). O relatório do MINEDH e UNESCO (2019) refere-se ainda a que “as disparidades de gênero, em detrimento das meninas, também prevalecem com relação às crianças e jovens fora da escola; de fato, em Moçambique, as meninas representam 60% das crianças fora da escola primária, e ainda 54% dos adolescentes do ESG1 e 53% dos adolescentes e jovens em idade escolar do ESG2” (MINEDH; UNESCO, 2019, p. 88).

É importante notar também que “entre 2014 e 2017 pouco mais que 5% dos adolescentes e jovens frequentaram o segundo ciclo do Ensino Secundário (ES2) no período em que o deveriam fazer” (MINEDH, 2020, p.27).

O sistema educacional moçambicano, hoje, não atende com qualidade à exigência da democratização. As desigualdades entre as escolas públicas e as privadas ainda marcam diferenças nos sistemas do seu ensino.

Para Setubal e Batista (2017), “nenhuma sociedade verdadeiramente democrática, [...], pode contar com escolas orientadas para políticas que reforçam desigualdades educacionais”. “Deparamo-nos com diversas vozes que exprimem a banalização da educação pública, uma vez que seus processos de certificação não são legitimados pela sociedade “(VALADARES, 2008, p. 22).

Pesquisas têm evidenciado que o país convive com uma situação em que a escola pública não tem sido capaz de desenvolver uma ação político-pedagógica que produza efeitos

favoráveis à aprendizagem de alunos, notadamente aqueles oriundos de setores mais pobres da população.

Entretanto, o acesso, a permanência e o sucesso nas escolas do ensino médio em Moçambique continuam como promessa não efetivada. Em Moçambique, a exclusão social, gerada por uma das mais perversas formas de distribuição de renda do mundo, é acentuada pelo acesso diferenciado à educação. Em Moçambique, o direito ao acesso à educação de qualidade é um desafio recente que ainda busca sua efetivação para atingir um nível de satisfação compatível com as dos países que lutam pela justiça social.

O relatório de monitoramento Global da UNESCO (2005) aponta que a qualidade deve ser avaliada também à luz da igualdade. Um sistema educacional onde existe *desigualdade* de gênero e discriminação dos grupos étnicos ou culturais não é um sistema de alta qualidade. Uma mudança em direção a equidade constitui, por si só, uma melhoria na qualidade da educação (UNESCO, 2005, p. 24). De acordo com Casassus (2002), “a igualdade em educação supõe o direito não só de ter acesso ao sistema educacional como também de ter acesso a sucessos elevados” (CASASSUS, 2002, p. 100).

Beisiegel (2006), por sua vez, afirma que “o processo histórico da ampliação do acesso por vezes dificultou a compreensão da qualidade do ensino”. Segundo o autor, 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” (BONDE, 2016, p. 77).

Na mesma esteira de pensamento, Koseki (1987, p. 251) diz que “a escola é ainda, um elemento de ascensão social e, como tal, procurada incansavelmente por todos que dela necessitam para concretizar sua esperança”. A expansão e a democratização do ensino constituíram-se respostas positivas, politicamente, porém não foram acompanhadas criteriosamente com a preocupação da manutenção da qualidade de ensino oferecido.

Usou-se, dessa forma, do expediente de se atender a todos sem a preocupação das condições existentes para se manter o nível do ensino e aprimorar o atendimento escolar a todos. A escola pública mudou no país, com sua expansão quantitativa, podendo-se concordar com as observações de Beisiegel (2006) de que são outros os seus agentes – alunos, professores, famílias – e suas circunstâncias, e que a mudança reformulou suas funções sociais e suas condições de funcionamento. 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.

Assis (2013, p. 312), nos explica que “em Moçambique tem se assistido, nos últimos anos, a um incremento contínuo nos níveis de acesso ao sistema educativo, o que se traduz no crescimento das taxas de escolarização nos diferentes níveis e áreas de ensino”. A título de exemplo, segundo dados do Ministério de Educação e Cultura (MEC), só no ensino primário do 1º grau, o número de alunos, a nível nacional, passou de 3.597.392 em 2006 para 4.047.369 em 2008. Segundo o autor, o reconhecimento da expansão do acesso no sistema educativo é contrastado com recorrentes inquietações e críticas em torno da qualidade de ensino, em diferentes segmentos da sociedade e nos diferentes órgãos de comunicação social (ASSIS, 2013, p. 313).

Os dados referentes às últimas duas décadas sobre a ampliação das matrículas para o ensino básico e secundário¹¹ em Moçambique mostram que ela foi bastante significativa (Cf. PEE-2012-2016), porém ainda insuficiente para a universalização do acesso à escola obrigatória no país. Além de não atingir a todos, o crescimento da oferta de vagas não foi acompanhado por uma melhoria na qualidade do ensino. Como referem Souto e Paz (2004, p.15), “a garantia do direito humano à educação implica a universalização do acesso aos diferentes níveis de ensino e que esse acesso seja acompanhado por padrões de qualidade”.

Como já foi explicitado, o impulso inicial que motiva esta pesquisa é a constatação de que em Moçambique a atual política de expansão da rede escolar não está sendo acompanhada com a formação dos respetivos professores; não está sendo acompanhada por um forte financiamento; não está sendo acompanhada também por um forte debate nacional para se avaliar a sua eficácia; e não está sendo acompanhada por uma política setorial para a manutenção das escolas construídas.

O setor da Educação até 2018 constava “com um total de 136 mil professores, em todos os níveis de ensino. Destes, 62% dos professores estão no Ensino Primário do 1º Grau (EP1), 21% no Ensino Primário do 2º Grau (EP2) e 17% no Ensino Secundário (ESG). (MINEDH, 2020, p. 108). Atualmente existem, no território nacional, 75 instituições de formação de professores, sendo que 38 formam professores para Ensino Primário e 37 Faculdades formam professores para o Ensino Secundário (nível médio). O atual desafio, segundo o PEE (2020-2029), é “continuar a formar e recrutar mais professores” (MINEDH, 2020, p. 26).

¹¹ Segundo a nova Lei nº 18/2018, art. 13, nº 1, o Ensino Secundário é o nível pós primário em que se ampliam e aprofundam os conhecimentos, habilidades, valores e atitudes para o aluno continuar os seus estudos, se inserir na vida social e no mercado de trabalho.3. O Ensino Secundário compreende seis classes (séries) organizadas em dois ciclos de aprendizagem: a) 1º ciclo, da 7ª à 9ª classe (12 a 14 anos); b) 2º ciclo da 10ª classe à 12ª classe (15 a 17 anos), que corresponde ao ensino médio.

Diante do exposto, definiu-se o seguinte problema de pesquisa: de que forma a atual política de expansão da rede escolar e do acesso ao ensino médio contribuiu para a democratização do acesso à educação e a melhoria da qualidade de ensino em Moçambique nos dois mandatos presidenciais de 2010 a 2014 e de 2015 a 2019? Em torno deste problema, colocam-se os seguintes questionamentos:

Que avaliação se faz da atual política de expansão da rede escolar e do acesso ao ensino médio em Moçambique nos dois mandatos presidenciais de 2010 a 2014 e de 2015 a 2019?

Qual é a relação entre a qualidade de ensino e a política de expansão da rede escolar e do acesso ao ensino médio implementadas em Moçambique nos mandatos presidenciais de 2010 a 2014 e de 2015 a 2019?

Quais foram as permanências e rupturas nas políticas de expansão da rede escolar e do acesso ao ensino pelos Governos de Nyusi em relação às desenvolvidas pela gestão anterior?

O que deverá ser feito para melhorar a implementação da atual política de expansão da rede escolar em Moçambique? Quais seriam as melhores propostas para o melhoramento da qualidade do ensino médio em Moçambique?

O projeto desta tese nasceu em duas fases distintas da minha vida, que acabaram se tornando complementares. Portanto, o estudo resulta da minha trajetória como educador e pesquisador na área de educação, principalmente na análise das políticas de educação. Esta pesquisa está permeada, portanto, de vivências, aprendizados, trabalhos e lutas nesse campo.

Na primeira fase, parto da minha própria experiência como educador, tendo iniciado na Escola Secundária Josina Machel, ainda enquanto estudante de graduação em ensino de História e Geografia, na extinta Universidade Pedagógica (UP),¹² em Maputo, na década de 2000; depois fui transferido para outras escolas da cidade Maputo, adquirindo experiências e convivências. Nestes lugares onde atuei como professor da disciplina de História, no primeiro e no segundo ciclos, comecei a refletir e a questionar a eficácia das políticas implementadas, sobretudo a política de expansão da rede escolar e a do acesso e da qualidade de ensino.

¹² A Universidade Pedagógica foi uma universidade pública moçambicana que teve a principal missão de formar professores e quadros da educação com nível superior. Foi fundada em 1985 como Instituto Superior Pedagógico (ISP), pelo Diploma ministerial n. 73/85, de 4 de dezembro. Em 1995, o ISP passa a categoria de Universidade, sob o nome de Universidade Pedagógica, com aprovação dos estatutos, amparados pelo decreto presidencial 13/95, de 25 de abril. No dia 29 de janeiro de 2019, em sua 2ª Sessão Ordinária, o Conselho de Ministros apreciou e aprovou o decreto de extinção da Universidade Pedagógica (UP) e de criação de cinco Universidades, cada uma com autonomia, nas regiões Sul, Centro e Norte de Moçambique. Trata-se das Universidades UP-Maputo e UniSave (no Sul), UniLicungo e UniPungue (no Centro) e Uni Rovuma (no Norte).

Portanto, foi na prática de docência onde apareceu-me a ideia de fazer uma pesquisa¹³ sobre as políticas de educação e qualidade de ensino em Moçambique. Foi daí a minha ideia foi amadurecendo, se definindo, moldando e configurando. Nessa prática, o que nos chamou mais atenção foram precisamente as dificuldades de aprendizagem dos alunos, os ritmos crescentes de reprovações, repetências e desistências. Constatamos que havia falta de um estudo sistematizado sobre monitoria e avaliação das políticas ora implementadas. A educação pública como um direito social passou a ser alvo de nossas preocupações, por vários motivos. Um desses é que sempre estudei em escolas públicas.

A discussão sobre a qualidade do ensino vem, nos últimos anos, ocupando espaço de destaque na agenda política. Governos e estudiosos da área da educação têm evidenciado que a inserção de setores mais amplos da população ao sistema educacional, no país, não foi acompanhada da edificação de padrões aceitáveis de qualidade. Tal como propõe Vieira (2008, p. 6), “as demandas sociais impostas à educação, tais como o dilema entre a exclusão e inclusão social, os desafios advindos da reestruturação produtiva em curso e das novas relações no mundo de trabalho, o desafio do acesso e as questões impostas pela globalização e pelas reformas políticas, são investigadas na perspectiva de dimensionar seu impacto para a implementação de propostas de qualidade de educação”.

Fomos observando que o processo de ensino-aprendizagem na escola pública moçambicana, assim como avalia Paro (2016, p. 295) na situação brasileira, “se desenrola, na maioria das vezes, no velho estilo da escola tradicional, do professor que “ensina” e dos alunos que (não) “aprendem” a aula, sem nela participarem como sujeitos do ato educativo”.

Constatamos que a qualidade de ensino em Moçambique ainda tem um percurso longo. Se há alguma coisa em comum entre os discursos das elites moçambicanas e os discursos dos setores progressistas identificados e/ou articulados com os setores populares a respeito da educação esta é sem dúvida a questão da melhoria da qualidade de ensino.

Partimos do pressuposto de que a política educacional, nas últimas décadas, oscilou no confronto entre as propostas oriundas dos movimentos sociais e as políticas públicas fixadas pelos sucessivos governos. Fomos observando que os problemas educacionais em Moçambique relacionados à política de expansão da rede escolar e do acesso ao ensino estão se avolumando, cada vez mais. Existe uma distância muito grande entre o que a lei estabelece e a situação das nossas escolas públicas. A maioria delas sem condições adequadas de

¹³ Cervo e Bervian (1983, p. 50) afirmam que “a pesquisa é uma atividade voltada para a solução de problemas, através do emprego de processos científicos.” A pesquisa parte, pois, de uma dúvida ou problema e, com o uso do método científico, busca uma resposta ou solução. Segundo Leite (2015, p. 91), “O método científico é imprescindível ao planejamento de uma pesquisa. Ele coloca em evidência as etapas operacionais da pesquisa”.

funcionamento: faltam profissionais, equipamentos, laboratórios, formação do professorado, salários dignos, etc.

A partir da análise crítica das propostas educacionais implementadas pelo poder público em Moçambique, geralmente deparamo-nos com um discurso que está longe de ser de fato preocupado com a melhoria da qualidade oferecida. Na década 2000, por exemplo, em meio aos debates entre o Governo e aqueles que trabalham no campo da educação, ganhou corpo o discurso da qualidade de ensino.

Não restam dúvidas de que a questão da qualidade da educação ainda é um grande desafio para Moçambique. 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. Argumenta-se em Moçambique que o número de estudantes aumentou significativamente, porém a qualidade da escola caiu no setor público, com poucas exceções.

O debate sobre políticas educacionais em Moçambique nos últimos anos tem sido marcado pelo fortalecimento de um objetivo norteador que se justapõe às bandeiras mais recorrentemente defendidas de acesso à escola e de qualidade de ensino. De todos os pontos do País surgem agudas críticas sobre a má qualidade de ensino, relacionadas com as péssimas condições das infraestruturas escolares ora construídas, falta de professores, assim como o seu acesso, que não obedece às regras de inclusão, entre outros. As medidas de soluções parecem ser inversamente proporcionais ao volume da crise, gerando uma insatisfação geral por parte da população, porque as políticas educacionais nunca foram avaliadas seriamente por instituições independentes.

Existe um aparente consenso em relação ao fato de que a educação moçambicana é de má qualidade. Os mais variados indicadores, em diferentes processos de avaliação, em âmbitos regionais, nacionais, parecem tornar tal fato indiscutível. Na verdade, a situação é tão crítica que, mesmo sem os inúmeros termômetros disponíveis, salta aos olhos o fato de que o paciente está febril.

Mazula (2018, p. 25) afirma que

[...] a qualidade de ensino em Moçambique, é uma questão central da educação. [...] ao se ler os documentos oficiais, percebe-se quanto o governo, através do Ministério da Educação, está preocupado com [...] a melhoria das condições de trabalho do professor, com a qualidade de ensino. Essa preocupação do Governo encontram-na expressa em alguns documentos: o Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB)-2003; Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2010/11(PEEC), aprovado em 2006.

Em quase 14 páginas, o Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2010/11 insistia, direta ou indiretamente, na questão de qualidade, por 14 vezes. Diretamente referia-se

ao ensino de qualidade (MAZULA, 2018). Mas ainda é patente que, mesmo com a questão da qualidade ganhando o centro da agenda educacional, o problema está longe de ser resolvido.

Os diagnósticos costumam ser renitentes: as condições materiais da maior parte das escolas são precárias, a formação e a dedicação de muitos professores deixam a desejar, os currículos são inadequados, os recursos disponibilizados não são suficientes e mal distribuídos, os alunos não parecem interessados, as condições familiares e socioeconômicas não contribuem para uma participação efetiva dos pais na vida escolar dos alunos. Não faltam planos de ações governamentais visando ao enfrentamento dos problemas.

A afirmação de que hoje as instituições educacionais não estão respondendo às expectativas do momento pode ser observação correta. Para Mazula (2018, p. 32), o sistema deve permitir que o graduado, em qualquer nível de saída, seja capaz de competir com o seu homólogo formado em qualquer outra instituição similar, dentro e fora do país.

Uma outra razão segundo a UNESCO (2008) é que:

nos últimos tempos, os formuladores das políticas, os pesquisadores e as instituições responsáveis pelos recursos públicos e privados que investem em educação vêm desenvolvendo interpretações científicas, com seus correspondentes enfoques e ferramentas metodológicas para tornar possíveis os juízos ou valorizações compartilhadas sobre o fenômeno da qualidade (UNESCO, 2008, p. 29).

Segundo Beisiegel (2004), referindo-se à realidade educacional brasileira afirma que a “tendência à democratização” das oportunidades de acesso aos serviços de ensino vem se constituindo em ponto de referência obrigatória nas análises da situação educacional” (BEISIEGEL, 2004, p. 11). A multiplicação das oportunidades de ingresso nas escolas de nível primário, médio e superior e a diferenciação dos serviços que tendem a exprimir, no interior do sistema escolar, a crescente complexidade da vida social moderna, sem dúvida alguma impõem-se ao observador e chegam mesmo a obscurecer outras dimensões significativas da educação sistemática em seu desenvolvimento atual.

Um outro fator que fez com que optássemos por este tema é porque cresce em Moçambique a preocupação com a qualidade da educação. Face a esta situação propõe-se uma reforma educacional. Isto é um indicativo de que as instituições e o sistema não estão dando resposta à altura das expectativas da sociedade e do país. Permanece a indagação se o acesso à escola tem sido acompanhado pela permanência com qualidade dos alunos nas instituições de ensino em Moçambique.

Em Moçambique, na segunda metade do século XX (1975), houve uma grande expansão do sistema educacional, contudo, assim como nos outros países, não ocorreu a

redução das desigualdades sociais. Também a desigualdade educacional em Moçambique é absurda. Ela tem se mantido estável há décadas e tem aumentado em termos absolutos.

Parte-se do pressuposto assumido por alguns autores de que a escola justa, em uma sociedade democrática, viabiliza a todos equidade de oportunidades, ou seja, a igualdade de oportunidades combinada com mecanismos de discriminação positiva, quando as oportunidades oferecidas a todos não são suficientes para compensar as desigualdades iniciais (de classe, raça, etnia, gênero, dentre outras).

A escola teria como objetivo garantir o aprendizado do que foi definido coletivamente como conhecimento elementar a todos. A falta de consulta aos profissionais da educação¹⁴ (professores e professoras que trabalham com os alunos, pesquisadores com o nível de mestrado e doutorado na área de educação), resulta no fracasso dessas políticas. O sistema não admite as ideias dos recém-formados, tornando-se um dos sistemas educacionais mais problemáticos do mundo.

Ano após ano, somos expostos a uma plethora de resultados quantitativos desagradáveis publicados pelo Ministério de Educação em Moçambique. Os resultados divulgados parecem sempre confirmar a crença numa queda constante e significativa no nível de desempenho dos alunos, reforçando a sensação de que nossas escolas públicas têm sido incapazes de oferecer um ensino de qualidade à população que a elas acorre, e isso nos mostra Broke e Soares (2008, p. 8) de que “as escolas públicas Moçambicanas não estão a assumir o seu papel de desenvolver certas habilidades na leitura, escrita e cálculo”.

Bastos (2017) afirma que “apesar do aumento considerável em pouco tempo do número de escolas e, conseqüentemente, o aumento do número de ingressos em cada ano letivo, a percepção geral é que a qualidade de ensino não é a desejável” (BASTOS, 2017, p. 58). Há sinais de que a qualidade do processo de ensino e aprendizagem do ensino médio em Moçambique não tem estado a melhorar. O problema da qualidade do ensino médio em Moçambique tem forte ligação com o aprendizado do ensino básico. Segundo Soares (2016, p. 63), “o sucesso escolar de estudantes é evidenciado por resultados de trajetória escolar e de aprendizado, obtido durante a frequência a uma escola de educação básica”.

Dia após dia, me deparava com péssimas condições de trabalho, adulterações das notas por parte dos professores para elevarem as suas percentagens no final de cada trimestre ou final do ano letivo e, muitas das vezes, com o conhecimento da direção pedagógica, sob alegação de que “quem tiver percentagens baixas não irá renovar o contrato caso fosse um

¹⁴ O profissional de educação pode ser definido como aquele que trabalha no espaço educativo – docente e não docente – e que contribui para o processo formativo do aluno (LOPES *et al.*, 2014, p. 103).

contratado” e se fosse um professor efetivo o transferiam para uma outra escola e chegava também ao ponto de o professor ser humilhado pelo diretor, numa reunião coletiva da escola.

Constatamos também que existe falta de interesse por parte dos alunos,¹⁵ turmas superlotadas, falta de insumos pedagógicos nas escolas, venda de notas por parte dos professores, entre outros problemas. Como profissional do ensino, observei que as políticas públicas para a educação em Moçambique são marcadas pelo descompromisso do Governo. Também a garantia de qualidade tem sido, desde há muito tempo, um dos temas fundamentais da discussão acadêmica e, mais recentemente, nos órgãos de informação pública.

O excesso dos alunos nas salas de aulas foi um outro problema constatado e crítico, e 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 carteiras, e conseqüentemente, sentam-se três a três e, nos dias de teste, todos os alunos copiam,¹⁶ contribuindo, desta forma, para a baixa qualidade de ensino. O próprio setor reconhece que “a pouca eficiência do sistema é um dos elementos críticos da qualidade” (MINEDH, 2020, p. 28). Um outro documento do setor aponta, por exemplo, que

Em todos os níveis de ensino, a qualidade de ensino é afetada pelo crescimento acelerado dos efetivos escolares que estão desfasados das construções escolares e da formação e contratação de professores em quantidade e qualidade para o sistema (UNESCO, 2015, p. 7).

Em nossa análise, a política de aumento da oferta da educação deveria se fazer acompanhar por condições das infraestruturas escolares.

Interessado em compreender a problematização de tal descaso sobre a qualidade do ensino em Moçambique, ingressei em 2014 no curso de mestrado em Políticas Públicas Estratégias e Desenvolvimento (PPED) no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no Instituto de Economia (UFRJ/IE), com um projeto que procurava estudar “Políticas Públicas de Educação e Qualidade de Ensino em Moçambique”. O estudo debruçou-se sobre Moçambique e defendi, em 2016, a dissertação de Mestrado, sob a orientação da Professora Doutora Renata Lèbre La Rovere.

¹⁵ Segundo Paro (2003), atualmente os “educandos preocupam-se mais com exames e aprovações do que com a apreensão do saber e com o gosto pelo conhecimento” (PARO, 2003, p. 11).

¹⁶ Copiar, na linguagem moçambicana, significa “cola”, ou seja, o aluno que não estuda procura “copiar” ou “colar” na sala de aula enquanto o professor dá o teste.

O segundo momento desta pesquisa é meramente acadêmico. Surge como desdobramento da minha dissertação de mestrado. A indicação de que eu devia fazer o Doutorado em educação saiu dos membros da banca da minha qualificação, em 2015, na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Depois do mestrado, quando voltei para Maputo, em 2016, para dar aulas no ensino médio, constatei que existia uma estreita relação entre a política de expansão da rede escolar e do acesso ao ensino implementadas após Independência (1975) com a qualidade do ensino.

Foi neste contexto que decidimos propor este trabalho como projeto de pesquisa para o Doutorado. A tese não tem a intenção de recobrir o tema da qualidade de ensino em toda a sua complexidade. Propõe -se, somente, a colocar em discussão as questões de qualidade vinculadas ao processo de extensão das oportunidades educacionais e do acesso ao ensino secundário Geral II em Moçambique.

Em 2017 concorri para as bolsas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), através do Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação – PEC-PG, a nível de Doutorado, e acabei sendo selecionado. Em 2018, ingressei no Doutorado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Após a conclusão das cadeiras curriculares, já com uma visão muito bem ampla para a discussão sobre o meu tema e após uma revisão bibliográfica e documental sobre a política de expansão da rede escolar e do acesso de ensino em Moçambique, constatei que existiam problemas com as tais políticas ora implementadas.

A partir desse percurso, a sistematização dos resultados será organizada em cinco capítulos, além desta Introdução e das Considerações Finais. Na introdução da tese, contextualiza-se o tema da pesquisa, apresenta-se o problema da pesquisa, indagam-se as questões norteadoras da pesquisa, buscamos na literatura o que já foi produzido sobre o tema. No primeiro capítulo, serão delineados os procedimentos metodológicos desta pesquisa. O segundo capítulo da pesquisa faz a contextualização história, econômica e social de Moçambique desde o período colonial e após a independência de Moçambique (1975).

No terceiro capítulo, discute-se a qualidade de educação e, através da revisão da literatura, na sequência, se contextualiza o debate sobre a qualidade do ensino em Moçambique; e analisam-se outras dimensões da qualidade de educação. No quarto capítulo da tese se analisa, fundamentalmente através da pesquisa documental e quantitativo, a política de expansão da rede escolar e do acesso ao ensino médio em Moçambique.

No quinto capítulo desta tese serão analisados os resultados da pesquisa de campo com os atores envolvidos no estudo. Na sequência, apresentam-se as conclusões, as limitações do

estudo e sugestões para linhas futuras de pesquisa. As referências utilizadas, bem como os apêndices que integram a tese são apresentados na parte final.

CAPÍTULO I: METODOLOGIA

A ciência define-se em função do método empregado, não em função do assunto estudado (DENKER; VIÁ, 2001, p. 39).

Neste capítulo, são apresentados e explicados as abordagens e os procedimentos metodológicos que orientaram este estudo. Primeiro, apresentamos o referencial teórico-metodológico com que nos baseamos para a fundamentação desta tese e, na sequência, apresentamos os paradigmas da pesquisa; os tipos de pesquisa; os métodos, as técnicas de pesquisa e os instrumentos de coleta de dados que foram usados. Serão apresentados também os participantes da pesquisa e os procedimentos de análise de dados.

O referencial teórico-metodológico do qual se buscou apropriar para subsidiar os estudos e análises, neste trabalho, respaldou-se nas contribuições da teoria *neo-institucionalista* (MARQUES, 1997; AZEVEDO, 1997; CASTRO, 1991), uma vez que ela contribui para a complexidade da análise do papel dos atores institucionais na implementação das políticas educacionais, favorecendo a compreensão dos eventuais impactos que estas políticas desencadearam no ensino médio em Moçambique.

1.1 O PARADIGMA DE PESQUISA MISTO: QUANTITATIVO E QUALITATIVO

Segundo Kuhn (1995, p. 13), paradigmas “são realizações científicas universalmente reconhecidas”. Ainda na mesma visão, paradigma é uma “perspectiva ou visão do mundo baseada em conjunto de valores e pressupostos filosóficos, a partir dos quais se propõem diferentes conceituações e explicações de fenômenos” (GRAY, 2012, p. 466). No presente estudo, optamos pelo paradigma de pesquisa misto (quantitativo e qualitativo), que, de acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 29), “é a combinação do enfoque quantitativo e qualitativo”. Já para Creswell (2010, p. 27), “a pesquisa de métodos mistos é uma abordagem da investigação que combina ou associa as formas qualitativa e quantitativa”.

Os métodos mistos são definidos como a coleta ou análise de dados quantitativos e qualitativos em um único estudo, no qual os dados são coletados de forma concomitante ou sequencial, recebem prioridade e envolvem a integração de dados em uma ou mais etapas no processo de pesquisa (CRESWELL *et al.*, 2003). Escolhemos a pesquisa mista seguindo a ideia de Günter (2006) segundo a qual:

Enquanto participante do processo de construção de conhecimento, idealmente, o pesquisador não deveria escolher entre um método ou outro, mas utilizar as várias

abordagens quantitativas e qualitativas que se adequam à sua questão de pesquisa (GÜNTER, 2006, p. 207).

Consideramos que se podem obter mais *insights* com a combinação das pesquisas quantitativa e qualitativa, do que com cada uma das formas, isoladamente. “Seu uso combinado proporciona uma maior compreensão dos problemas de pesquisa” (CRESWEL, 2010, p. 238). Kinoshita (2018, p. 117) afirma que “ao combinarmos ambas as abordagens (quantitativa e qualitativa), evitamos fragilidades próprias de cada uma delas, como o possível excesso do subjetivismo do qualitativo e a demasiada impessoalidade do quantitativo”.

Tratando-se de um tema no qual se discute a expansão da rede escolar e do acesso à educação do ensino médio em Moçambique, não seria possível nos basearmos apenas na pesquisa qualitativa. Recorremos à pesquisa quantitativa para sabermos sobre a evolução das matrículas do ensino médio em Moçambique, as Taxas Brutas e líquidas de escolarização do ensino médio em Moçambique, os orçamentos que foram alocados e realizados no setor de educação em Moçambique do ano de 2010 ao de 2019, número das escolas construídas nos dois mandatos presidenciais e o número de professores contratados também nos dois mandatos presidenciais, em análise.

Uma outra razão que fez com que optássemos por este tipo de pesquisa, é porque que a pesquisa com métodos mistos está ficando cada vez mais reconhecida como a terceira principal abordagem ou paradigma de pesquisa. “As tendências recentes optam mais no sentido de se mesclarem métodos qualitativos e quantitativos em um desenho” (FLICK, 2009, p. 66).

1.1.1 Paradigma de Pesquisa Qualitativa

A pesquisa qualitativa, segundo Godoy (1995), é aquela que tem como característica fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural, descrevendo aspectos que correspondem ao ambiente de forma sistêmica, buscando significados que as pessoas dão às coisas e à sua vida. De acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 33), a abordagem *qualitativa* caracteriza-se por explorar os fenômenos em profundidade, “utiliza a coleta de dados sem medição numérica para descobrir ou aprimorar perguntas de pesquisa no processo de interpretação”. Para Domingos (2017, p. 24), “a pesquisa qualitativa visa compreender, de forma detalhada, as características de um fenômeno social, isto é, o motivo do seu acontecimento na perspectiva dos participantes”.

Os pesquisadores qualitativos na área da educação conduzem os seus trabalhos através do diálogo entre os investigadores e sujeitos da pesquisa, procurando perceber a sua experiência e especificar as suas características particulares (BOGDAN; BIKLEN, 1984). A abordagem qualitativa, segundo Chizzoti (2006), implica uma partilha com pessoas, fatos e locais que constituem objeto de pesquisa.

Para Godoy (1995), a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados nem emprega instrumental estatístico na análise de dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. “Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo” (GODOY, 1995, p. 58). “Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados” (GODOY, 1995, p. 63).

“A pesquisa qualitativa se abstém de estabelecer um conceito bem definido daquilo que se estuda e de formular hipótese no início para depois testá-las” (FLICK, 2009, p. 9). “Uma grande quantidade de pesquisas qualitativas se baseia em estudo de caso” (FLICK, 2009, p. 9). Optamos por ela pelas vantagens que nos apresenta, pois o foco da investigação qualitativa é buscar o que está por detrás de um certo problema que inquieta as populações de um determinado país, região, etc.

Segundo Flick (2009), nos últimos anos, a pesquisa qualitativa tem vivido um período de crescimento e diversificação inéditos ao se tornar uma proposta de pesquisa consolidada e respeitada em diversas disciplinas e contextos. “Hoje em dia, a abordagem qualitativa por meio de seus diferentes subtipos de pesquisa, tem lugar assegurado como uma forma viável e promissora de trabalhos em ciências sociais” (GODOY, 1995, p. 63). Em função da natureza do problema que se quer estudar e das questões e objetivos que orientam a investigação, a opção pelo enfoque qualitativo muitas vezes se torna a mais apropriada.

Para Creswel (2007, p. 46), “uma das principais razões para conduzir um estudo qualitativo é que o estudo é exploratório. Isso significa que ainda não foi escrita muita coisa sobre o tópico, e o pesquisador tenta ouvir os participantes e construir um entendimento baseado nas ideias deles”. A opção em usar a pesquisa qualitativa justifica-se pela sua subjetividade. “É sabido que tal abordagem vem se afirmando como uma possibilidade metodológica mais adequada para boa parte das pesquisas, realizadas na área da educação, assim como nas Ciências Sociais” (SILVA, 2016, p. 23).

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 qualitativa foi essencialmente útil porque, através das suas técnicas, foi possível entrevistarmos os atores diretamente envolvidos no processo desta pesquisa e também através dessa técnica de observação vivenciamos *in loco* algumas escolas construídas no âmbito da política de expansão da rede escolar em Moçambique.

Utilizamos a pesquisa qualitativa para a obtenção de dados oriundos das entrevistas dirigidas aos antigos ministros da educação de Moçambique, acadêmicos e questionários para professores do ensino médio em Moçambique. Também no presente estudo optamos por uma abordagem qualitativa por ser mais indicada para as ciências humanas.

1.1.2 Paradigma da pesquisa quantitativa

A pesquisa quantitativa é um meio para testar teorias objetivas, examinando a relação entre as variáveis. Tais variáveis, por sua vez, podem ser medidas tipicamente por instrumentos, para que os dados numéricos possam ser analisados por procedimentos estatísticos. De acordo com Denzin e Lincoln (2006, p. 25), “os pesquisadores quantitativos utilizam os modelos matemáticos, as tabelas estatísticas e os gráficos”. Os autores avançam destacando que os pesquisadores “buscam uma ciência nomotética ou ética baseada em probabilidades resultantes do estudo de grandes números de casos selecionados aleatoriamente” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 24).

Leite (2015) afirma que os métodos quantitativos são usados mais pelas ciências exatas, isto é, as que utilizam como base os números. Os dois mais importantes métodos quantitativos usados pela pesquisa são: o *matemático* e o *estatístico*. Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 29), “o enfoque da pesquisa quantitativa tem como características: mede fenômenos; utiliza estatística; testa hipóteses; e realiza análise de causa-efeito”.

Esta abordagem preocupa-se com a medição objetiva e quantificação dos resultados. Busca a precisão, evitando distorções na etapa de análise e interpretação dos dados, garantindo assim uma margem de segurança em relação às inferências obtidas. O método quantitativo se constitui em quantificar dados obtidos através de informações coletadas

através de questionários, entrevistas, observações e utilização de técnicas estatísticas” (OLIVEIRA, 2007, p. 62).

Utilizamos a pesquisa quantitativa quando fomos buscar os dados estatísticos no Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano sobre a evolução das matrículas por províncias (estados) do ensino médio em Moçambique de 2010 até 2019. O objetivo de análise desses dados estatísticos sobre a evolução das matrículas foi para sabermos se existem problemas sobre o acesso ao ensino médio em Moçambique e também se a atual política de acesso ao ensino em Moçambique cria desigualdades educacionais, ou se o sistema não é excludente.

1.2 PESQUISA DESCRITIVA E EXPLORATÓRIA

1.2.1 Pesquisa descritiva

A pesquisa descritiva tem como finalidade compreender e explicar a situação atual do objeto de investigação e tem por premissa buscar a resolução de problemas, melhorando suas práticas. Os dados numa investigação descritiva são normalmente recolhidos mediante a administração de um *questionário*, a realização de *entrevistas* ou recorrendo a *observação* da situação real. Esta pesquisa enquadra-se nesse âmbito porque tem também como intenção buscar soluções para a melhoria da política de expansão da rede escolar e do acesso ao ensino médio em Moçambique, bem como da qualidade de ensino.

A pesquisa descritiva, em suas diversas formas, trabalha sobre dados ou fatos colhidos da própria realidade. A coleta de dados aparece como uma das tarefas características da pesquisa descritiva. Na pesquisa descritiva há, geralmente, observação, entrevista, questionário e formulário. Foi por estas razões que acabamos indo coletar dados no nosso “ambiente local”, em Maputo (Moçambique).

Punch (2000) nos aconselha que, para uma área de pesquisa relativamente nova ou inexplorada, os estudos descritivos podem ser adequados. “Os estudos descritivos buscam mostrar como as coisas estão relacionadas entre si” (GRAY, 2012, p. 36). De acordo com Gray (2012), através da pesquisa descritiva faremos uma relação entre a atual política de expansão da rede escolar e do acesso ao ensino médio em Moçambique com a qualidade do ensino. Procuraremos relacionar de que forma a falta de materiais escolares nas escolas ora construídas e a não contratação dos professores suficiente, assim como a exiguidade de fundos para a educação, afetam a qualidade do ensino em Moçambique. Usamos a pesquisa

descritiva para descrever o estágio atual da política de expansão da rede escolar em Moçambique e da qualidade de ensino. A pesquisa descritiva é apropriada para as ciências sociais e históricas.

1.2.2 Pesquisa exploratória

Segundo Gonçalves (2007), a pesquisa exploratória é aquela que se caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com objetivo de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno que é pouco explorado. Oliveira (2007, p. 65) aponta que “este tipo de pesquisa objetiva dar uma explicação geral sobre determinado fato, através da delimitação do estudo, levantamento bibliográfico, leitura e análise de documentos” (GRAY, 2012, p. 36) afirma que “os estudos exploratórios buscam explorar o que está acontecendo e fazer perguntas a respeito”.¹⁷ Cervo e Bervian (1983) sustentam que:

Os estudos exploratórios não elaboram hipóteses a serem testados no trabalho, restringindo-se a definir os objetivos e buscar maiores informações sobre determinado assunto de estudo. Tais estudos têm por objetivo familiarizar-se com o fenômeno ou obter nova percepção do mesmo e descobrir novas ideias. A pesquisa exploratória realiza descrições precisas da situação e quer descobrir as relações existentes entre os elementos componentes da mesma [...]. É recomendável o estudo exploratório quando há pouco conhecimento sobre o problema a ser estudado (CERVO; BERVIAN, 1983, p. 56).

A opção pela pesquisa exploratória teve por objetivo alcançar maior proximidade com o universo da produção acadêmica sobre o objeto de estudo pesquisado. A pesquisa exploratória nos ajudou a identificar documentos e relatórios no Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique sobre as políticas, o número de professores contratados, o acesso ao ensino. Usamos a pesquisa exploratória para entendermos como são realizados os financiamentos no setor de educação em Moçambique e os principais países financiadores desta política educacional.

¹⁷ As perguntas a que o autor se refere dizem respeito a perguntas de pesquisa, ou seja, aquilo que a pesquisa pretende investigar.

1.3 MÉTODOS DE PESQUISA

Denker e Viá (2001) afirmam que “a escolha do método condiciona as técnicas que serão utilizadas no decorrer da pesquisa”. Portanto, o método é como via de acesso: indica a direção. São caminhos ou vias que se seguem para atingir ou alcançar um determinado fim. Para Lakatos e Marconi (2001), método é o conjunto de atividades sistemáticas e racionais que permitem alcançar um objetivo, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando nas decisões do pesquisador. Para esta pesquisa, optamos pelos seguintes métodos: indutivo, estudo de caso, comparativo e estatístico.

1.3.1 Indutivo

“O método indutivo é uma construção mental, científica e racional que parte das variáveis particulares, chegando às gerais” (LEITE, 2015, p. 93). A indução vai do particular ao geral para se tirar as conclusões. Foi o que fizemos para esta pesquisa. Tratando-se de um estudo de caso (cidade de Maputo-Moçambique), procuramos entender e explicar o problema da atual política de expansão da rede escolar e do acesso ao ensino médio e depois generalizamos o problema a nível nacional a partir das amostras representativas dos pesquisados. A opção pelo método indutivo se justifica dado que os pesquisadores qualitativos, “utilizam o enfoque indutivo na análise dos seus dados” (GODOY, 1995, p. 63).

1.3.2 Estudo de caso

O estudo desenvolvido nesta pesquisa tem características de um estudo de caso. Martins (2008, p. 8) afirma que “nos últimos anos tem sido extraordinário o crescimento de trabalhos científicos-monografia, dissertação e tese orientados por uma estratégia de pesquisa que considera uma unidade um caso como elemento para o desenvolvimento da investigação: Estudo de caso”. Mais adiante, este autor argumenta que, “geralmente, quando o estudo não é parametrizado por um protocolo, previamente construído, assemelha-se a um amontoado de fatos que pouco consegue acrescentar sobre o fenômeno que se pretende conhecer” (MARTINS, 2008, p. 9).

“Enquanto numa pesquisa convencional o investigador testa a adequação de uma realidade a uma teoria, em um Estudo de Caso buscam-se elementos e evidências para

demonstrar uma teoria—construir uma teoria (*Grounded Theory*) sobre o caso, ou seja, ao invés de testar teoria, tenta-se construir teoria” (MARTINS, 2008, p. 69).

Um estudo de caso, segundo Yin (2005, p. 32), “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e contexto não estão claramente definidos”. O estudo de caso também se caracteriza como “tipo de pesquisa que privilegia um caso particular, uma unidade significativa, considerada suficiente para análise de um fenômeno” (GONÇALVES, 2007, p. 69). O termo é fortemente associado à pesquisa qualitativa (GRAY, 2012). Não é fácil definir um caso, mas entre os exemplos típicos pode ser um país.

Como referem Lüdke e André (2012), os estudos de caso de caráter qualitativo representam um grande potencial na compreensão das questões da educação e da escola em particular, uma vez que faz uma descrição rica das relações existentes no cotidiano da escola-alvo e do meio em que ela se insere. Para Triviños (1987), os estudos de caso são estudos descritivos, cujo valor é fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada, onde os resultados atingidos podem permitir e formular hipóteses para investigação futura. “O desenvolvimento do estudo de caso supõe três fases: a) a seleção e delimitação do caso; o trabalho de campo; a orgânica e redação do relatório” (CHIZZOTI, 2017, p. 127).

Para o caso desta pesquisa, a primeira fase do estudo de caso consistiu em selecionarmos o local de pesquisa (no caso, Moçambique) e na sequência delimitamos o nosso estudo de caso, que é Maputo, capital de Moçambique. A segunda fase do nosso estudo de caso (o trabalho de campo) consistiu em deslocarmos-nos até a capital de Moçambique (Maputo) para a realização da nossa pesquisa. Esta fase consistiu em entrevistarmos dois (2) antigos gestores de educação (Ministros), três (3) diretores nacionais da educação, 6 acadêmicos, e distribuímos igualmente questionários para 170 professores de 14 escolas do Ensino Secundário Geral da Cidade de Maputo. A terceira fase deste estudo de caso (a orgânica e redação do relatório) consistiu na organização dos dados coletados e, posteriormente, a sua sistematização

O tipo de pesquisa que escolhemos, segundo os procedimentos de coleta de dados, é uma pesquisa de campo, que se caracteriza por pretender “buscar a informação diretamente com a população pesquisada” (GONÇALVES, 2007, p. 68). A pesquisa de campo é aquela que exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas. Muitas pesquisas utilizam esse procedimento, sobretudo aquelas que possuem

um caráter exploratório. Segundo Chizzotti (2017, p.126), “a coleta de informações em campo pode exigir negociações prévias para se aceder dados que dependem da anuência de hierarquias rígidas ou da cooperação das pessoas informantes”.

Por se tratar de um estudo de caso, a pesquisa de campo decorre em Maputo (Moçambique). A preferência pela cidade de Maputo se justifica por ser na capital do país onde estão concentrados os antigos gestores da educação, Ministérios, a maioria dos acadêmicos e outros profissionais da área de educação.

A opção pela cidade de Maputo (Moçambique) se deve ao fato de ser o local onde moramos. Silva (2013, p. 66) nos aconselha que para as pesquisas com enfoque no estudo de caso “o pesquisador que constrói um objeto de estudo a partir de inquietações advindas de sua prática, retira dados em seu próprio local, muitas vezes com seus pares ou pessoas que conhecem e compreendem a natureza do seu trabalho”.

Optou-se por realizar um estudo de caso único, considerando-se que essa estratégia de pesquisa é adequada e preferida quando se colocam questões do tipo: “A atual política de expansão da rede escolar contribui ou não para a atual discussão da qualidade de ensino em Moçambique? O acesso ao ensino médio em Moçambique está resolvido ou não? Ao se optar por tais questões, pretendeu-se aprofundar o conhecimento sobre o objeto da pesquisa, ainda mais por se tratar de um assunto contemporâneo.

1.3.3 Comparativo

Gil (1987, p. 35) afirma que “o método comparativo procede pela investigação de indivíduos, classes, fenômenos ou fatos, com vistas a ressaltar as diferenças e similaridades entre eles. Sua ampla utilização nas ciências sociais deve-se ao fato de possibilitar o estudo comparativo de grandes agrupamentos sociais, separados pelo espaço e pelo tempo”.

Ainda se considera a comparação como “aplicável sempre que houver dois ou mais termos com as mesmas propriedades gerais ou características particulares” (CERVO; BERVIANI; SILVA, 2006, p. 30). A opção pela utilização do método comparativo, segundo Flick (2009, p.109), se justifica pela possibilidade de podermos “fazer uma comparação de entrevistas, comparando-se as respostas de diferentes entrevistados”.

Optamos por este método por ser ideal para estudos comparativos dos desempenhos de dois mandatos presidenciais (de 2010 a 2014 e de 2015 a 2019). Com este método é possível avaliar as diferenças ou avanços sobre a atual política de expansão da rede escolar e do acesso ao ensino médio em Moçambique.

1.3.4 Estatístico

De acordo com Leite (2015, p. 97), “a investigação com o uso da estatística é também chamada de *inferência estatística*. A estatística subdivide-se em dois grupos: estatística *descritiva* e estatística *probabilística*. “A estatística descritiva utiliza os dados coletados para produzir *tabelas* com o objetivo de descrever a maneira como se distribuem os dados na população ou amostra observada” (LEITE, 2015, p. 97). A estatística descritiva tem o propósito de resumir as informações, para que se possa trabalhar com sínteses representativas do campo de observação.

De acordo com Leite (2015), os grupos de dados são chamados de variáveis. As variáveis podem ser *qualitativas* ou *quantitativas*. As variáveis qualitativas podem ser nominais, ordinais ou mesmo binárias. Nominiais representam denominações-nomes de pessoas, nomes de objetos; ordinais, ordens de algum objeto observado-primeiro, segundo; as binárias representam situações dicotômicas-sexo masculino ou feminino, sim ou não. Variáveis quantitativas representam quantidades, valores e resultados de operações, entre outras variáveis quantitativas. Tanto as variáveis quantitativas como as qualitativas são utilizadas nos processos quantitativos e qualitativos (LEITE, 2015, p. 97).

Todos os dados, quando são estudados em sua forma bruta, não proporcionam ao pesquisador um entendimento da situação. Para isso, é preciso que eles sejam organizados, caracterizados e processados, para que possam gerar uma informação. Esta é, portanto, a “função básica da estatística” (LEITE, 2015, p. 134). Utilizamos a estatística descritiva por considerarmos ideal para analisar os dados estatísticos da evolução das matrículas do ensino médio em Moçambique. Por meio da estatística descritiva, foi possível analisar também os dados das planilhas do setor de educação em Moçambique sobre as escolas construídas nos dois mandatos presidenciais.

Após a análise da evolução das matrículas do ensino médio em Moçambique e dos dados das planilhas das escolas construídas, foi possível constatar diferenças através dos gráficos sobre o acesso ao ensino médio e o ritmo de construções escolares. Utilizamos a estatística descritiva para a elaboração dos questionários através das variáveis nominais quando mencionamos nomes dos que irão participar na pesquisa (antigos ministros e acadêmicos). Utilizamos as variáveis binárias também para a elaboração do questionário nas questões dicotômicas (sim ou não).

1.4 TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Toda a pesquisa assenta numa base de dados recolhidos em função dos objetivos que se pretendem alcançar, ou seja, a escolha das técnicas e dos instrumentos de recolha de dados depende dos objetivos que se pretendem alcançar com a investigação e do universo a ser investigado.

Martins (2008, p. 22) afirma que “quando a abordagem metodológica ou o tipo de estudo envolver análises de dados e informações, o investigador deverá escolher técnica para a coleta de dados ao desenvolvimento e conclusões de sua pesquisa”. Para Severino (2016, p. 132), “as técnicas são os procedimentos operacionais que servem de medição prática para a realização das pesquisas”.

De acordo com o problema que levantamos e os objetivos delineados, selecionamos as seguintes técnicas de coleta de dados: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, entrevista, questionário e observação.

1.4.1 A pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica tem como objetivo básico “instituir o *corpus científico*, um sistema de ideias; é delimitar o tema e o campo de pesquisa propriamente dito, possibilitando sua integração com outras formas de conhecimento” (CANDIOTTO; BASTOS; CANDIOTTO, 2011, p. 117). A pesquisa bibliográfica é meio de formação por excelência. Como trabalho científico original, constitui a pesquisa propriamente dita na área das Ciências Humanas.

Usamos a pesquisa bibliográfica por acreditarmos que ela seja fundamental para a construção do referencial teórico. Dela deve partir toda a pesquisa de caráter científico para a construção do panorama da literatura existente sobre o tema que servirá de base para o desenvolvimento de todo o estudo e, por isso, precisa perpassar a sua construção.

A pesquisa bibliográfica é aquela a partir da qual o pesquisador procura informações sobre o seu tema de pesquisa nos diversos bancos de dados de referência acadêmica como por exemplo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), SCIELO, etc., em artigos, da categoria A1 e A2, nos diversos programas de Pós-Graduação da sua área de pesquisa, em dissertações e teses.

Martins (2008, p. 19) nos alerta que “a escolha do material bibliográfico se dará durante todo o processo da pesquisa, pois, à medida que o caso vai sendo revelado, poderá

haver necessidade de outros conhecimentos e teorias que possam suportar interpretações e conclusões”. Dialogar com outros autores é uma necessidade para a elaboração de uma pesquisa científica, pois, além de reforçar ideias, contrapor os resultados, as citações e paráfrases evidenciam a dinâmica do conhecimento científico (MARTINS, 2008). Foi o que aconteceu com esta pesquisa, pois desde o início não paramos de procurar livros, artigos e outros materiais que nos pudessem ajudar e esclarecer melhor a nossa tese.

Usamos a pesquisa bibliográfica através da consulta nos Banco de Dados Bibliográficos. Nos bancos de dados referenciados, consultamos dissertações e teses de diversos programas de Pós-Graduação em Educação, e fizemos consultas a livros da Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e outros livros pessoais. Consultamos igualmente alguns artigos publicados nos acervos da CAPES e SCIELO da categoria A1, A2, B1 e B2.

1.4.2 A pesquisa documental

A pesquisa documental foi uma das técnicas que usamos para esta pesquisa. Por sua natureza, Lüdke e André (1986) afirmam que ela é constituída por materiais que ainda não sofreram um tratamento analítico, mas que puderam ser reexaminados ou interpretados. Tratou-se de uma técnica utilizada para confrontar os dados obtidos na pesquisa de campo. A pesquisa documental é aquela em que o pesquisador vai em busca dos documentos para confrontar com a realidade pesquisada.

Para Gil (1987, p. 73), a pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica.

A pesquisa documental visa responder às necessidades objetivas da investigação e pode, didaticamente, atender às seguintes questões:

1. Para que servem as informações documentadas;
2. Quais documentos são necessários para realizar o estudo do problema;
3. Onde encontrá-los;
5. Como utilizar-se deles para os objetivos da pesquisa (CHIZZOTTI, 2017, p. 26).

A pesquisa documental é, pois, uma etapa importante para se reunir os conhecimentos produzidos e eleger os instrumentos necessários ao estudo de um problema relevante e atual, sem incidir em questões já resolvidas, ou trilhar percursos já realizados (CHIZZOTTI, 2017). A delimitação é critério fundamental para um levantamento consistente dos documentos relevantes e para a seleção das informações disponíveis.

Ainda no percurso desta pesquisa foi privilegiada a busca de fontes empíricas variadas que possibilitassem a reconstrução do processo de expansão da rede escolar. Fomos na Biblioteca do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique entre janeiro e fevereiro de 2019 à procura de relatórios sobre a política de expansão da rede escolar e do acesso ao ensino médio em Moçambique. Obtivemos um relatório de 1988, escrito por um dos antigos ministros de educação e seus colaboradores, onde eles fazem um balanço dos 10 primeiros anos da educação na República Popular de Moçambique. Neste Relatório, os autores abordam os problemas da má implementação da política de expansão da rede escolar em Moçambique e os seus desafios.

A pesquisa documental foi usada para conhecer os elementos teóricos e normativos existentes sobre o problema estudado. Buscou-se perceber a eficácia e eficiência da atual política de expansão da rede escolar e do acesso para o ensino médio em Moçambique. A nossa pesquisa documental consistiu na análise dos documentos oficiais do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano¹⁸ (Planos Estratégicos de Educação, diversos Relatórios de Monitoria e Avaliação do Sector de Educação, protocolos bilaterais assinados com parceiros e relatórios da UNESCO em parceria com o MINEDH sobre Revisão de Políticas Educacionais). Nessa parte da pesquisa, foram utilizados registros de arquivos públicos (*sites*), uma vez que eles se encontram abertos e disponibilizam informações gratuitamente para a consulta via internet.

Em dezembro de 2019, no período das nossas entrevistas, um dos itens do roteiro da entrevista pedia aos gestores do nível macro alguns documentos comprovativos das nossas inquietações como, por exemplo, um documento que comprovasse um encontro nacional onde se discutiu sobre a atual política de expansão da rede escolar em Moçambique e se existiam também documentos do setor sobre a política de manutenção das escolas construídas. O objetivo de consultar esses documentos foi para comprovar se já houve um debate nacional

¹⁸ Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano é 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 da República, há uma reestruturação dos ministérios existentes, diminuindo, aumentando ou aglutinando-os.

sobre o tema pesquisado e também se o setor de educação em Moçambique tinha um documento sobre a política de manutenção das infraestruturas construídas.

No âmbito da busca de documentos primários e secundários, enfrentamos constrangimentos. Os profissionais de educação ligados a essas áreas dificultaram a nossa pesquisa alegando que “*não tinham os tais documentos*”, uma das funcionárias da biblioteca do MINEDH dizia que “*não podia-se meter em sítios de muita poeira*”, “*volta amanhã*”, e outras situações dessas.

Neste sentido, vale a pena citar Weber (1999), autor que se debruçou sobre a emergência histórica das burocracias racionais, que diz que “*Todo aumento do dever de guardar o ‘segredo oficial’, é um sintoma da intenção dos dominadores de intensificar o poder por eles exercido ou da convicção de este estar exposto a uma ameaça crescente*” (WEBER, 1999, p. 196). Diante de tais dificuldades e da escassez de estudos sobre a política de expansão da rede escolar em Moçambique, foi importante valorizar cada fragmento que pudesse ajudar a construir o “quebra-cabeça” da expansão escolar.

1.4.3. A entrevista

Partimos do pressuposto formulado pelo Chizzotti (2017) ao afirmar que “na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam” (CHIZZOTTI, 2017, p. 103). Pressupõe-se, pois, que elas têm um conhecimento prático, de senso comum, e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e as orientam. Procuramos apresentar os entrevistados como sujeitos e não como meros informantes, atribuindo à pesquisa um caráter participativo e interativo.

O autor aponta que “os pesquisados ou participantes, como sujeitos da pesquisa, identificam os seus problemas, analisam-nos, discriminam as necessidades prioritárias e propõem as ações mais eficazes” (CHIZZOTTI, 2017, p. 103). Segundo Godoy (1995), os pesquisadores qualitativos tentam compreender os fenômenos que estão sendo estudados a partir da perspectiva dos participantes.

Severino (2016, p. 133) argumenta que a entrevista é uma “técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados”. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado. Segundo Silva (2016), muito utilizada nas Ciências Humanas e Sociais, a realização de entrevistas vem sendo empregada essencialmente como método de coleta de dados conforme diferentes perspectivas

teóricas e se diferenciando de acordo com a escolha dos objetivos, com o tempo, local, a situação dos sujeitos que irão participar e a modalidade de condução.

O pesquisador procura apreender o significado dos fenômenos ou o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam. Para Martins (2008), a entrevista é uma técnica de pesquisa para coleta de dados, cujo objetivo básico é entender e compreender o significado que os entrevistados atribuem a questões e situações, em contextos que não foram estruturados anteriormente com base nas suposições e conjeturas do pesquisador.

“O objetivo da entrevista é colher dados relevantes de determinadas fontes ou pessoas, em contato direto do pesquisador com os sujeitos da amostra” (MATTOS; JUNIOR; BLECHER, 2004, p. 37). Recorre-se à entrevista sempre que se tem necessidade de dados que não podem ser encontrados em registros e documentos e que podem ser fornecidos por certas pessoas que falam por si mesmas ou por entidades que dirigem ou representam.

As entrevistas, segundo sua forma de operacionalização, podem ser classificadas em estruturadas e não estruturadas. As entrevistas são estruturadas quando possuem questões previamente formuladas, isto é, o entrevistador estabelece o roteiro prévio de perguntas, não há liberdade de alteração dos tópicos de inclusão de questões frente às situações, “a entrevista é estruturada quando orientada por um roteiro previamente definido e aplicado para todos os entrevistados” (MARTINS, 2008, p. 27)

Nas entrevistas não estruturadas o pesquisador busca conseguir, através da conversão, dados que possam ser utilizadas em análise qualitativa, ou seja, os aspectos considerados mais relevantes de um problema de pesquisa (BARROS; LEHFELD, 1986, p. 110).

A opção pelo uso da técnica de entrevista se justifica pelo fato de a entrevista possibilitar o contato direto com o conhecedor do assunto pesquisado. “A entrevista é um método sofisticado para trabalhar com pessoas como casos, de uma perspectiva comparativa, pois permite a triangulação com diferentes métodos e em uma variedade de desenhos básicos” (FLICK, 2009, p. 114).

Escolhemos também utilizar a entrevista por ela ser um instrumento amplamente empregado em várias áreas de conhecimento (BONI; QUARESMA, 2005), como Educação, Psicologia e Sociologia, entre outras, e que acreditamos adequar-se aos propósitos da nossa investigação.

Segundo Bogdan e Biklen (1984, p.134), “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Também a opção pela entrevista justifica-se pelo fato de permitir um contato direto com os sujeitos.

A entrevista possibilita registrar, além disso, observações sobre a aparência, comportamento e atitudes do entrevistado, daí a sua vantagem sobre o questionário (CERVO; BERVIAN, 1983). Os entrevistados guardam experiências e conhecimentos sobre aquilo que o pesquisador pretende descobrir para a resolução de um problema público

Foi um instrumento que nos serviu para avaliar a política de expansão da rede escolar e o problema de acesso do ensino médio em Moçambique. As sugestões dos sujeitos serviram para possíveis soluções para melhorar o acesso e a qualidade de ensino em Moçambique.

Como forma de construir sintonia com o entrevistado, antes da entrevista, primeiro nos apresentamos de forma sucinta ao entrevistado, em segundo lugar, agradecemos antecipadamente a disponibilidade que nos concedeu de ter aceitado a nossa entrevista e, na sequência, informamos ao entrevistado que a conversa se enquadrava no âmbito de um trabalho de pesquisa, informando-lhe sobre o tema em estudo.

Informamos também ao entrevistado de que o roteiro de entrevista que estava em nossa posse fazia parte de um estudo independente, vinculado a um projeto de uma pesquisa que se destina à obtenção do grau de Doutor em Educação no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP. Informamos igualmente os objetivos da nossa pesquisa, descrevemos como a entrevista seria realizada, quanto tempo deveria durar e os temas gerais que seriam tratados. Também pedimos a permissão para que gravássemos a entrevista e demos a garantia de sua confiabilidade.

Durante o período das entrevistas, em algum momento havia necessidade de repetirmos a pergunta ou questão colocada. Segundo Mattos, Júnior e Blecher (2004), no decorrer das entrevistas, as perguntas que o entrevistado não compreender devem ser repetidas e, se for o caso, enunciadas de forma diferente. Deve-se dar tempo suficiente para que o entrevistado reflita e responda às perguntas com tranquilidade.

No momento das nossas entrevistas, constatamos que alguns pesquisados não conheciam a área que trabalham, enquanto outros conheciam perfeitamente os temas da pesquisa. A entrevista foi caracterizada também de risos, discórdias e tensão.

Nesta pesquisa, foram entrevistados cerca de 10 atores, a destacar: dois (2) antigos ministros da educação a saber: ANTIGO MINISTRO-A-, 14/01/2020), que foi um dos antigos ministro da educação no último mandato do antigo Presidente de Moçambique, Armando Emílio Guebuza (2010-2014) e, para o primeiro mandato de Filipe Jacinto Nyusi (2015-2019), entrevistamos a antiga ministra da educação (MINISTRA-B-, 27/12/2019).

O objetivo das entrevistas para os antigos ministros da educação foi para ouvirmos deles as vivências e as experiências da atual política de expansão da rede escolar e do acesso

ao ensino médio em Moçambique, durante o período em que eles estiveram a dirigir o Ministério de Educação. As questões centraram-se nas três categorias de análise: expansão da rede escolar, acesso ao ensino médio e a qualidade do ensino em Moçambique.

Segundo Martins (2008),

os informantes-chave são fundamentais para um estudo desta natureza, pois fornecem ao pesquisador percepções e interpretações de eventos, como também podem sugerir fontes alternativas para corroborar evidências obtidas de outras fontes, possibilitando, conforme a situação, o encadeamento de evidências, achado básico para um estudo de caso construído com qualidade (MARTINS, 2008, p. 27).

Segundo Flick (2009), para entrevistas, a amostragem é orientada a encontrar as pessoas certas, as que tornaram a experiência relevante para o estudo.

Foram também entrevistados cinco (5) acadêmicos¹⁹ e três (3) Diretores nacionais do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique, nomeadamente: a Diretora Nacional de Planificação e Cooperação da Educação, a Diretora Nacional do Ensino Secundário Geral e o Diretor Nacional de Construções e Equipamentos Escolares.

Durante o período das nossas entrevistas, perguntamos aos acadêmicos se poderiam ser citados os seus nomes na nossa pesquisa e todos eles acabaram aceitando. Por isso, optamos por citá-los. E para os outros sujeitos da pesquisa dos entrevistados, para fins de sigilo e padronização utilizamos denominações e seus equivalentes. Os antigos ministros da Educação foram identificados pelos seguintes nomes: ANTIGO MINISTRO-A (14/01/2020) e ANTIGO MINISTRO-B (27/12/2019).²⁰ Já os Diretores nacionais de Educação foram identificados pelos seguintes nomes: DIRETORA NACIONAL-A (7/02/2020), DIRETORA NACIONAL-B (17/01/2020), DIRETOR NACIONAL-C (26/12/2019).

Optamos por entrevistar os gestores seniores do MINEDH porque são eles que elaboram e implementam as atuais políticas de educação em Moçambique. Entrevistamos igualmente o Diretor Nacional de Construções e Equipamentos Escolares, porque ele conhece melhor as estatísticas reais das escolas construídas nos dois mandatos presidências em análise.

Em suma, entrevistamos os gestores da educação com o objetivo central de colhermos as sensibilidades sobre a atual política de expansão da rede escolar, verificando como avaliam a política de acesso ao ensino médio em Moçambique e o que acham que deve ser mudado no Ensino Secundário Geral.

¹⁹ Os acadêmicos são aqueles que vivenciaram o nascimento do sistema de educação Moçambicano, que já publicaram livros sobre a educação em Moçambique, que conhecem os problemas da educação Moçambicana, exerceram funções de diretor da Faculdade de Educação, ou Vice-Reitores de universidades, e dão aulas na faculdade de educação.

²⁰ As datas apresentadas indicam os dias em que foram realizadas as entrevistas. Constam também os nomes verdadeiros dos sujeitos da pesquisa.

A razão que nos levou a optar pelos acadêmicos como alvos da nossa pesquisa consiste em que já os conhecíamos como especialistas da área que estamos a discutir. Bourdieu (2011), sobre esse aspecto, considera que “a escolha de entrevistados entre pessoas conhecidas possibilita estabelecer um contato mais próximo, diminuindo os riscos de uma ‘comunicação violenta’ e hierarquizada” (BOURDIEU, 2011, p. 697).

O outro motivo que nos fez optar pelos acadêmicos é que eles conhecem os problemas de educação em Moçambique, alguns até foram ou são diretores da Faculdade de Educação em Moçambique, são docentes universitários com longa experiência na educação.

No desenvolvimento da entrevista, tentamos buscar uma palavra participativa, uma escuta sensível e atenta, demonstrando a importância dada à entrevista, o interesse pelas opiniões expressas e uma simpatia pela pessoa entrevistada. Procuramos demonstrar gentileza, receptividade e acolhimento ao que estava sendo dito. Respeitamos os silêncios, as emoções e também nos emocionamos com alguns depoimentos, sobretudo o da Ministra da Educação quando questionamos se a atual política de expansão da rede escolar em Moçambique contribuía para atual discussão sobre a qualidade do ensino e, evidentemente, afirmou que sim. Não esperávamos que ela, na qualidade de Ministra da Educação, desse esse tipo de resposta. Encaramos as entrevistas como um mundo a descobrir, com riquezas desconhecidas, e tivemos a disposição de aprender com os entrevistados.

Os entrevistados mostraram-se bastante descontraídos e dispostos a participar da entrevista. Alguns disseram que a pesquisa gira em torno de um tema que permeia e inquieta atualmente os sistemas de ensino, sobretudo dos países subdesenvolvidos. As entrevistas concedidas foram gravadas em áudio através de *smartphone* e gravador digital e, seguidamente, transcritas, analisadas e inter-relacionadas à literatura, aos dados produzidos a partir do questionário e da análise documental.

1.5 INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Na subunidade que se segue, descrevemos os instrumentos de produção de dados que serviram de suporte para esta pesquisa. Os instrumentos utilizados para concretizar as técnicas de recolha de informação foram: o roteiro de entrevista para antigos ministros de educação, diretores nacionais do setor de educação, o questionário para os professores; e a ficha de observação das escolas.

1.5.1 Roteiro de entrevistas

O roteiro da entrevista foi construído como um guia simples e flexível, um roteiro para conduzir um diálogo de forma dinâmica e descontraída, procurando evitar que o informante respondesse perguntas superficiais, sem profundidade e sem encadeamento lógico. O roteiro permitiu estabelecer contato direto com as pessoas envolvidas com o problema, e possibilitou ao entrevistado falar na primeira pessoa sobre os contornos do caso em estudo. O roteiro das entrevistas foi organizado com o objetivo de permitir aos sujeitos se expressarem sobre a política de expansão da rede escolar e do acesso ao ensino médio em Moçambique bem como a qualidade do seu ensino.

O roteiro de entrevista (Apêndice A) está organizado da seguinte forma: introdução, perfil dos entrevistados e questões abertas. As perguntas das entrevistas foram elaboradas de acordo com o tipo de atores envolvidos no processo (Apêndices B, C e D). O número das perguntas também não foi uniforme para cada grupo de entrevistados. Esses grupos foram a dos antigos ministros da Educação de Moçambique, dos diretores nacionais e dos acadêmicos. As questões do roteiro das entrevistas foram elaboradas com base nas três categorias de análise: expansão da rede escolar, acesso ao ensino e a qualidade de ensino.

1.5.2 Questionário

Geralmente, os questionários (Apêndice E) cumprem pelo menos duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social. O questionário é o “conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião destes sobre os assuntos em estudo” (SEVERINO, 2016, p. 134). O questionário é aplicado quando se quer atingir um grande número de indivíduos. “Os questionários são ferramentas de pesquisa por meio das quais as pessoas devem responder ao mesmo conjunto de perguntas em uma ordem predeterminada” (GRAY, 2012, p. 274).

No questionário, a informação obtida pelo pesquisador limita-se a respostas escritas diretamente pelo entrevistado e que se referem a questões predeterminadas. O entrevistado preenche o questionário anotando pessoalmente suas respostas, sem ter um contato muito íntimo com o pesquisador.

“De acordo com a forma, as perguntas podem ser classificadas em três categorias: abertas, fechadas e duplas” (GIL, 1987, p. 126). Perguntas abertas são aquelas em que o

interrogado responde com suas próprias palavras, sem qualquer restrição. Para Cervo e Bervian (2002), perguntas abertas são as que permitem uma livre resposta do informante. As perguntas abertas dedicam-se a aprofundar as opiniões do entrevistado a respeito do tema da pesquisa, e nelas o sujeito da pesquisa pode expor os seus pensamentos sobre o assunto investigado (MATTOS; JUNIOR; BLECHER, 2004, p. 40). Bardin (2016, p. 182) afirma que “na investigação por inquérito, o material verbal obtido a partir de questões abertas é muito mais rico em informações do que as respostas a questões fechadas”.

Perguntas fechadas são aquelas para as quais todas as respostas possíveis são fixadas de antemão. Segundo Cervo e Bervian (2002), perguntas fechadas são as respondidas assinalando apenas um sim ou não, ou, ainda, marcando uma das alternativas. As perguntas fechadas são destinadas a obter informações sociodemográficas sobre o entrevistado (sexo, escolaridade, idade, etc.) e identificar suas opiniões (sim, não, etc.).

O questionário também pode ser misto ou duplo. Para este caso, o pesquisador pode utilizar questionários que combinam perguntas abertas e fechadas. Gil (1987, p. 129) adverte que “para definir o número adequado de perguntas é preciso levar em consideração o possível interesse dos respondentes pelo tema pesquisado”. Na elaboração do questionário tivemos também em consideração o conhecimento do tema pelos investigados, ou seja, não podíamos escrever temas que eles não conhecem e que não dominam. Nesse sentido, escolhemos professores como profissionais conhecedores do tema em pesquisa. Para o caso concreto desta pesquisa, elaboramos questionários do tipo “duplo” para 170 professores do ensino secundário geral em treze escolas da cidade de Maputo.

O recurso ao questionário foi para diagnosticar e conhecer opiniões e contribuições dos professores sobre a política de expansão da rede escolar e acesso ao ensino médio e a qualidade de ensino em Moçambique. Também escolhemos utilizar o questionário por concordarmos com Pavanv (2012, p. 70), que afirma que, quando usamos o questionário, “o participante tende a revelar traços de seus pensamentos que não revelaria durante uma comunicação oral, com o receio de se expor ao público”. É exatamente de um instrumento assim que precisamos, pois a ausência de exposições, a garantia de anonimato e a não necessidade de interação face a face com o pesquisador fazem com que o sujeito se sinta mais à vontade para expressar opiniões, sentimentos, interesses, situações vivenciadas, entre outros, que nos levará a obter dados mais fidedignos.

Com a utilização do questionário, objetivou-se conhecer de que forma a atual política de expansão da rede escolar e do acesso ao ensino médio em Moçambique se relaciona com a

atual discussão sobre a qualidade do ensino. O questionário nos permitiu comparar as duas políticas em estudo nos dois mandatos presidenciais em análise.

Os questionários nos permitiram, pois, colher informações sobre o estágio atual da qualidade do ensino em Moçambique, a eficácia da atual política de expansão da rede escolar e do acesso ao ensino médio, a persistente falta de contratação de professores para os vários subsistemas de ensino em Moçambique e para o Ensino Secundário Geral, em particular, nos últimos dez anos, para as escolas ora construídas. Permitiu-nos ainda saber se existe uma discussão nacional da atual política de expansão da rede escolar.

Para a distribuição dos questionários aos professores, primeiro entramos em contato com os diretores das escolas e os respectivos diretores pedagógicos, quando fizemos primeiro a nossa apresentação, mediante uma credencial, explicando os objetivos da pesquisa e a sua importância.

Em seguida, entregamos os questionários aos diretores pedagógicos para entregá-los aos professores para serem preenchidos. Apenas na Escola Secundária da Catembe foi possível entregar os questionários e serem preenchidos na hora. Tivemos que esperar cerca de uma hora para que os questionários fossem preenchidos pelos professores nas suas salas de aulas. Isso foi possível porque encontramos um diretor de escola e sua equipe bastante solícitos. Na maioria das escolas por onde passamos, para entregar os questionários a serem preenchidos, não foi possível que isso acontecesse na hora, devido à burocratização exacerbada dos próprios diretores ou diretores pedagógicos das respectivas escolas. Um relatório publicado pelo MINEDH e UNESCO (2019) indica que “a fraca governação e liderança das escolas afetam a qualidade da oferta da educação” (MINEDH; UNESCO, 2019, p. 16). O mesmo relatório recomenda que “o Ministério poderia melhorar a seleção de diretores de escolas e basear-se mais na sua capacidade de gestão. Deve-se fazer esforços contínuos para treinar os diretores de escolas em habilidades de administração” (MINEDH; UNESCO, 2019).

A metodologia encontrada foi deixar os questionários para serem preenchidos e marcar um dia para ir buscá-los. Mas, mesmo assim, não foi fácil, porque os respectivos diretores das escolas e diretores pedagógicos não cumpriam com as suas promessas e tivemos que ir várias vezes às escolas. Em alguns casos, tornou-se necessário telefonar para sabermos a situação dos questionários deixados para os professores preencherem.

O questionário dirigido aos professores foi misto (com perguntas abertas e fechadas). De um lado, para permitir que os atores envolvidos expressassem as suas ideias à vontade, por outro, para permitir que os atores envolvidos escolhessem umas das opções. Cada

questionário foi identificado, para efeito de organização das informações coletadas, com letras e números organizados sequencialmente, de P1 a P.170. A letra “P1” significa professor 1 até o professor número 170.

A ficha de questionário que foi entregue aos Professores e diretores das escolas tinha um total de 14 questões (veja o Apêndice E) e organizadas da seguinte forma: 11 perguntas fechadas e as 3 perguntas abertas. A codificação das respostas para análise foi realizada através do software *IBM SSP Statistics* na sua última versão 22.

Os questionários distribuídos aos professores contribuíram para a análise da eficácia e eficiência das atuais políticas de expansão da rede escolar e do acesso ao ensino médio em Moçambique em termos de sua credibilidade.

1.5.3 A observação

A observação é uma técnica de coleta de dados que utiliza os sentidos para obtenção de determinados aspectos da realidade. A observação também é considerada uma coleta de dados para conseguir informações sob determinados aspectos da realidade. Ela ajuda o pesquisador a “identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento” (LAKATOS, 1996, p.79).

Severino (2016, p. 134) afirma que a observação “é todo o procedimento que permite acesso aos fenômenos estudados”. É etapa imprescindível em qualquer tipo ou modalidade de pesquisa. Para Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998), consiste em uma das técnicas mais valorizadas pelas pesquisas qualitativas, pois possibilita ao pesquisador “apreender” as situações no momento em que elas ocorrem, promovendo a interação com os sujeitos e os contextos pesquisados.

Segundo Gil (1987), a observação constitui elemento fundamental para a pesquisa. Desde a escolha e formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação de dados, a observação desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa. É, todavia, na fase de coleta de dados que o seu papel se torna mais evidente. A observação é sempre utilizada na coleta de dados. “Por ser utilizada, exclusivamente, para a obtenção de dados em muitas pesquisas, e por estar presente também em outros momentos da pesquisa, a observação chega mesmo a ser considerada como método de investigação” (GIL, 1987, p.104).

A observação apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação. Desse modo, a

subjetividade, que permeia todo o processo de investigação social, tende a ser reduzida. Nesta pesquisa nos apoiamos na observação participante ou direta. “A observação direta ou participante é obtida por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, para recolher as ações dos atores em seu contexto natural, a partir de sua perspectiva e seus pontos de vista” (CHIZZOTTI, 2017, p. 110).

Para Oliveira (2007, p. 81), “a observação participante pode ocorrer de duas formas: observação natural, quando o observador é parte integrante do grupo, e observação artificial, quando o observador se integra ao grupo com o objetivo de fazer pesquisa”. Segundo Martins (2008), em um estudo de caso o próprio pesquisador deve se envolver com o fenômeno e o ambiente pesquisado, ou seja, desempenha o papel de um observador participante.

A observação participante é uma modalidade especial de observação na qual o pesquisador não é apenas um observador passivo. Ao contrário, o pesquisador pode assumir uma variedade de funções dentro de um estudo de caso e pode, de fato, participar dos eventos que estão sendo estudados. A técnica da observação participante, de acordo com Duverger (1975) e Cruz Neto (1996), se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, a fim de obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seu próprio contexto. Martins (2008) aponta que o observador-pesquisador precisará ter permissão dos responsáveis para realizar o levantamento e não ser confundido com elementos que avaliam, inspecionam ou supervisionam atividades. Os dados oriundos da observação são basicamente descritivos de contextos, pessoas, eventos e dos sentidos que os participantes lhes atribuem.

Para consubstanciar esta técnica, fomos observar uma das escolas construídas no âmbito da política de expansão da rede escolar em Maputo (Moçambique), com o propósito de verificarmos *in loco* se a atual política de expansão da rede escolar é acompanhada pelos respetivos equipamentos escolares (carteiras), rampas para os alunos e alunas com necessidades educativas especiais (NEE).

A primeira escola que visitamos foi a Escola Secundária de Munhuana, localizada na cidade Maputo e inaugurada pelo atual presidente de Moçambique, Filipe Jacinto Nyusi, no período final do seu primeiro mandato, especificamente a 14 de junho de 2019. A escola conta com 18 salas, três laboratórios (de física, química e biologia) e uma sala de informática. Tem um total de 42 professores, 17 homens e 2 mulheres, e, neste universo, 9 são professores do II Ciclo.

Antes de efetuarmos a observação, contactamos a direção da escola, concretamente o diretor pedagógico, falamos dos objetivos da pesquisa, e fizemos algumas perguntas. Após a

conversa com o diretor pedagógico, de imediato, ele chamou um dos funcionários da escola para que nos acompanhasse a todos os lugares que nós desejávamos observar.

1.5.4 Ficha de observação

Foi usada uma ficha de observação (veja o Apêndice F) devido à facilidade que ela nos oferece para registrar os fenômenos observados. Esta ficha foi usada com o intuito de verificar se a política de expansão da rede escolar em Moçambique incluiu carteiras suficientes para os alunos, se está sendo acompanhada pela política de inclusão para os alunos com necessidades especiais, se possui bibliotecas e ambientes favoráveis para o processo de ensino e aprendizagem.

1.6 PRÉ-TESTAGEM DOS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Gonçalves (2007, p. 90) afirma que uma vez elaborado o questionário, é importante realizar um *pré-teste* e/ou *sondagem* para a identificação de possíveis falhas quanto à redação das questões. Essas falhas podem apontar imprecisão na formulação do questionário, revelando ambiguidade, ou ainda deixar o respondente exausto pela complexidade ou grande quantidade de questões. Chizzotti (2017, p. 70) reforça a mesma ideia afirmando que “os questionários são, em geral, testados: respondidos por alguns presumíveis informantes, para se identificar problemas de linguagem, de estrutura lógica ou das demais circunstâncias que podem prejudicar os instrumentos”.

O pré-teste é sempre aplicado para uma amostra reduzida, cujo processo de seleção é idêntico ao previsto para a execução da pesquisa, mas os elementos entrevistados não poderão figurar na amostra final, para evitar contaminação (LAKATOS; MARCONI, 1989, p. 130). Para esta pesquisa, escolhemos como amostra do *pré-teste* 10 (dez) professores do ensino médio localizados no Município da Cidade da Matola (Província de Maputo), na Escola Secundária da zona Verde.

Após o pré-teste do questionário, constatamos que o mesmo não apresentava problemas graves. Apenas o item 13 um professor e um diretor de uma escola ficaram em dúvida. Não entenderam a pergunta e eu acabei esclarecendo na devida altura. Assim, apenas a pergunta 13 que constituiu problema na percepção acabou sendo reformulada.

1.7 PARTICIPANTES DA PESQUISA

“População ou universo é o conjunto de todos os casos que preenchem determinadas especificidades” (SAMPIERI; COLADO; LUCIO, 2013, p. 193).

Leite (2015, p.121) afirma que “é quase impossível obter informações de todos os indivíduos ou elementos que formam o grupo pesquisado, seja porque o número de elementos é demasiado grande, os custos são muito elevados e o tempo pode tornar-se longo, atuando como agente de distorção”. Essas e outras razões obrigam os pesquisadores a trabalhar com apenas uma parte dos elementos, representante do todo pesquisado, que compõem o grupo a ser estudado. Daí decorre a necessidade de se usar uma amostra, que é “qualquer parte de uma população da pesquisa que será realmente investigada” (LEITE, 2015, p.121).

Nesta pesquisa, aplicamos como amostra da pesquisa de 170 (cento e setenta) questionários²¹ para professores do Ensino Secundário Geral do II Ciclo (ESGII) na cidade Maputo. E iniciamos a investigação sem um número determinado de sujeitos. Por isso mesmo, para a determinação do universo dos professores a serem pesquisados, envolveu momentos de discussões, acertos entre orientando e as orientadoras durante o processo de elaboração desta tese.

Nesta pesquisa, trabalhamos apenas com 14 escolas da cidade de Maputo, onde é lecionado o II Ciclo do ESGII.

Tabela 1: Escolas do II Ciclo na Cidade de Maputo pesquisadas

N/O	Nome oficial da Escola	Localização²²
01	Escola Secundária de Albasine	Distrito Municipal KaMavota
02	Escola Secundária Armando Emílio Guebuza	Distrito Municipal Ka chamankulo
03	Escola Secundária Eduardo Mondlane	Distrito Municipal KaMavota
04	Escola Secundária Francisco Manyanga	Distrito Municipal KaMphumu
05	Escola Secundária Heróis Moçambicanos	Distrito Municipal KaMubukwana
06	Escola Secundária Josina Machel	Distrito Municipal KaMphumu
07	Escola Secundária de Laulane	Distrito Municipal KaMavota
08	Escola Secundária Lhanguene	Distrito Municipal Lhamankulo
09	Escola Secundária Noroeste I	Distrito Municipal KaMaxakeni
10	Escola Secundária de Malhazine	Distrito Municipal KaMubukwana
11	Escola Secundária da KaTembe	Distrito Municipal KaTembe
12	Escola Secundária Quisse Mavota	Distrito Municipal KaMubukwana
13	Escola Secundária da Polana	Distrito Municipal KaMphumu
14	Escola Secundária de Munhuana	Distrito Municipal Ka chamankulo

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

²¹ Segundo Gil (1987, p. 118), “Esta lista de perguntas é frequentemente chamada de questionário ou de formulário”. Este último título é preferível porque o questionário expressa melhor o procedimento auto administrativo em que o pesquisado responde por escrito as perguntas que lhe são feitas.

²² O nome Lhamankulo quer dizer onde tomam banho os mais velhos e os restantes são nome dos antigos régulos da cidade de Maputo.

Os 170 professores de amostra foram retirados da população de professores do Ensino Secundário Geral na cidade de Maputo, sendo 11 selecionados para o efeito em cada escola. A escolha dos mesmos foi feita pelo método de *etapas múltiplas*. Segundo Mucopela (2016, p. 128), “este método permite, primeiro, identificar o grupo alvo conhecedor do assunto a inquirir e, seguidamente, selecionar aleatoriamente os elementos a fazer parte dos sujeitos”. Para Lévin e Fox (2004, p. 182), este método é utilizado para minimizar os custos de pesquisas que exigem que os entrevistadores viagem até localidades longínquas e dispersas.

Tabela 2: Sujeitos da pesquisa que preencheram os questionários

Categoria	Amostra
Professores	170
Total	170

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa (2021).

Tabela 3: Sujeitos da pesquisa entrevistados

Categoria	Amostra
Antigos ministros da educação	2
Acadêmicos	5
Gestores seniores do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano	3
Total	10

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados pesquisa (2021).

A escolha dos professores para as quais convergiu esta pesquisa foi aleatória. Segundo Gil (1987, p. 92), a amostra é o “subconjunto do universo ou da população, por meio do qual se estabelecem ou se estimam as características desse universo ou população”. “É uma parte representativa de um todo (universo ou população)” (COSTA; COSTA, 2009, p. 60).

Barros e Lehfeld (1986, p. 105) observam que “existem, basicamente, dois procedimentos de seleção de elementos, ou seja, para a germinação das amostras. A probabilística e a não probabilística”. Para estes autores, na amostragem probabilística, os sujeitos são escolhidos aleatoriamente ou ao acaso. Richardson (1999, p. 144) diz que “a distribuição aleatória dos sujeitos entre os diferentes grupos em estudo permite a constituição de grupos estatisticamente iguais”.

Gil (1987) observa também que na pesquisa social são utilizados diversos tipos de amostragens, que podem ser classificados em dois grandes grupos: amostragem probabilística e não probabilística. Probabilística-QUAN (implica selecionar por sorteio casos ou unidades de uma população que sejam estatisticamente representativos desta e cuja probabilidade de serem escolhidos para fazer parte da amostra possa ser determinada). Não probabilística ou propositiva- QUAL (guiada por um ou vários propósitos mais do que por técnicas estatísticas que buscam representatividade) (SAMPIERI; CALLADO; LUCIO, 2013, p. 583).

1.7. 1 Caraterização dos participantes da pesquisa na entrevista

Quadro 1: Entrevista com os antigos Gestores da Educação em Moçambique

Nome do participante	Sexo	Funções que desempenharam	Grau acadêmico	Data da entrevista
Augusto Jone	M	Antigo Ministro da Educação	Mestre em Ciências de Educação	14.01.2020
Conceita Sortane	F	Antiga Ministra da Educação	Mestre em Currículo e Educação	27.12.2019

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de coleta de dados (2021).

Quadro 2: Entrevista concedida pelos acadêmicos

Nome dos participantes	Sexo	Funções que exerceu ou que desempenha	Grau acadêmico	Data da entrevista
Brazão Mazula	M	Docente da Faculdade de Filosofia da UEM	Doutor	26.02.2020
Félix Muchanga	M	Diretor da Faculdade de Ciências de Educação (FACEP) da UP-Maputo	Doutor	22.01.2020
José Castiano	M	Vice-Reitor da Uni-Maputo	Doutor	31.01.2020
António Cipriano Parafino Gonçalves	M	Diretor da Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane	Doutor	16.01.2020
Juliano Bastos	M	Docente da UP-Maputo	Doutor	21.12.2019
Daniel Nivagara	M	Docente da UP-Maputo	Doutor	22.01.2020

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de coleta de dados (2021).

A opção pela escolha dos acadêmicos é porque eles têm uma visão ampla sobre a educação em Moçambique. Flick (2009, p.108) afirma que “Para entrevistas, a amostragem é orientada a encontrar as pessoas certas”.

A seleção dos acadêmicos e antigos ministros da educação em número de 9 no total foi realizada usando dois métodos: *intencional* e o método por *acessibilidade*. Estes métodos, segundo Mucopela (2016, p. 128), “facilitam o pesquisador ter elementos da população acessíveis naquele momento, e/ou que possuem informações pertinentes ao estudo”.

Referindo-se ao método *não aleatório, intencional* em particular, Marconi e Lakatos (2002, p. 52) argumentam que o pesquisador não contata qualquer indivíduo, mas aqueles que, segundo seu entender (pela função desempenhada, cargo ocupado, prestígio social), exercem as funções de líder de opinião na comunidade. O método não aleatório intencional foi também usado para entrevistar o diretor nacional de Direção de Infraestruturas e

Equipamentos Escolares,²³ a diretora do Ensino Secundário Geral e o Diretor Nacional de Planificação e Cooperação da educação. Todos os académicos contactados foram altamente receptivos à ideia de contribuir para a pesquisa, não colocando qualquer impedimento às entrevistas e permitindo inclusive a gravação das suas falas.

Quadro 3: Gestores seniores do MINEDH

Nomes	Sexo	Funções que exerce	Grau académico	Data da entrevista
Antúia Mogne Soveveraino	F	Diretora de Planificação e Cooperação	Graduação em História e Geografia	17.01.2020
Filipe Samuel Ngoenha	M	Diretor de DIPLAC	Mestre em Planificação e Arquitetura	26.12.2019
Samaria Tovela	F	Diretora do Ensino Secundário Geral	Doutorada em linguística aplicada educacional	07.02.2020

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de coleta de dados (2021).

Foi preciso compreender e descrever, por meio dos depoimentos, os posicionamentos de 2 antigos ministros da educação, 6 académicos e 3 gestores para que, por meio de suas experiências como antigos gestores, académicos e cidadãos, pudessem desvelar aspetos sobre a expansão da rede escolar e do acesso ao ensino médio em Moçambique.

As entrevistas aos antigos ministros da educação, diretores nacionais e académicos foram analisados seguindo, igualmente, a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016), através da qual se identificaram indicadores de significados que permitissem a interpretação e inferência de conhecimentos relativos ao conteúdo das mensagens.

1.8 DESCRIÇÃO DO PERCURSO DA PESQUISA

Eu inicio apresentando algumas das minhas imbricações com o objeto de estudo, como uma faceta importante da construção do problema de pesquisa e sobre qual, apenas retrospectivamente, fui ganhando algumas consciências.

Após a indicação dos paradigmas da investigação em educação, importa agora, mesmo que de forma sucinta, descrever a trajetória da pesquisa. Esta pesquisa foi efetuada em três momentos principais. O primeiro momento da pesquisa foi a fase da sua concepção. Foi concebido em outubro de 2015 no Rio de Janeiro, no Brasil, com ajuda do professor Doutor Rodrigo Rosistolato, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e, posteriormente, já no segundo momento depois do seu amadurecimento, foi submetida à Universidade de São

²³ DIEE é um órgão do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano que tem como função a execução de políticas e a coordenação e orientação de atividades de desenvolvimento de infraestruturas e equipamentos educacionais.

Paulo, em 2017, tendo resultado na aceitação de seu autor no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) para o ano acadêmico 2018/2022. O projeto foi inicialmente debatido a nível do Grupo de Pesquisa “Educação e Trabalho” em novembro de 2018, na FEUSP, sob a orientação da Professora Dra. Carmen Sylvia Vidigal Moraes, tendo obtido valiosas contribuições.

O terceiro momento desta pesquisa foi essencialmente de pré-pesquisa de campo. Decorreu entre janeiro e fevereiro de 2019. Nesta fase, fizemos a nossa primeira pré-pesquisa quantitativa em Moçambique, no Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano. No âmbito dessa pré-pesquisa de campo, recolhemos dados estatísticos em (MINEDH), planilhas sobre a evolução das matrículas do ensino médio em Moçambique nos dois mandatos presidenciais (de 2010 a 2014 e de 2015 a 2019). A pré-análise desses dados estatísticos foi possível com a ajuda de um amigo (estudante) em São Paulo, no Programa de Pós-Graduação do Instituto de Matemática e Estatística (IME). Após a pré-análise desses dados estatísticos, ficamos com uma visão bem ampla sobre a política de expansão da rede escolar e do acesso ao ensino médio em Moçambique.

No âmbito ainda da pré-pesquisa de campo, entre janeiro e fevereiro de 2019, fomos em busca de informações ainda no MINEDH, no Departamento da Direção de Planificação e Cooperação. Fomos também à Direção de Infraestruturas e Equipamentos Escolares (DIEE), com o objetivo de recolher informações sobre as escolas de ensino médio construídas em Moçambique nos dois mandatos presidenciais (de 2010 a 2014 e de 2015 a 2019). Gentilmente nos foram concedidas as respectivas informações do período 2010 a 2018, através de uma planilha. As informações sobre as escolas construídas em 2019 ainda não estavam disponíveis e só conseguimos obtê-las em janeiro de 2020, quando terminou o primeiro mandato de Jacinto Filipe Nyusi. A opção por estes dados estatísticos justifica-se pela necessidade de sabermos a eficácia da atual política de expansão da rede escolar em Moçambique se não cria desigualdades educacionais.

No Departamento da Direção e Planificação e Cooperação do MINEDH, não tivemos dificuldades em adquirir essas informações, porque o chefe nacional do Departamento de Estatísticas de Educação não dificultou a nossa pesquisa. No entanto, lamentamos a não disponibilização desses dados estatísticos na plataforma online do próprio Ministério de Educação, para que qualquer cidadão possa ter acesso direto e livre. Segundo McGaw (2016),

[...] os dados de avaliação educacional pertencem à sociedade, não apenas aos governos e às escolas. A informação deve ser acessível e clara para todos e permitir o acompanhamento da evolução do trabalho realizado pelas unidades ao longo do tempo (MCGAW, 2016, p. 106).

Com a descentralização do setor de educação ocorrida na década de 1990 em Moçambique, e com o seu desdobramento (a Lei n. 1/2018, artigo 270), alguns departamentos do Ministério de Educação funcionam fora do edifício principal na capital do país. Assim, tivemos que nos deslocar para um outro departamento na Direção de Infraestruturas e Equipamentos Escolares (DIEE), onde é coordenada e implementada a política de expansão da rede escolar em Moçambique. Neste Departamento, pedimos informações sobre as escolas construídas do ensino médio em Moçambique nos mandatos presidenciais de 2010 a 2014 e de 2015 a 2019.

As primeiras informações obtidas na Direção de Infraestruturas e Equipamentos Escolares (DIEE) em Maputo, após a análise dos respectivos dados, conseguimos ter clareza de quem foi de fato o candidato que conseguiu construir um número razoável de escolas do ensino médio em Moçambique.

No percurso da nossa pesquisa quantitativa conseguimos também no Instituto Nacional de Estatísticas (INE) os dados do último censo da população e habitação de Moçambique, realizado em 2017. Com estes dados nos foi possível constatar que a expansão da oferta, a partir de certo momento, não acompanhou o crescimento populacional.

A quarta fase da nossa pesquisa de campo foi essencialmente qualitativa. A pesquisa de campo, de caráter qualitativo numa primeira fase decorreu entre dezembro de 2019 e março de 2020. Esta fase consistiu em entrevistarmos os antigos ministros da educação, os académicos e os diretores nacionais. Aplicamos igualmente questionários a professores do ensino médio em 14 escolas do Ensino Secundário Geral da cidade de Maputo. As escolas foram selecionadas de acordo com informações fornecidas através da Direção de Educação e Desenvolvimento Humano da cidade de Maputo.

Esta quarta fase foi também muito importante, porque foi o momento em que entrei em contato direto com a minha cossupervisora em Maputo (Moçambique). Foram encontros extremamente produtivos. Aliás, antes deste encontro, ainda em São Paulo, no segundo semestre de 2019, quando ela foi aprovada pela FEUSP como a minha cossupervisora,²⁴ ela iniciou a cossupervisão, incansavelmente, revendo toda a parte introdutória da tese, incluindo a parte metodológica, até a fase final.

²⁴ Ofício CPG 357/2019, de 17 de setembro de 2019.

Quando cheguei a Maputo em dezembro de 2019, já com o contato direto com a cossupervisora, discutimos aquilo que seriam os prováveis capítulos da tese, delineamos os métodos, as técnicas e os instrumentos desta pesquisa.

1.9 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Dencker e Viá (2011, p. 170) afirmam que “realizada a coleta das informações, tem início a etapa mais importante da pesquisa – o processo de análise e de interpretação dos dados, cujo objetivo é verificar se as suposições propostas pelo pesquisador nas suas hipóteses são ou não pertinentes ao problema estudado”.

Chizzotti (2017, p. 109), por sua vez, argumenta que no desenvolvimento da pesquisa os dados colhidos em diversas etapas são constantemente analisados e validados. Foi o que fizemos na primeira etapa desta pesquisa, quando fomos procurar dados sobre a evolução das matrículas do ensino médio e documentos sobre a política de expansão da rede escolar em Moçambique nos dois mandatos presidenciais (2014 a 2019). Após a análise preliminar desses dados, constatamos que havia diferenças sobre o acesso à educação do ensino médio em Moçambique, sendo que a expansão da rede escolar foi mais significativa no último mandato de Guebuza comparativamente ao seu sucessor Filipe Jacinto Nyusi.

Como procedimentos de análise de dados, adotamos as técnicas de análise de conteúdo e análise estatística. Analisamos a nova Lei n. 18/2018, de 28 de dezembro, do Sistema Nacional de Educação. É nesta lei onde se faz a descrição detalhada sobre os sistemas de ensino em Moçambique. Analisamos nesta lei sobretudo o direito à educação, ou seja, o acesso ao ensino, a política de expansão da rede escolar e da qualidade de ensino em Moçambique. Nesta nova lei, o Estado Moçambicano já assume a responsabilidade de garantir a educação para todos, segundo o artigo 3, na alínea b) “A Educação como direito e dever do Estado”.

Foi ainda objeto de análise o relatório de Revisão de Políticas Educacionais em Moçambique, publicado pela UNESCO e MINEDH em junho de 2019. O relatório apresenta uma visão geral do sistema de educação em Moçambique. O capítulo dois (2) faz uma análise do desempenho do sistema educacional, especialmente em termos de acesso, qualidade e relevância, equidade, eficiência e eficácia do sistema escolar. Apresenta igualmente uma avaliação aprofundada dos três domínios prioritários nacionais, nomeadamente: (i) política e planeamento de todo o sistema; (ii) políticas e desenvolvimento de professores; e por último

(iii) qualidade de educação. O relatório apresenta as discussões, evidências e recomendações ou prioridades que deverão ser feitas para o setor de educação em Moçambique.

Analisamos também o Regulamento Orgânico da Direção de Infraestruturas e Equipamentos Escolares do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano. É um regulamento onde aparecem as definições, atribuições e competências da instituição.

Foram analisados igualmente, documentos sobre financiamento à educação e contratação de professores para o ensino médio. Esses documentos mostram que o orçamento dedicado ao Ensino Secundário Geral é insuficiente para dar resposta às necessidades do ESG e que ele vem decrescendo ao longo do período da implementação da estratégia (MARTINS, et al. 2019). No que se refere a contratação de professores para o ESG, o documento mostra que desde 2010 o número de contratação de professores vem diminuindo drasticamente.

Uma análise efetuada à Estratégia do Ensino Secundário Geral (20009-2015) aponta que a maior parte dos problemas que deveriam ser colmatados no período em referência continua sendo atual.

Nas entrevistas e nos questionários para a análise dos dados foram selecionadas as seguintes categorias de análise: *expansão da rede escolar*; *o acesso ao ensino médio* e *a qualidade de ensino*. De acordo com Silva e Fossá (2013), a opção pela análise categorial se apoia no fato de que é a melhor alternativa quando se quer estudar valores, opiniões, atitudes e crenças através de dados qualitativos. Segundo Bardin (2016, p. 201) a *análise categorial* funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamento analógicos”. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples.

E para a técnica de observação usada nesta pesquisa foram selecionadas as seguintes categorias de análise: Condições das infraestruturas, acessibilidade, materiais escolares e o ambiente escolar das escolas. De acordo com Bardin (2016, p. 201), “entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos”.

a) A exploração do material

A exploração do material corresponde a um momento de implementação das decisões tomadas na pré-análise. Aqui, realizam-se operações de codificação, onde se escolhem as unidades a partir das quais se vão registrar os dados para posteriormente se proceder à sua *categorização*, que consiste em encontrar os aspetos distintivos e as características comuns para reagrupá-los em unidades de significado para a análise pretendida.

Segundo Bardin (2016), a codificação corresponde a uma transformação-efetuada segundo regras precisas dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto. Nesta segunda fase de análise (exploração do material), usaremos a codificação através de um software específico para a análise dos dados sociais denominado SSP, para analisarmos as entrevistas concedidas aos antigos ministros de educação, e acadêmicos.

b) Tratamento dos resultados obtidos

De acordo com o Bardin (2016, p. 131), na terceira fase da análise de conteúdos- *tratamento dos resultados obtidos e interpretação*, “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes”) e válidos. Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise fatorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas”. Usamos essa fase para a elaboração dos gráficos, tabelas, sobre a evolução das matrículas do ensino médio e a evolução das escolas construídas nos dois mandatos presidenciais (2010 a 2019).

O tratamento dos resultados obtidos foi feito através da interpretação e inferência. É a conversão dos dados recolhidos e organizados nas fases anteriores em informação significativa, explorando ao máximo o sentido dos textos conseguidos. Neste processo, estão envolvidos não só os sentidos emergentes do texto em si, como também os emanados do conhecimento, tanto em relação às suas fontes, como no contexto, aos instrumentos de recolha dos dados ou a outros possíveis intervenientes no processo de tratamento de informação. A análise de respostas a questões abertas dos questionários foi efetuada com base em Bardin (2016, p. 182) quando afirma que “na investigação por inquérito, o material verbal obtido a partir de questões abertas é muito mais rico em informações do que as respostas a questões fechadas”. Finalizado o capítulo da metodologia, segue-se o capítulo II, referente a discussão sobre a qualidade da educação.

CAPÍTULO II: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA, POLÍTICA, ECONÔMICA E SOCIAL DE MOÇAMBIQUE

O país, nesta fase, está trilhando, na paz recém-alcançada, o caminho de um sistema socioeconômico e político com base no multipartidarismo e no mercado” (GÓMEZ, 1999, p. 405).

Em pleno século XXI, Moçambique continua a se equilibrar sobre uma frágil base como nação. [...] há alguns acampamentos de inclusão social, em meio a uma ampla selva de exclusão (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 5).

Este capítulo tem como objetivo fazer a contextualização histórica, econômica e social de Moçambique, desde o período colonial, período pós-independência (1975) até aos nossos dias. Moçambique conheceu três diferentes formas de organização política, que se caracterizaram, numa primeira fase, por ter sido um estado sob o domínio colonial (1498 a 1974), de regime autoritário, ao que lhe seguiu outro, de regime monopartidário de orientação socialista (1975-1986), e por último regime multipartidário a partir de 1990, caracterizado pela orientação capitalista.²⁵

A escolha da análise destes períodos se justifica pelo fato de o estágio atual da educação em Moçambique ser resultado da transformação política, econômica e social neles ocorrida. Seria difícil entender os atuais problemas desta pesquisa relacionados com acesso ao ensino, falta de escolas para os alunos, e a problemática da qualidade de ensino em Moçambique sem que mergulhássemos no seu passado colonial. A caracterização destes períodos de forma sucinta poderá ajudar ao leitor a compreender o contexto do surgimento da educação em Moçambique e os seus desafios atuais. Segundo Gómez (1999), “voltar, assim, ao passado, nesta situação diferente, pode ajudar, também, a compreender o porquê deste novo presente” (GÓMEZ, 1999, p. 15).

Portanto, a nossa análise sobre a educação em Moçambique ficaria, de certa forma, incompleta se omitíssemos uma reflexão sobre o seu passado colonial que condicionou o próprio processo de libertação nacional e seu projeto educacional. Como destaca Mazula

²⁵ O ano de 1987 foi o ano em que Joaquim Alberto Chissano, o antigo presidente de Moçambique (1986-2005), abriu o país para a economia do mercado com a implementação da primeira política de ajustamento estrutural, o Programa de Reabilitação Econômica (PRE). Foi uma condição imposta pelas instituições de Breton Woods (IBWs) para que Moçambique se beneficiasse de financiamento. E a outra condição imposta pelas agências internacionais de desenvolvimento (FMI e o BM) foi de que Moçambique devia fazer a revisão da sua constituição, de modo a adequar-se com as políticas neoliberais (economia do mercado). E como corolário disso, em 1990 a Constituição de Moçambique foi alterada para acomodar as novas políticas impostas. Segundo Junior (2014), o país deveria promover o pluralismo democrático. Mesmo assim, com a adoção do multipartidarismo e da economia do mercado Segundo Junior (2014), “o país não perdeu as estruturas de um Socialismo de Estado, como também o crescimento econômico não o tornou um país do capitalismo ou do industrialismo” (JUNIOR, 2014, p. 2018).

(1993), “embora nem todos os problemas atuais se expliquem pelo o passado colonial, é, todavia, importante a presença dessa memória, como ponto de partida para entender a complexidade da própria realidade histórica” (MAZULA,1993, p. 71).

No momento colonial, a nossa retrospectiva é captar o pensamento/ideologia presente no discurso/prática dos colonizadores, que orientou o processo gerador da política e filosofia da educação do período colonial, que de forma direta ou indireta contribuiu para o atual estágio da educação em Moçambique. A educação moçambicana é recente e foi fruto de uma luta. A independência de um país se conquista pela luta (armada ou pacífica) e a organização do seu povo. E foi isso que aconteceu com o processo de edificação da nação moçambicana. O povo se se organizou, lutou contra o colonialismo e trouxe o direito à educação que antes tinha sido negado pelo colonialismo português.

A apresentação sobre o país tem como objetivo situar o contexto em que se realiza a pesquisa. Tratando-se de abordagem de temática referente a um país africano, com pouca referência no Brasil, torna-se necessário situar ao leitor a sua localização geográfica, o seu contexto regional, a sua organização administrativa, e mostrar os seus indicadores sociais relevantes e o contexto econômico e político do país.

2.1 LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA E ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVAS

Moçambique situa-se na costa sul-oriental do Continente Africano (veja o Mapa da figura 1). Pela sua localização geográfica, Moçambique assume uma posição estratégica importante para os países da região da África Austral porque funciona como porta de entrada e de saída marítima para um conjunto de cinco países do “hiterland”, nomeadamente: Malawi, Zâmbia, Zimbábue, Botsuana e. Suazilândia. O país faz fronteira a Norte com a Tanzânia, a Oeste com o Zimbabwe, Zâmbia e Malawi, a Sul com a África do Sul e a Suazilândia e a Leste com o Oceano Índico (Veja o mapa de Moçambique (Figura 1).

Mapa 1: Localização da República de Moçambique no Continente africano e a sua divisão administrativa



Fonte: Adaptado pelo autor.

Tem uma superfície total estimada em 799.380km², estende-se no sentido Norte-Sul, voltando-se para Oceano Índico com o qual se confronta ao longo de 2.515km de linha da Costa.

Até 1890, a administração portuguesa em Moçambique era feita a partir de presídios ou capitânias, pequenas fortalezas localizadas na costa que tinham estendido a sua influência comercial no interior. Depois de 1890, o novo modelo de administração concebido por Antonio Ênes e Mouzinho de Albuquerque, a colônia de Moçambique ficou dividida em duas províncias separadas pelo rio Zambeze. “A do Sul ficou com o nome de Lourenço Marques e a do Norte com o nome de Moçambique” (SENGULANE, 2013, p. 48).

Cada uma dessas províncias ficou dividido em distritos. Na província de Loreço Marques, os distritos eram: Gaza, Inhambane, Manica e Sofala. Na província de Moçambique as os distritos eram: Cabo-Delgado, Moçambique (Nampula) e Zambézia que incluía Tete. Ainda no período colonial, Moçambique era considerada uma província ultramarina. Após a independência, formou-se um Estado constituído por dez províncias numa primeira fase e depois passaram para onze províncias.

Segundo Sengulane (2013), a nova estrutura política-administrativa de Moçambique emergiu com a Constituição de 1990. Com aprovação da Constituição de 1990, “Moçambique ficou dividido em 11 províncias (conforme indica a figura 2) e 128 distritos” (SENGULANE, 2013, p. 91).

Mapa 2: Divisão administrativa de Moçambique



Fonte: Adaptado pelo autor.

A zona Norte do país compreende três províncias (cidades): Nampula, Niassa e Cabo-Delgado; a zona central é constituída por quartas províncias: Zambézia, Tete, Manica e Sofala. E finalmente a zona Sul é composta por três províncias: Maputo, Gaza, Inhambane e Maputo, cidade que é a capital do país.

Administrativamente, Moçambique está organizado em províncias, distritos, postos administrativos, e localidades. A Lei n. 8/2003, dos Órgãos Locais do Estado, de 19 de maio, regulamentada pelo Decreto-lei 11/2005, de 10 de junho, imprimiu também algumas

mudanças ao nível dos órgãos locais: As províncias, passaram a se estruturar da seguinte forma: Governador da Província, Gabinete do Governador Provincial, Secretário Permanente provincial, Secretaria Provincial (chefiadas pelo Secretário Permanente) e Direções Provinciais (mínimo de 7 e máximo 12); os distritos passaram a ter a seguinte composição: Administrador, Gabinete do Administrador, Secretário Permanente do Distrito, Secretaria Distrital, Diretores dos Serviços Distritais (mínimo 4 e máximo 6) (SENGULANE, 2013, 103).

Atualmente, em cada província, existem um secretário do Estado²⁶ e um governador,²⁷ com a exceção da cidade Maputo,²⁸ por ser capital do país, onde tem mais de três secretários de Estado e vários secretários permanentes nos diferentes ministérios existentes. De acordo com a Lei n. 4/2019, de 31 de maio no artigo 3, compete ao Governador de Província:

a) dirigir o Conselho Executivo Provincial; b) nomear e conferir posse aos diretores provinciais; c) supervisionar os serviços da governação descentralizada provincial; d) orientar a preparação e elaboração de propostas do Plano Económico e Social e Orçamento anual da governação descentralizada provincial e do respectivo balanço de execução; e) apresentar e defender o Programa e o Orçamento da Província na Assembleia Provincial; f) executar e zelar pelo cumprimento das deliberações da Assembleia Provincial; g) submeter, trimestralmente, à tutela os relatórios balanço da execução do plano e orçamento após aprovação pela Assembleia Provincial; h) gerir os recursos humanos do Estado pertencentes ao quadro de pessoal dos órgãos de governação descentralizada provincial; [...], n) autorizar pedidos de uso e aproveitamento da terra, nos termos da lei; o) criar escolas do ensino primário do Sistema Nacional de Educação; p) garantir a alfabetização de adultos; q) propor a criação de escolas de ensino secundário do Sistema Nacional de Educação; r) propor a abertura, funcionamento e encerramento de estabelecimentos particulares do ensino secundário do Sistema Nacional de Educação; s) autorizar a abertura, funcionamento e encerramento de estabelecimentos particulares do ensino primário do Sistema Nacional de Educação; (MOÇAMBIQUE, BR n. 151, 7 de agosto de 2020).

²⁶ Decreto n.º 63/2020, que regulamenta a Lei n.º 7/2019, de 31 de maio, que estabelece o quadro legal da organização e do funcionamento dos Órgãos de Representação do Estado na Província e revoga os Decretos n. 5/2020, de 10 de fevereiro e 16/2020, de 30 de abril. O artigo 4 determina que: 1. O Secretário de Estado na Província é o órgão que representa o Governo Central na Província. 2. O Secretário de Estado na Província é nomeado e empossado pelo Presidente da República. 3. Nos impedimentos ou ausências por um período inferior ou igual a 30 dias, o Secretário de Estado na província designa o substituto de entre os diretores dos serviços de representação do Estado na província. 4. Nos impedimentos ou ausências por um período superior a 30 dias, o substituto é designado pelo Presidente da República. Artigo 5: Compete ao Secretário de Estado na Província: a) representar o Estado e o Governo Central na Província; b) dirigir o Conselho dos Serviços Provinciais de Representação do Estado na Província; c) orientar a preparação do plano económico e social e do orçamento, sua execução, controlo e o respectivo balanço nas áreas de representação do Estado na Província; e) apresentar relatórios periódicos ao Governo Central sobre o funcionamento dos Serviços de Representação do Estado na Província (MOÇAMBIQUE, n. 151, 7 de Agosto de 2020).

²⁷ Decreto n.º 64/2020, Artigo 1, regulamenta as normas de organização, as competências e o funcionamento dos órgãos executivos de governação descentralizada nas províncias

²⁸ Decreto n.º 65/2020: Regulamenta a Lei n.º 15/2019, de 24 de setembro, que estabelece o quadro legal da organização e do funcionamento dos órgãos de representação do Estado na Cidade de Maputo e revoga o Decreto n.º 6/2020, de 11 de fevereiro. O Secretário de Estado da Cidade de Maputo é o órgão que representa o Governo Central na Cidade de Maputo.

Os secretários do Estado e secretários permanentes são nomeados pelo o presidente da República. Temos ainda nas províncias os diretores provinciais, que representam todos os ministérios e são nomeados pelo o governador da província. Nos distritos, tem um administrador e diretores distritais, nomeados também pelos governadores províncias e, no posto administrativo, há um chefe do posto, que representa a vida política e socioeconômica do distrito. Segundo Sengulane (2013), “o Posto Administrativo garante a aproximação efetiva do Estado às Populações” (SENGULANE, 2013, p. 91). O posto Administrativo é dirigido pelo Chefe do Posto Administrativo com as seguintes competências:

Promover e organizar a participação das comunidades locais na solução dos problemas locais e no desenvolvimento das atividades econômicas, sociais e culturais. Também estimular a ocupação de todos os cidadãos capazes e intervir em favor das camadas vulneráveis e prestar contas da execução das tarefas emanadas por órgãos de escalões superiores (SENGULANE, 2013, p. 91).

E por último temos a localidade, que é a unidade territorial, base da organização da administração local do Estado. Ela compreende aldeias e outros aglomerados populacionais inseridos no território (SENGULANE, 2013, p. 92). Moçambique faz parte, junto com outros países, da Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (SADC).²⁹

Em termos econômico, Moçambique tem como base sua economia essencialmente agrícola, ou seja, a maior parte da população moçambicana dedica-se à agricultura. O país possui solo arável, água e energia em grande quantidade, em como recursos minerais. Segundo Basílio (2010), economicamente Moçambique “mantém ainda o caráter dualista tradicional: uma economia de subsistência, em que cada família produz para satisfazer as necessidades básicas, imediatas e mais prementes e, uma economia do mercado caracterizada pela produção de bens e serviços” (BASILIO, 2010, p. 18).

Portanto, a estrutura da sociedade moçambicana encontra-se calcada na má distribuição da renda e nas poucas oportunidades de inclusão econômica e social. O principal problema social em Moçambique está, então, na má distribuição da riqueza. A riqueza no país é distribuída de forma desigual, e aprofunda cada vez mais a pobreza no país. Na visão de Oliveira (1995) isso significa que “o país ostenta indicadores que refletem uma condição de desigualdade perversa” (OLIVEIRA 1995, p. 60). Enquanto a maioria da população

²⁹A Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (SADC) é uma organização regional de integração econômica dos países da África austral, que existe desde 1992, quando foi decidida a transformação da SADCC (Conferência de Coordenação para o Desenvolvimento da África Austral), criada em 1980. Tem como objetivos promover o crescimento e desenvolvimento econômico, aliviar a pobreza, aumentar a qualidade de vida do povo, e prover auxílio aos mais desfavorecidos; desenvolver valores políticos; promover a paz e a segurança; promover o desenvolvimento sustentável por meio da interdependência coletiva dos Estados membros e da autoconfiança, entre outros.

moçambicana está submetida à indignação e a miséria, uma pequena minoria detém a renda, o poder, os serviços.

O mais grave nessa análise é que a desigualdade social em Moçambique é uma constante preocupação desde o início da Nação, e vem aumentando em termos absolutos. O relatório de revisão de políticas educacionais em Moçambique aponta que “Moçambique continua a ser um dos países menos desenvolvidos do mundo e a distribuição geográfica da pobreza permanece praticamente inalterada” (MINEDH; UNESCO, 2019, p. 33). O mesmo relatório diz que a pobreza é mais concentrada nas áreas rurais, principalmente no Centro e Norte do país e no litoral. Atualmente, apenas 9% dos agregados pobres e vulneráveis se beneficiam de programas de proteção social.

Apesar das numerosas iniciativas e esforço do Governo para melhorar a vida dos pobres e vulneráveis, o Índice de Desenvolvimento Humano é bastante baixo. Por exemplo, o Relatório de Desenvolvimento Humano (IDH), publicado pela PNUD em 2019, colocou Moçambique no grupo dos 38 países com o “Índice de Desenvolvimento Humano baixo (IDH), (0,446)”, (PNUD, 2019, p. 25), e o país ocupava na época a posição 180 num total de 189 países analisados.

O país compreende na sua composição social um contraste do tipo demográfico, econômico, linguístico e religioso. Moçambique tem cerca de 30 milhões de habitantes, segundo o censo de 2017, realizado pelo Instituto Nacional de Estatística (INE) do país. Deste universo, cerca de 66,6% de pessoas vivem em zonas consideradas rurais e 33,4% em zonas urbanas (INE, 2017). O mesmo censo mostra que cerca de 39% da população moçambicana é analfabeta. O índice de desenvolvimento é mais baixo na região norte do país. Segundo MINED e UNESCO (2019, p. 62), “a região Norte de Moçambique apresenta taxas elevadas de analfabetismo (61% em Cabo-Delgado; 58% em Niassa, e 56% em Nampula), comparativamente à região sul do país (10% na Cidade Maputo, 19% Maputo província, e 32% em Inhambane e Gaza)”.

Portanto, “Moçambique regista uma elevada taxa de analfabetismo entre as pessoas com idade igual ou superior a 15 anos,” (MINEDH, 2020, p. 22).

O relatório de revisão de políticas educacionais de 2019 refere-se ainda a que “a taxa bruta de escolarização no Ensino Secundário Básico (ESG1) é estimada em 41% em 2016, o que está a baixo do nível de 2011 de 46%” (MINEDH; UNESCO, 2019, p. 50). Estes números sugerem que Moçambique fica aquém de atingir a meta de 50% de escolarização bruta PEE (2012-2016/19), para o ensino secundário básico.

Quanto ao Ensino Secundário Geral médio (ESG2), a taxa de escolarização bruta é estimada em 23% em 2016. Ainda “para o ensino médio, a taxa de conclusão é de 7%, sugerindo que apenas 7 das 100 crianças que entram no sistema escolar concluem o ensino médio” (MINEDEH; UNESCO, 2019, p. 51). Este indicador, é significativamente mais baixo do que as médias da África Subsaariana (25%) e da SADC (21%), e coloca Moçambique no último lugar entre os países da SADC. Cerca de “87% dos alunos do ensino médio em Moçambique frequentam o ensino público, 9% no ensino privado” e 4% Comunidade (MINEDEH; UNESCO, 2019, p. 91). O número de alunos no ensino privado e comunitário em Moçambique, de acordo com este relatório de avaliação de políticas educacionais, é muito menor do que o atendimento pelo Estado.

2.1.1 Organização cultural e político

Embora o português seja a língua oficial, a maioria da população moçambicana tem como a segunda língua o dialeto, ou seja, as línguas maternas, como uma das línguas nativas.

Com base no Censo, enquanto língua materna, o emakhuwa é o mais falado (no norte de Moçambique); em segundo lugar se encontra o xangana (falado no sul de Moçambique) e, em terceiro lugar, o elomwe (falado no Centro de Moçambique, na Alta-Zambézia).

Saguete (2017) observa que quando, em 1975, Moçambique se tornou independente, o português³⁰ foi adotado como língua oficial, num contexto multilíngue. Na educação formal, o português era única língua do ensino apesar de a maioria das crianças usarem-na como a segunda língua. No início da década de 2000, o país institui o ensino bilíngue: português e algumas nativas (SAGUATE, 2017). As línguas de Moçambique são todas de origem Bantu,³¹ com exceção de Portugueses que é a língua oficial, desde que o país proclamou a independência, em junho de 1975.

Segundo Júnior (2014), com o fim da colonização portuguesa, o país seguiu um viés político que privilegiava o socialismo de Estado, onde o projeto social apontava para o fim a da exploração do “Homem pelo Homem”, dando lugar a uma sociedade sem classes, capaz de

³⁰ “O Português, é a língua oficial de Moçambique, usado na administração, no ensino, na imprensa, nas relações com os outros países” (SAGUATE, 2017, p. 25). Trata-se de um português que tem como referência a variedade falada na região de Coimbra e de Lisboa (Portugal), variedade essa que, ao mesmo tempo, é tida como de prestígio para o povo português, de acordo com Martins (1988).

³¹ Werner (1919 *apud* NGUNGA, 2004) considera que *foi Bleek* (1851) quem utilizou pela primeira vez o termo Bantu para se referir a essas línguas da África subsaariana. e significa pessoas ou gente (NGUNGA, 2004; SAGUATE, 2012).

permitir a formação do “Homem Novo”. Pode-se considerar, até certo ponto, segundo Bastos (2014), que nos últimos quarenta e cinco anos,

Moçambique tem estado em permanente transição: transição do colonial fascismo para a independência; transição de uma economia planificada e centralizada para uma economia do mercado; transição do monopartidaríssimo para o multipartidarismo; transição de uma situação de guerra fratricida para um processo de construção de uma Paz (BASTOS, 2014, p. 226).

Portanto, Moçambique passou de regime monopartidário (1975) para o regime multipartidário (1990). Os dois principais partidos políticos de Moçambique são: A Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) e a Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO), seguida do Movimento Democrático de Moçambique (MDM).

A Renamo tem mantido um considerável arsenal e bases militares no centro de Moçambique após o acordo de Paz de 1992 e, desde o final da guerra civil (1977-1992), o país tem registrado ocorrências de violências e confrontos armados, resultando mortes humanas e danos materiais, e deslocamentos constantes das populações para as áreas mais seguras.

Foram assinados outros acordos de Paz com a Renamo desde 2019, que foram violados várias vezes por uma facção militar dissidente da Renamo, conhecida como junta militar, comandada por Mariano Nhongo.³²

2.2. A LUTA DE LIBERTAÇÃO NACIONAL

A luta de Libertação nacional em Moçambique decorreu de 1964 até 1974. Foi uma luta desencadeada entre o Estado colonial Português e a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO).³³ Segundo Gómez (1999), “a guerra de libertação foi uma ruptura violenta, política e cultural, com o sistema colonial” (GÓMEZ, 1999,p. 92). A Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) foi o movimento político que dirigiu essa luta e, atualmente, é o partido hegemônico em Moçambique desde a sua criação em 1977.

³² Mariano Nhongo (morto em 2021) foi militar da Renamo e após a Morte de Afonso Dlakama em 2018, que era líder do partido, foi substituído pelo Ossufo Momade, que também foi general da Renamo. O Mariano Nhongo não aceita que o ossufo Momade seja o líder da Renamo, e insatisfeito pela liderança do Ossufo Momade organizou um novo exército ilegal e voltou para o mato criando terror, assassinando as populações indefesas, atacando autocarros e carros particulares na região centro de Moçambique. Neste momento, o país está refém de duas guerras: uma, no centro de Moçambique, encabeçada pela junta militar de Mariano Nhongo, e a outra no Norte de Moçambique, em Cabo-Delgado, encabeçada pelos Grupos Islâmicos (terroristas) desde 2017.

³³ Apalavra FRELIMO com as letras maiúsculas foi usado desde a criação deste Movimento em 1962. Mais tarde no III Congresso da FRELIMO realizada em 1977, a Palavra FRELIMO deixou se se escrita com a letra maiúscula e passou a ser escrita com a letra minúscula (Frelimo), significando o partido.

Gómez (1999) afirma que “a luta de liberação nacional pode ser considerada como o início do processo de formação da unidade do povo moçambicano como nação” (GÓMEZ, 1999, p. 91). Esse processo exigiu a superação dos obstáculos do passado, a criação da unidade dos diversos povos africanos habitantes do território moçambicano. Entre eles, no entanto, existia em comum um ponto objetivo: o fim da opressão. Em relação ao processo da formação e desenvolvimento da FRELIMO, Gómez (1999) aponta alguns fatores que contribuíram para a sua formação: “a problemática da unidade nacional, as condições da guerra e as zonas libertadas (GÓMEZ, 1999, p. 92)”.

Mindoso (2017) avança outros fatores que contribuíram para a formação dos movimentos de libertação dizendo que a exploração do homem pelo homem e a injustiça social perpetradas pelo estado colonial, criaram condições para o surgimento dos Movimentos de Libertação Nacional. Aponta ainda que “as reformas levadas a cabo pelo Estado colonial, porém, não foram suficientes para frear as guerras de descolonização que foram surgindo nas colônias portuguesas da África, tendo começado em Angola (1961), depois na Guiné-Bissau (1963) e, finalmente, em Moçambique (1964)” (MINDOSO, 2017, p. 23).

A FRELIMO como movimento começou a se desenvolver em 1961, em Acra, no Gana, e mais tarde se formou definitivamente em Dar es Salaam (Tanzânia), no dia 25 de junho de 1962, sob a liderança de Eduardo Mondlane³⁴ (CONCEIÇÃO, 2015; GOMEZ, 1999, p. 103).

Segundo Mazula (1993), a fundação da FRELIMO, em 1962, deu-se “quando três organizações nacionalistas, a MANU (União Nacional Africana de Moçambique), UDENAMO (União Democrática Nacional de Moçambique) e UNAMI (União Nacional Africana para a Independência de Moçambique), sediadas, respetivamente, no Tanganyika (Hoje, Tanzânia), Zimbabwe (ex-Rodesia do Sul) e Malawi (ex-Nassalândia) decidiram se

³⁴ Eduardo Chivambo Mondlane, nasceu a 20 de junho de 1920 em Manjacaze, na província de Gaza no Sul de Moçambique. Foi o Primeiro presidente da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) fez os seus primários estudos na escola da Missão Suíça (nome referente a Igreja Presbiteriana de Moçambique). Com ajuda da mesma igreja (por meio do pastor André Clerc), continua com os seus estudos secundários em Lourenço Marques (atual cidade de Maputo). A trajetória política de Mondlane inicia-se por volta de 1947 como um dos fundadores do Núcleo dos Estudantes Secundário de Moçambique (NESAM). Depois de ter sido expulso da África do Sul onde tinha ido estudar e ter passado um curto espaço de tempo em Lisboa, conseguiu transferir-se para os EUA, onde se formou em Sociologia nas Universidades de Oberlin e do Noroeste (USA). Trabalhou como investigador na ONU até 1962, o que lhe permitiu conhecer com profundidade a postura de Portugal face ao processo de descolonização que na altura decorria no continente africano. Em 1961, quando visitava Moçambique para inteirar-se da situação política e social, constatou que existiam três Movimentos dispersos que tinham objetivo comum: Lutar contra o colonialismo. Foi assim que acabou unindo-os. No dia 3 de fevereiro de 1969 acabou sendo assassinado e foi substituído em 1970 pelo Samora Machel e que também veio a falecer através de um acidente aéreo ocorrido no dia 19/10/de 1986, em Mbuzine (na África do Sul), quando saía da Zâmbia em Missão de serviço, que até então não se sabem as razões.

constituir em uma única Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), em junho de 1962” (MAZULA, 1993, p. 123).

Para Conceição (2015), “a FRELIMO constitui-se como uma organização política formada por moçambicanos, sem distinção de sexo, origem étnica, crença religiosa e raça” (CONCEIÇÃO, 2015, p.46). Corroborando com a mesma ideia, Cabaço (2001) afirma que a construção de uma identidade moçambicana forjada pela FRELIMO visava reunir os diferentes grupos etnolinguísticos existentes no país em uma realidade modernizadora, de valores nacionalistas, com rituais militares, hierarquia e organização que a guerra impunha.

A FRELIMO simbolizava nesse momento o culminar de um processo de resistências seculares do povo moçambicano, conduzidas isoladamente e localmente contra o colonialismo de quinhentos anos. No entanto, por outro lado, marcava o início dos novos desafios, uma etapa de contradição de outro tipo. Segundo Gómez (1999), não se tratava apenas de conduzir militarmente a luta pela liquidação total e completa do colonialismo, mas de iniciar ao mesmo tempo o processo de construção da unidade nacional, numa dimensão político-cultural mais abrangente para a edificação de um Estado Nação.

A FRELIMO foi o movimento político armado que conduziu com sucesso a guerra pela independência. Eduardo Mondlane foi o presidente da FRELIMO desde a sua fundação até ao seu assassinato em 1969.³⁵ Samora Machel,³⁶ primeiro presidente de Moçambique Independente, substituiu Eduardo Mondlane após a sua morte. “A preocupação principal de Mondlane era a consolidação da unidade nacional” (MAZULA, 1993, p. 123). Ele é considerado como o “pai do arquiteto nacional” em Moçambique. Na política da FRELIMO, a independência de Moçambique era uma necessidade e a luta pela liberdade era irreversível.

A unidade conseguida, nessa primeira fase, porém, era muito frágil. “Durante o primeiro ano da sua existência, apareceram na FRELIMO sinais claros de instabilidade e separação” (GÓMEZ, 1999, p. 103). No decorrer da luta, sobretudo no período de 1967-69, vários acontecimentos e crises no seio da FRELIMO foram mostrando que a construção da unidade nacional era um processo de contradição. Surgiram movimentos separatistas que culminaram com a saída de altos dirigentes da FRELIMO; divergências políticas sobre a estratégia militar, a definição do inimigo, a emancipação da mulher e sua participação na

³⁵ Em 3 de fevereiro de 1969, foi assassinado o Dr. Eduardo Mondlane, em Dar es Salam (Tanzânia), vítima de explosão de uma bomba armadilhada num envelope, que explodiu no momento em que ele o abriu, tendo sido atingido mortamente. “O presidente Samora Moises Machel foi quem o sucedeu após o assassinato de Eduardo Mondlane até a independência política (depoimento de Máximo Dias, Advogado, Ex-Deputado da Assembleia da República pela Renamo União Eleitoral)” (MAZULA *et al.*, 2002, p. 347).

³⁶ Samora Machel “foi o principal mentor do socialismo e marxismo em Moçambique, populista, carismático e pai da nação Moçambicana” (TERENSIANO, 2020, p. 35).

frente de combate, e mais tarde o tipo de ensino a adotar nas zonas libertadas. Segundo Mazula (1993), além de enfrentar fisicamente o colonialismo que havia marginalizado as “populações indígenas” do processo de construção da historicidade, juntavam-se as contradições internas.

Entre os dias 23 e 25 de setembro de 1962, teve lugar, em Dar es Salaam (Tanzânia), o I Congresso da FRELIMO. Nele foram definidos os objetivos e programa da ação da frente. Foram criados os órgãos da organização e definido o uso de todos os meios, incluindo a luta armada, para a conquista da independência nacional (GÓMEZ, 1999). O Primeiro Congresso da FRELIMO aprovou os princípios de eliminação do colonialismo em todos os meios e fortificou a unidade entre os movimentos. O colonialismo português e o imperialismo “foram definidos como o inimigo principal” (REIS; MUIUANE, 1975, p. 19).

Na procura de apoio e solidariedade internacional, a FRELIMO propôs as linhas de relacionamento com os países africanos e todos aqueles que amam a paz e a liberdade. Fez “um apelo à ONU para que, em forma de pressão ao governo português, declarasse um boicote econômico a ser observado por todos os países membros contra este governo e para que expulsasse Portugal da ONU” (GÓMEZ, 1999, p.104). No entanto, a posição do governo português em relação ao direito de autodeterminação e independência das suas colônias não deixou alternativa senão a opção pela guerra.

No final da guerra, avaliando o aspecto econômico, Mazula (1993) observa que é preciso avaliar o colonialismo português também pelos seus resultados econômicos e sociais, ou seja, pelo “estado de atraso” de Moçambique, registrados nas vésperas da independência. Além de se caracterizar por uma economia dependente do exterior, com a agricultura, a indústria, o comércio e os serviços instituídos como base da economia colonial, Moçambique se caracterizava pela pauperização.

Em 1974, o presidente Samora Mises Machel dizia o seguinte:

Herdamos uma situação difícil e grave do ponto de vista social, econômico, financeiro e cultural resultantes de séculos de opressão e repressão colonial fascista e exacerbada pela aventura criminosa de um pequeno bando de racistas e reacionários que nos últimos dias vitimou a cidade de Loureço Marques. Afrontamos a herança do analfabetismo generalizado, da doença, da miséria e da fome. Encontramos o nosso povo e, em particular, o povo do campo vivendo em condições sub-humanas de miséria e de exploração (MACHEL, 1975a, p. 201-02).

Este atraso significou, no âmbito econômico, uma economia muito dependente dos serviços prestados nos países vizinhos, particularmente a República Sul Africana, as Rodésias do Norte e do Sul (atuais Zâmbia e Zimbábue, respetivamente) e a Niassalândia (hoje Malawi). Consequentemente, como considera S. Machel, “um país não integrado

economicamente na região; um setor industrial incipiente, dependente da importação de matérias primas para seu funcionamento; uma estrutura econômica cujos fatores produtivos estavam a serviço da burguesia colonial” (MACHEL, 1975a, p.211). Corroborando o mesmo fio de pensamento, Mazula (1993) complementa: “toda a atividade comercial era exercida por estrangeiros, e vedada a qualquer Moçambicano negro” (MAZULA, 1993, p. 86).

A 7 de Setembro de 1974, depois de terem sido contornadas as dificuldades iniciais de entendimento, reuniram-se em Lusaka, na Zâmbia, “representantes do governo português, liderados pelo ministro dos Negócios Estrangeiros, na altura Mário Soares, e uma delegação da FRELIMO, chefiada pelo seu presidente, Samora Moises Machel” (GÓMEZ, 1999, p. 193). Nesse encontro, assinaram-se os *Acordos de Lusaka* que incluíam um acordo de cessar fogo. Os acordos assinados, na prática, significaram que a independência nacional seria obtida nos termos e exigências da FRELIMO. Entre outras coisas, era acordado o seguinte:

- a) O governo Português aceita o direito do povo moçambicano à independência e a transferência progressiva dos poderes para a FRELIMO; b) É fixada a data da proclamação da independência de Moçambique para 25 de junho de 1975; c) São definidas as funções legislativas, administrativas e políticas e a constituição do governo de Moçambique; d) cessar-fogo imediato com o compromisso conjunto das forças militares portuguesas e da FRELIMO de defender a integridade territorial de Moçambique (GÓMEZ, 1999, p. 255).

Depois do acordo de Lusaka, formou-se um governo de transição (G.T): “em 20 de setembro de 1974, tomou posse o Governo de Transição (G.T), compostos por dirigentes da FRELIMO e por representantes do governo português” (GÓMEZ, 1999, p. 197). O cargo do primeiro-ministro foi exercido por Joaquim Chissano, veterano militante da FRELIMO.

Foi instalado também um Alto-Comissariado português responsável pela garantia das condições necessárias para a implementação da transferência progressiva de poderes para a FRELIMO, tal como estipulava os acordos de Lusaka. Nyacada (2008) afirma que, nas vésperas da passagem definitiva do poder por parte do governo português ao povo moçambicano, a FRELIMO reuniu-se na sua VII Sessão, no Tofo, na província de Inhambane, com o objetivo de definir as orientações básicas do novo Estado. Neste encontro, foi aprovada a Constituição da República de Moçambique, que estabeleceu as diretrizes básicas do Estado. E no dia 25 de junho de 1975, o partido FRELIMO proclamava a independência nacional como princípio da construção do seu Estado-Nação.³⁷

No final da Guerra de Libertação Nacional, foram surgindo vários questionamentos, como, por exemplo: “como Moçambique poderia constituir um Estado Moderno nas mãos dos

³⁷ “O projeto de estado-nação da FRELIMO tem atuado num ambiente em que uma série de circunstâncias contribuiu para a diminuição das condições propícias à criação de uma legitimidade nacional do estado-nação” (ABRAHAMSSON; NILSSON, 1994, p. 274).

colonizadores? Essa é a discussão que se abria e que os intelectuais e políticos (assimilados), procuravam responder (BASILIO, 2010, p.41)”. Para Gómez (2008), “a história da nação moçambicana tinha sido apropriada e colonizada”, a sua cultura exterminada e o seu povo hostilizado. Assim, Moçambique era um território sem poder, sem direito nem história reconhecida.

Tanto na história do colonialismo quanto na formação da FRELIMO, a expansão da rede escolar não estava organizada e o acesso à educação ainda não era abrangente para todos, e este foi um dos objetivos da FRELIMO: expandir o acesso à educação para todos, mas sem condições mínimas para o seu funcionamento, ou seja, a questão da qualidade de educação não era observada.

2.2.1 A emergência do Estado moçambicano como nação

A análise da evolução do Estado moçambicano é fundamental para se poder compreender o seu processo de reforma política e administrativa. Alcançada a independência, em 1975, o governo moçambicano começou com a reconstrução do seu Estado. Na mesma linha de pensamento, Gómez (1999) afirma que “os frutos da revolução estimularam toda a gente a empenhar-se na reconstrução da nação autônoma” depois de seu depurar-se das teias do colonialismo. Segundo Basilio (2010), “Moçambique como Estado Unitário, soberano no concerto nacional e internacional, e politicamente organizado, constitui-se, em 1975, com o fim de um sistema colonial e, como Estado Democrático e multipartidário, constitui-se, em 1992, com o término da guerra interna entre a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) e a Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO)” (BASILIO, 2010, p. 18).

Sengulane (2013) afirma que “a preparação para a implementação do aparelho político administrativo recém-desenhado foi realizada no “Primeiro Seminário Nacional do Aparelho do Estado e de Função Pública”, efetivada em 1976, na cidade portuária de Nacala” (SENGULANE, 2013, p. 69). Este evento teve como um dos objetivos, estudar formas eficazes e concretas de implementar ao nível do país as novas Estruturas do Estado, criadas pela Constituição da República Popular de Moçambique e pela resoluções da 8ª Sessão do Comitê Central da FRELIMO (SENGULANE, 2013). O autor afirma que foi a Resolução n. 15/77, que criou as bases Gerais de Organização do Estado Democrático Moçambicano.

Para Basílio (2010), o Estado moçambicano é uma instituição política organizada por indivíduos de diferentes concepções políticas que celebraram acordos com vistas à unidade

nacional. É uma instituição política que foi se aproximando dos cidadãos para incutir-lhes a consciência da moçambicanidade e da liberdade política.

A direção política da FRELIMO considerava que a constituição de uma nação unida do Rovuma ao Maputo “era uma condição importante para todo o processo de formação de um estado nação” (ABRAHAMSON; NILSSON, 1994, p. 305). Um Estado “que resultou da luta renhida contra o aparato colonial e da união de diferentes grupos étnicos” (BASILIO, 2010, p. 29). A organização de Moçambique em Estado independente envolveu todos os moçambicanos de diferentes concepções políticas, ideológicas, religiosas, moçambicanos de diferentes grupos étnicos, camponeses, operários, estudantes, professores, soldados, intelectuais e políticos nacionalistas (ABRAHAMSON; NILSSON, 1994, p. 305).

Brito (2019) afirma que “o marxismo-leninismo foi o instrumento que permitiu a FRELIMO conceberem o estado-nação” (BRITO, 2019, p. 78). Como bem destacam Dias *et al.* (1996, p. 33), “O Estado, qualquer que seja, para ser fundado, construído, exige a criação de uma visão de mundo”. Portanto, a exclusão sofrida na sociedade colonial, segundo Brito (2019, p. 138), foi o princípio unificador de todos os colonizados de criar um estado-nação”.

De acordo com Cabaço (2008 *apud* BASÍLIO 2010, p. 71), o Estado moçambicano fundamenta-se no modelo dos Estados modernos do ocidente, mas sua construção obedeceu a três vetores principais: [1] a experiência ou organização militarizada da FRELIMO; [2] a organização da vida nas zonas libertadas, e [3] a herança do Estado colonial. Os três vetores referenciados foram alicerces constitutivos de um Estado moderno monopartidário. Para Mazula (1993), “o Estado moderno, que é o Estado da Frelimo, seria a superação dos tipos de estados clássicos existentes anteriormente e do Estado colonial português” (MAZULA, 1993, p. 189). O *Estado* moderno como bem o conhecemos surgiu na Europa no século XIII, e depois, mais tarde, se estendeu a outros continentes do mundo.

Mondlane (1995) dizia que “a libertação de Moçambique, não consistia exclusivamente em expulsar a autoridade portuguesa, mas também constituir um novo país” (MONDLANE, 1995, p. 129). “Para consolidar o poder das instituições do Estado, foi criada a Constituição de 1975, um instrumento político e jurídico por meio do qual o Estado legitimou o seu poder nacional e a partir do qual exerceu a sua soberania contra a ingerência” (BASILIO, 2010, p.70). Cabe salientar que a primeira Constituição de Moçambique foi preparada na VII sessão do Comitê central da FRELIMO, realizada em Inhambane, em 19 de junho de 1975, 6 dias antes da Independência Nacional (SENGULANE, 2013). Com a Proclamação da Independência, é aprovada a primeira Constituição do país, e Moçambique passa a ser República Popular de Moçambique (MOÇAMBIQUE, 1975). Segundo a

Constituição de 1975, Moçambique era declarado como um Estado de democracia popular, livre da exploração do homem pelo homem, em que o poder pertence aos operários e camponeses unidos e dirigidos pela FRELIMO (MOÇAMBIQUE, 1975).

Moçambique tornou-se uma República Popular e o poder do Estado, sob a direção da FRELIMO, como partido único, era caracterizado por ser fortemente centralizado, desenvolvendo-se uma situação em que o partido se confundia como Estado. Quer dizer, a FRELIMO transformara-se numa espécie de partido-estado (SENGULANE, 2013). Portanto, o país é dirigido pelo partido FRELIMO desde que proclamou a independência no dia 25 de junho de 1975, depois de um conflito dirigido pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) que durou 10 anos (1964-1974).

A governança da FRELIMO pós-independência foi baseada na orientação socialista,³⁸ fruto da bipolarização do mundo. Por exemplo, o artigo 22 antiga Constituição de Moçambique de 1975 determina que “a República Popular de Moçambique consolida e desenvolve a solidariedade com os países socialistas, seus aliados naturais, solidariedade forjada na luta pela independência nacional (MOÇAMBIQUE, 1975).

A opção da FRELIMO pela via socialista é explicada da seguinte forma por Junior (2014):

o contexto mundial na década de 1960 e 70 permitiu um processo de larga escala particularmente na África subsaariana, que levou à independência de parte dos países da região, pela via da luta armada. Os movimentos de libertação contavam com o apoio dos países do bloco do Leste europeu, a União das Repúblicas Socialistas Soviética e a China. Como consequência, a opção pela via marxista seria aquela que alicerçaria seus modelos políticos (JUNIOR, 2014, p. 215).

Portanto, a opção pela via do socialismo marcou decididamente a política e os ideais seguidos pela FRELIMO no pós-Independência. Para Cabaço (2007), o objetivo da FRELIMO era de criar uma sociedade baseada na propriedade coletiva.

Abrahamsson e Nilsson (1994) afirmam que “a FRELIMO, chegou ao poder num período em que a conjuntura política internacional permitia aos jovens estados do terceiro mundo escolher estratégias para a sua política de desenvolvimento” (ABRAHAMSSON; NILSSON, 1994, p. 31).

No seu III Congresso, em fevereiro de 1977, a FRELIMO deixou de ser uma frente política ampla, “transformando-se em Partido, e adotou o marxismo-leninismo como a ideologia do seu projeto socioeconômico, político e cultural” (GÓMEZ, 1999, p. 269). Foi

³⁸Segundo Mazula (1993), “O partido marxista-leninista tornava-se uma exigência inevitável para a destruição do sistema capitalista e do imperialismo, para a edificação de uma sociedade sem exploração do homem pelo homem e a criação de um Estado de democracia popular”(MAZULA, 1993, p. 194).

nesse congresso que FRELIMO deixou de ser escrito com em letras maiúsculas como movimento e passou a ser escrito com letras minúsculas (Frelimo) como partido. Segundo Cabaço (2007), “a opção de uma via socialista marcaria decisivamente a política de identidade seguida pela FRELIMO depois da independência nacional” (CABAÇO, 2007, p. 420).

Ficou evidente que Moçambique era declarado na sua Constituição de 1975 como um Estado de Orientação Socialista (1975-1986),³⁹ aliados aos países socialistas com os quais estreitou laços de cooperação desde a luta de libertação, como Cuba, China e a ex-URSS, mediante apoio logístico e militar. Como demonstra Conceição (2015), “o processo de luta anticolonial levada a cabo pela FRELIMO foi fortemente sustentado por apoio externo” (CONCEIÇÃO, 2015, p. 53).

Segundo Conceição (2015, p. 55), “depois da independência a elite política dirigente teve dificuldades de construir um país a imagem de um projeto político endógeno que pudesse responder os desafios da jovem nação”. Na mesma linha de pensamento, Mucopela (2016, p. 33) afirma que “Moçambique após a independência lidou com dois desafios de governar o país num momento em que, de um lado, devia garantir ideologicamente a criação de um homem novo (de orientação socialista), e, de outro, não devia fechar os olhos às questões de desenvolvimento econômico do país, ditadas por leis das organizações de Bretton Woods”.

Foi isso que aconteceu após *Samora Moises Machel* ter viajado para Ocidente (EUA) em 1984 para pedir apoio ao FMI e BM, e mesmo após a sua morte em 1986, Moçambique conviveu com os dois sistemas econômicos. De um lado, o socialismo e, do outro, a aceitação do capitalismo, ou seja, a economia de mercado. Esta dualidade de sistemas econômicos acabou definitivamente em 1989 quando a Frelimo deixou de seguir a ideologia *marxista-leninista*. Com a queda do muro de Berlim e com o advento da nova Constituição de 1990, a Frelimo aliou ao sistema capitalista e incorporou a economia do mercado na Nova Constituição para atender os desafios da globalização.

Moçambique entrou para a economia do mercado em 1987 com a introdução do Programa de Reabilitação Económica (PRE) e, dois anos depois (1989), abandonava definitivamente o *marxismo-leninismo*.

A questão que se coloca é o seguinte: O que é que teria levado a Frelimo adotar o socialismo em Moçambique? São várias as interpretações a respeito entre os simpatizantes do partido e acadêmicos. Dentre as várias razões, como vimos anteriormente, foi devido o apoio

³⁹ Período este em que a FRELIMO adotou o marxismo-leninismo como o modelo de organização econômica, política e social (MALOA, 2016).

que Moçambique vinha recebendo durante o período da luta de libertação nacional dos países do leste (aliados naturais), e perante a essa ajuda, Moçambique viu-se obrigado a aderir o sistema de Marxismo-Leninismo.

Para Ngoenha (1992), a opção pelo socialismo, a sua escolha já havia sido precedida por Portugal, visto que o fascismo português liderado por Salazar, ao se aliar a OTAN, automaticamente empurrava Moçambique para o lado oposto, ou seja, o comunismo. Desde a década de 1960, já havia uma tendência ao socialismo, como o próprio Eduardo Mondlane afirmou em sua entrevista, em 1969:

[...] há uma evolução de pensamento que se operou durante os últimos seis anos que me pode autorizar, que eu me autorizo a mim mesmo concluir, que a FRELIMO é agora, realmente, muito mais socialista [...]. Porque as condições de vida em Moçambique, o tipo de inimigo que nós temos, não admite uma alternativa. É impossível criar-se um Moçambique capitalista (MODLANE, informação verbal).⁴⁰

A mesma tese é sustentada também pelo Abrahamsson e Nilsson (1994), ao afirmarem que “a estratégia de desenvolvimento socialista da Frelimo foi formulada durante a guerra colonial contra Portugal, entre 1964 e 1974” (ABRAHAMSSON; NILSSON, 1994, p. 30). O sistema implantado mereceu uma série de críticas desde o princípio (1977) até ao seu fim (1986), tanto pelos colonizados assim como alguns membros simpatizantes e a população escolarizada. Diziam, por exemplo, as autoridades portuguesas que a política socialista da FRELIMO era “um espantalho comunista”, que dependia dos “russos”, e que podiam tomar as suas riquezas até as suas galinhas” (MALOA, 2016, p. 63). Portanto, a adoção do socialismo em Moçambique não foi correspondida com ações concretas.

Em uma entrevista o antigo presidente de Moçambique Joaquim Alberto Chissano, em 1970, opunha-se categoricamente sobre a iniciativa da adoção do socialismo em Moçambique e dizia na altura o seguinte:

Mas não acreditamos que o desenvolvimento do país, a independência e o socialismo possam ser copiados de outros países [...]. Certas pessoas pensam que como recebemos auxílio dos países socialistas seremos forçados a seguir a política de um ou outro país socialista, mas isso não é certo, pois se lutamos pela nossa independência (como já afirmamos), lutamos pela livre escolha de nossa maneira de viver das nossas relações e o nosso comportamento⁴¹

O excerto de Chissano nos mostra claramente que ele não estava a favor pela adoção do socialismo em Moçambique. Entre os membros fundadores da FRELIMO, existiam os que defendiam o marxismo-leninismo e os outros, como Chissano, estavam contra a adoção do socialismo em Moçambique. Foi por esta razão que quando ele assume como presidente em

⁴⁰ Entrevista de Eduardo Mondlane feita por Aquino de Bragança gravada em Argel logo após o término do II Congresso em 1968. Immanuel Wallerstein e Aquino de Bragança. Quem é o inimigo. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1978, Volume III.

⁴¹ *Apud* CABAÇO, José Luís. Identidade, colonialismo e libertação. Op. Cit. 314.

1986, um ano após a morte de Samora Moisés Machel, Chissano introduziu a economia de mercado em Moçambique com a implementação do Programa de Reabilitação Econômica (PRE) em 1987.

Quarenta e seis anos após a independência (1975-2020), em julho de 2020, Chissano voltou a ser entrevistado pelo jornal *O País* da STV sobre o socialismo que o Estado moçambicano havia adotado e fizeram-lhe a seguinte questão: que avaliações poderia fazer sobre o socialismo que haviam adotado em Moçambique? Ele respondeu da seguinte forma: “logo cedo descobrimos as *fraquezas do Socialismo*,⁴² por isso, optamos pela aproximação aos aliados capitalistas”. Chissano falava em mais uma sessão de debate sobre os 45 anos da Constituição da República, promovido pelo Conselho Constitucional. Brito (2019), citando também o Presidente Chissano em Maio de 1990, dizia o seguinte: “esta história de marxismo já nos estava a causar problemas” (BRITO, 2019, p. 14).

Para o antigo estadista, a aproximação ao Ocidente, em particular aos Estados Unidos da América (EUA) e Inglaterra, foi uma das viragens que antecederam as reformas econômicas e constitucionais do país. Sobre este aspecto, Abrahamsson e Nilsson (1994) nos esclarecem que “devido ao fato de a União Soviética ter recusado o pedido de mais apoio em 1982, Moçambique viu-se obrigado a procurar novas alianças políticas “(ABRAHAMSSON; NILSSON, 1994, p. 104).

Abrahamsson e Nilsson (1994) lembram que “durante os anos de 1990/91 cessou, na prática, todo o apoio dos países do leste” (ABRAHAMSSON; NILSSON, 1994, p. 142). É difícil estabelecer o valor total deste apoio, mas as informações de diversas fontes levam a crer que se tratasse de cerca 150 milhões de dólares por ano em crédito a longo prazo ou donativos.

Os países socialistas pensavam que eram capazes de ajudar os países recém-independentes a se desenvolverem ou a consolidarem suas independências, mas esse pensamento não foi corroborado com fatos. Houve uma visita à União Soviética em 1983, onde foi descoberto de que havia muitos problemas, disse Chissano (CHISSANO, informação verbal).⁴³ Na mesma linha de pensamento de Chissano, Faria (2019) afirma que ‘o socialismo moçambicano, apresentava sinais evidentes de desmoronamento’. (FARIA, 2019, p.2). Para

⁴²Entrevista concedida pelo antigo estadista moçambicano Joaquim Alberto Chissano, fundador da FRELIMO, antigo presidente de Moçambique (1986-2004), ao jornal *O País* (15/07/2021). Disponível em: <http://opais.sapo.mz/logo-cedo-descobrimos-as-fraquezas-do-socialismo-joaquim-chissano>. Acesso em: 30 ago. 2020.

⁴³ Informação retirada do Jornal *O País*, do dia 15 de julho de 2020 (Online). Disponível em: <http://opais.sapo.mz/logo-cedo-descobrimos-as-fraquezas-do-socialismo-joaquim-chissano>. Acesso em: 30 nov. 2021.

Abrahamsson e Nilsson, “o conteúdo da estratégia econômica e política utilizada pela Frelimo para realizar a sua visão de sociedade acabou por contrariar os seus próprios objetivos” (ABRAHAMSSON; NILSSON, 1994, p. 279).

Em meados da década de 80, o governo de Moçambique compreendeu que a estratégia de desenvolvimento do país se encontrava num beco sem saída. A crítica política seria feita aos dirigentes durante o quarto congresso da Frelimo em 1983. Era uma nova evidência desse fato. A visão da Frelimo sobre um desenvolvimento socialista independente foi se afastando cada vez mais da realidade: “em vez de um bem melhor estar social, acesso a escolas, saúde, água potável e maior dignidade humana, a população enfrentou a fome, o terror e a morte” (ABRAHAMSSON; NILSSON, 1994, p. 73). A visão de desenvolvimento do país foi esmagada pela influência de fatores externos, que não permitiram que a estratégia de desenvolvimento fosse implantada (ABRAHAMSSON; NILSSON, 1994, p. 73).

Como se pode depreender pelos fatos expostos, as evidências indicam objetivamente que as posições tomadas pelos dirigentes da FRELIMO, mais do que procurar responder aos problemas endógenos do país, foram precipitadamente tomadas como estratégias para acomodar as tendências ideológicas dos países socialistas. Sérgio Vieira⁴⁴ dizia na altura que as opções tomadas no pós-Independência resultaram de um desconhecimento do mundo real, uma vez que não se teve atenção às condições objetivas que favoreciam a essas opções. O modelo era insustentável devido as suas contradições. Entretanto, uma combinação de fatores internos e externos inviabilizou o desenvolvimento do plano, entre elas o excesso de confiança dos apoios dos países socialistas.

Em 1983, Moçambique vivenciou uma fome sem precedentes na sua história. Faltava-se um pouco de tudo. Samora Moisés Machel havia introduzido em todo o país as lojas do povo (cooperativas), onde cada família ia lá fazer compras das necessidades básicas (arroz, óleo, peixe, sabão e farinha). Essas lojas eram um autêntico martírio. As pessoas pernoitavam nas filas para o dia seguinte poderem comprar a cesta básica. Segundo Júnior (2014), “as cooperativas e lojas do povo não garantiam os bens de primeira necessidade de forma equitativa (JÚNIOR, 2014, p. 2017). A carência de mercadorias a preços previamente estipulados pelo Estado gerava, num plano marginal, alguma especulação e que ficou conhecida por “cadonga” e que sofreu um combate atroz por parte do Estado.

Nesse ano, a situação política, econômica e social de Moçambique deteriorou-se. Dois fatores são apontados como resultado dessa crise. Primeiro, a incapacidade da própria

⁴⁴ Carta a muitos Amigos. Recapitulando vivências sobre o socialismo. *In*: Jornal Domingo, p. 14, 03 nov. 2013.

FRELIMO de fazer gestão óbvia do problema interno do país e, segundo a guerra de desestabilização que desejava a todo custo afundar a economia moçambicana. Em 1984 as dívidas totais do país ascendiam a 2,4 bilhões de dólares, incluindo atrasos de pagamentos, isto é, juros e amortizações que se tinham vencido e não tinham sido pagos. “Cerca de 95% das dívidas eram bilaterais” (ABRAHAMSSON; NILSSON, 1994, p. 133). Os países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) respondiam por 46% dos empréstimos totais e os países da Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP) por 21%. A parte dos países do leste correspondia a 27%. Durante o período da implementação da economia planificada (o socialismo), Moçambique enfrentou dois problemas principais: a guerra civil que devastou o país durante 16 anos e a dívida que Moçambique tinha na altura.

Conceição (2015) afirma, por exemplo, que os problemas de ataques perpetrados pela África do Sul contra Moçambique “frustravam as intenções desenvolvimentistas das lideranças da Frelimo e tornava cada vez mais difícil a situação econômica de jovem nação” (CONCEIÇÃO, 2015, p. 60).

O socialismo foi um projeto de Sociedade defendido com a tese da centralidade e planificação rumo ao desenvolvimento do socialismo. Agricultura e o comércio interno e a oferta de serviços foram considerados setores prioritários; com apoio do setor estatal, as cooperativas seriam as bases para a construção do socialismo e considerados “formas superiores de produção”. Pretendiam que as aldeias comunais fossem a “coluna vertebral” do desenvolvimento do campo” (MALOA, 2016, p. 90). Mas, segundo Júnior (2014), “as aldeias comunais não foram capazes de gerar homogeneidade social (JÚNIOR, 2014, p. 2017). Foram surgindo estratos privilegiados e detentores de poderes políticos, como consequência da distorção da proposta do socialismo do Estado.

Durante o período da implementação do socialismo em Moçambique, foram adotadas várias políticas econômicas com o objetivo de viabilizar o bem-estar social da população moçambicana. Neste contexto, foi aprovado o Plano Estatal e Central (PEC) para 1979/80. O PEC tinha como objetivo acabar com a “fome, nudez, o analfabetismo e a miséria” através do desenvolvimento socialista da indústria de base, a mecanização agrícola e melhorias no método de trabalho” (SILVA, 2017, p. 134).

O Plano Econômico Estatal (PEC) foi o primeiro instrumento legal da economia socialista moçambicana usado pela FRELIMO para consolidar o seu socialismo e desenhado em 1976 com apoio dos técnicos das Nações Unidas. Abrahamsson e Nilsson (1994, p. 37)

afirmam que “a estratégia de desenvolvimento da Frelimo foi formulada explicitamente na altura do terceiro Congresso da Frelimo em 1977”.

Segundo Sengulane (2013), uma das grandes preocupações do novo poder em Moçambique era desenhar uma estratégia para um desenvolvimento rápido do país. Por isso, a FRELIMO, no seu III Congresso, concebeu e introduziu, em 1977, o Plano Prospetivo Indicativo (PPI). O Plano Prospetivo Indicativo (PPI) tinha como objetivo acabar com o subdesenvolvimento em 10 anos (1980-1990). Era um conjunto de metas econômicas e sociais, um guia de ação e instrumento fundamental para a construção e desenvolvimento de uma economia socialista. “As linhas mestras do Plano Prospetivo Indicativo consistiam na “[1] industrialização acelerada; [2] coletivização do campo; e [3] modernização da força de trabalho” (CONCEIÇÃO, 2015, p. 59).

A implementação desta política (o PPI) não conseguiu acabar com o subdesenvolvimento em Moçambique, foi uma utopia pensada na altura. Segundo Abrahamsson e Nilsson (1994), “Moçambique é hoje um dos países mais pobres do mundo” (ABRAHAMSSON e NILSSO, 1994, p. 2). E tornou-se o país “mais dependente da ajuda externa do mundo e provavelmente ainda o é” (HANLON, 1997, p. 15). Os autores avançam dizendo que “Moçambique encontra-se hoje numa situação consideravelmente pior do que na altura da independência” (ABRAHAMSSON; NILSSO, 1994, p. 73). Moçambique enfrenta atualmente com sérios problemas de desemprego, pobreza absoluta, falta de transportes público, precárias condições dos sistemas de saúde, péssimas condições das infraestruturas escolares, e corrupção generalizada no país no setor público.

Os autores consultados somente uma vez se referem às dificuldades econômicas de Moçambique e à fragilidade de sua posição política na relação com os organismos multilaterais (FMI e BIRD) e, por suposto, com os países capitalistas centrais que disputavam o espólio colonial. Além do grande retrocesso político e derrota econômica da URSSS no âmbito interno e internacional. O embate deve ter sido violento, e na correlação de forças, o povo moçambicano não conseguiu se organizar e não teve força para defender sua independência política, econômica e social (alguns representantes dos movimentos foram cooptados, corrompidos, outros assassinados etc.). O poder colonial mudou de forma e de mãos.

Bastos (2014) afirma que existem políticas bem desenhadas que constam no Programa do Governo, Planos Estratégicos Setoriais, os Planos de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta (PARPAS I e II), o Programa Estratégico para a Redução da Pobreza Urbana (2010-2014), o Plano de Ação para a Produção de Alimentos (PAPA), etc. “Contudo, a percepção

instalada é de que ainda falta algo que possa traduzir as várias políticas em resultados concretos que possam contribuir para tirar o país dos últimos lugares do *ranking* em termos de Desenvolvimento Humano” (BASTOS, 2014, p. 227).

Nem com o socialismo nem com a adoção do capitalismo Moçambique conseguiu sair do subdesenvolvimento e da pobreza absoluta que o país atravessa. Os planos e metas apresentados para responder aos desafios políticos e socioeconômicos do contexto não se traduziram em resultados concretos. Por exemplo, “a estratégia de modernização para o desenvolvimento rural, que Moçambique escolheu na altura da independência, não obteve os resultados previstos” (ABRAHAMSSON; NILSSON, 1994, p. 46). Segundo os autores, por vezes, foi feita a crítica às machambas⁴⁵ estatais de serem “demasiadas mecanizadas”. No entanto, os problemas verificavam-se mais a nível político e social (ABRAHAMSSON; NILSSON, 1994, p. 46), a política para as zonas rurais tinha se baseado num número de pressupostos que não estavam em concordância com as condições materiais do abastecimento de bens alimentares nas áreas rurais moçambicanas, nem com os padrões culturais vigentes.

Como início para a resolução da crise econômica que o país atravessava, a partir de 1980, começaram a aparecer as primeiras políticas neoliberais propostas pelas agências internacionais com vista a solucionar a crise que Moçambique atravessava. Durante o período em que o governo de Moçambique implementou o PPI, enfrentou problemas sérios para fazer face as suas intenções de desenvolvimento em 10 anos. Para além disso, em Moçambique ocorriam atos de desestabilização desencadeadas pela República Sul Africana (RSA)⁴⁶ e a Resistencia Nacional de Moçambique (RENAMO).

As forças de resistências ou de oposição ao governo de Samora não conseguiram travar as ajudas das políticas neoliberais nos inícios da década de 1980 porque o país estava dividido e desestabilizado.

A guerra da Renamo retardou o processo de desenvolvimento de Moçambique pós independente. As raízes do conflito em Moçambique são de natureza interna e externa. As causas internas estão relacionadas com o processo de formação do Estado-nação num contexto marcado pelo pluralismo étnico religioso, pelo legado colonial e pelas políticas da pós-Independência, além da influência dos países do leste europeu. As causas externas estão relacionadas com o conflito da Guerra Fria, a nível mundial e regionalmente, com o papel de

⁴⁵ Machambas estatais se referem a campos de produção do Estado. Pode ser de milho, amendoim, algodão etc. Machamba na linguagem brasileira significa roça.

⁴⁶ Como exemplo, no dia 31 de janeiro de 1981 a RSA atacou a cidade de Matola (Maputo-Moçambique).

desestabilização da anterior Rodésia e África do Sul (regimes minoritários com política de apartheid).

Castiano e Ngoenha (2013) apontam que nos princípios dos anos 80 houve ligeiros avanços na oferta educativa. “No entanto, devido ao conflito armado, a política do reajustamento estrutural adotado, houve um declínio econômico que afetou o setor de educação, reduzindo a rede escolar em 69% em 1992 em relação a 1981” (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 12).

Faria (2019) aponta que a destruição de infraestruturas assumiu proporções enormes. Em fase disso Mosca (2005) faz uma análise sobre os efeitos da guerra em Moçambique, dos quais se destacam os seguintes dados estatísticos:

[1] Moçambique chegou-a ter perto de 40% da população em situação de deslocados da guerra; [2] Entre 1980 e 1986, o PIB decresceu em 30%, o crescimento anual econômico no mesmo período chegou a ser de 20% com mais de cinco anos com crescimento negativo; [3] A dívida externa aumentou em quase 500% entre 1984 e 1992; [4] Entre 1985 e 1993 (período mais violento do conflito), 63% de investimento externo foi cancelado; [5] Em 1991, 57,8% das escolas primárias estavam destruídas ou encerradas; [6] ‘A pobreza aumenta, o numero de deslocados de guerra e a concentração da população em redor dos centros urbanos sobem’ (MOSCA, 2005, p. 215).

Em 1983, realizou-se o IV Congresso da FRELIMO, onde o partido avaliou a estratégia socialista (economia planificada ou centralizada) que vinha sendo adotado desde 1977. Segundo Abrahamsson e Nilsson (1994, p. 47), “durante o IV Congresso da Frelimo, em 1983, os participantes dirigiram uma crítica acérrima à política de desenvolvimento seguida”, e continuam: “As críticas feitas pelos delegados do congresso sublinharam gravidade da crise econômica” (ABRAHAMSSON; NILSSON, 1994, p. 134). No mesmo ano, o governo formulou um programa de ação para contrariar esta tendência econômica decrescente.

Maloa (2016) afirma que “na procura de mecanismos para estancar a crise econômica que Moçambique vivia, a FRELIMO realizou o IV congresso em 1983. “Esse congresso trouxe alavancas reformistas ligadas à descentralização e orientação para uma economia do mercado” (MALOA, 2016, p. 135).

Esse congresso foi considerado importante para se discutir a crise econômica que assolava o país. Sobre este aspecto, Conceição (2015) afirma que “avaliou-se o desempenho da economia nacional, pelo que os dirigentes decidiram-se por reformas econômicas para tirar o país da recessão” (CONCIÇÃO, 2015, p. 62). Abrahamsson e Nilson (1994, p. 65) dizem “no Congresso, os delegados criticaram a estratégia de desenvolvimento”.

Em 1984 foi realizado o acordo do Nkomati, assinado pelo antigo presidente da República Popular de Moçambique Samora Moisés Machel e o Primeiro Ministro da África do Sul *Pieter Botha*. Este acordo foi chamado de “acordo de não agressão e de boa vizinhança” e tinha como objetivo terminar com a guerra dos 16 anos que a África do Sul vinha fazendo à Moçambique. Hermele e Redebeck (1989) consideram que o acordo de Nkomati

foi o primeiro sinal, e também o mais evidente, de uma mudança nas alianças internacionais desde a independência de Moçambique em 1975. Seis meses mais tarde, Moçambique passou a ser membro do Fundo Monetário Internacional, completando assim a viragem na cena internacional. De um país arreigado à ideia de planificação central e de transformação socialista no âmbito de um movimento socialista mundial, Moçambique passou a compreender as realidades dos mercados financeiros mundiais, dominados pelos poderes ocidentais e pelas suas instituições, o FM e Banco mundial (HERMELE; REDEBECK, 1989, p. 5).

Segundo Abrahamsson e Nilsson (1994), “Moçambique aceitou os princípios básicos do acordo de não agressão com a África do Sul, que foi elaborado por iniciativa americana” (ABRAHAMSSON; NILSSON, 1994, p. 104). Nesse acordo, ambas as partes se comprometeram a não apoiar ou facilitar ações inimigas contra o outro país a partir do seu território, ou seja, acordou-se que a África do Sul não devia apoiar mais a RENAMO⁴⁷ em Moçambique para endurecer a guerra civil e por sua vez Moçambique não devia mais apoiar o ANC. Infelizmente este acordo falhou porque “a República Sul Africana continuou apoiar a guerrilha” (FARIA, 2019, p. 10). A guerra dos 16 anos só terminou após a assinatura dos Acordos Geral de Paz no dia 4 de outubro de 1992, em Roma, na Itália.

2.3 A EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE

Enquanto se escreve a história da educação moçambicana, sou do parecer que todos os trabalhos teóricos e científicos que queiram, de uma ou outra forma, contribuir para a organização de um sistema de educação nacional em Moçambique, nesses anos ainda de luta pela sua real emancipação, devem remontar ao período colonial (MAZULA, 1993, p. 71).

A educação é uma função social das mais importantes, seguramente uma das essências. Não houve sociedade, no tempo e no espaço por mais simples que fosse a sua cultura, que tivesse existido sem essa atividade. Tem variado a organização, a estrutura e os

⁴⁷ A designação inicial da RENAMO foi Movimento de Resistência Moçambicana (MNR) e mais tarde alterada para Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO). Esta mudança simbolizava uma união nacional do povo contra os ideias comunistas do regime autoritário da FRELIMO em Moçambique (CABRITA, 2003).

⁴⁷ NC provém da sigla em inglês (CNA), que significa Congresso Nacional Africano, fundado em 8 de janeiro de 1912 com a finalidade de lutar pelos direitos dos negros na África do Sul. Na sua fase inicial o movimento era composto por jovens intelectuais e entusiastas como Pixley Ka Izaka Seme, Nelson Mandela.

agentes dessa nação; ela, porém sempre existiu. Moçambique é um país também que teve a sua história da educação.

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 hegemónica e negação das estruturas tradicionalmente existentes e, por outro, pela luta, rupturas, superação e implantação de uma nova sociedade (UACIQUETE, 2010).

2.3.1 A educação no período colonial

O ensino colonial em Moçambique data desde a primeira metade do século XIX e vai até aos finais do século XX (1845-1974). A primeira regulamentação do ensino nas colónias portuguesas surgiu durante o período da monarquia em 2 de abril de 1845, sendo que “no dia 14 de agosto do mesmo ano, um decreto diferenciava o ensino nas colónias do ensino na metrópole e criava as escolas públicas nas colónias” (GÓMEZ, 1999, p. 39).

A criação das escolas públicas nas colónias portuguesas é explicada, conforme destaca Gómez (1999), pelas relações de produção baseadas no trabalho forçado e migratório, as quais exigiam, de um lado, que se garantisse um mínimo de ensino. Para Gómez (1999, p. 41), “a necessidade de implantar um sistema público de educação era também justificada como um pré-requisito da ‘política de assimilação cultural’, que devia incutir nos africanos os valores culturais portugueses”. Apesar desses planos de assimilação, o sistema público de ensino, nas colónias, mais do que um fracasso foi uma irrealidade, uma vez que das poucas escolas existentes em Moçambique a sua maioria pertencia à Igreja Católica.

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 que 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 tinha como disciplinas: português, desenho, geografia, escrituração e economia e física aplicada. Para aprofundar o racismo, o Governo colonial instituiu escolas separadas para as meninas e meninos. No período colonial, a educação destinada à população moçambicana era muito restrita e não houve a expansão da rede escolar de forma significativa.

Durante esse período, a qualidade de ensino era baixa porque o acesso à educação escolar era socialmente restrito, excluindo a maioria dos moçambicanos. Para Mazula (1993), “o balanço do grau de instrução em 1894 era negativo”. Para o autor, os planos de educação republicanos para as colônias não provocaram grandes mudanças. Só para elucidar, Mazula (1993) afirma:

só em Lourenço Marques a situação era a seguinte: analfabetos: 23,73% entre os brancos; 86,11% entre os negros e 8,41% entre os indianos; os que sabiam ler e escreve: 71, 56% entre os brancos; 13,89% entre os negros, 90,26% entre os indianos; cursos (diversos):4,71 entre os brancos, 0% entre os negros e 1,33% entre os indianos (MAZULA, 1993, p. 82).

As estatísticas do excerto nos mostram que no período colonial em Moçambique a educação era segregacionista (racista) e a taxa do analfabetismo para os negros era alta, os quais eram excluídos nos outros cursos importantes diversos. “A Frelimo estimava uma taxa do analfabetismo superior a 90%, na altura da independência do país” (FRELIMO, 1977, p. 61) Segundo Mazula (1995, p. 88), “o sistema não permitia o ingresso direto do aluno indígena no Magistério Primário (reservado ao ensino europeu) e nos Estudos Gerais Universitários”.

A educação do período colonial em Moçambique tinha como objetivo ensinar o negro para que ele pudesse melhor servi-lo. Por exemplo, o Governador Geral de Moçambique Freire de Andrade (1906-1910) dizia abertamente que “o objetivo cultural da educação dos nativos deve ser fazer deles trabalhadores” (MAZULA, 1993, p. 82). Esta era também a posição de Mouzinho de Albuquerque, Governador Geral de Moçambique entre os anos (1896-1898). Para ele, “o que nós devemos fazer para educar e civilizar o indígena é desenvolver-lhe de forma pratica as habilidades para uma profissão manual e aproveitar o seu trabalho na exploração da província” (MAZULA, 1995, p.73).

Os depoimentos destes ideólogos nos mostram claramente que o colonialismo português não tinha a intenção de dar uma educação ao africano que pudesse lhe levar até ao nível superior, mas sim dar uma educação básica voltada para o mundo de trabalho, conforme documenta este texto. “Artigo 1º as escolas de artes e ofícios, estabelecimentos de assistência gratuita às populações indígenas, têm por fim educar os indígenas preparando-os para operários dos diferentes ofícios ou industrias da colônia”(MAZULA, 1995, p. 84).

Conforme observa Gómez (1999, p. 42), “a comissão Africana de Educação da Sociedade das Nações, Órgão, responsável pela inspeção da educação na África colonial, em 1924, depois de uma visita à Moçambique, denunciava [...] a apatia das autoridades coloniais em relação à educação, [...], e constatou o fato de que quase todas as escolas se situavam no

sul do país”. Um outro problema, segundo Mazula (1995), consistia no fato de “o Ensino Primário Elementar e Complementar só funcionava nas zonas urbanas” (MAZULA, 1995, p. 88). A Comissão Africana de Educação da Sociedade das Nações concluía que, a partir das observações feitas, não se podiam esperar melhorias substanciais na política educativa colonial.

Esta situação perpetuou mesmo após a independência de Moçambique (1975), criando até hoje desigualdades educacionais para todos os níveis de ensino, ou seja, o sul de Moçambique concentra mais escolas e universidades comparativamente às outras regiões do país, centro e norte de Moçambique.

Segundo Martins *et al.* (2019, p. 27), disparidades regionais na educação têm origem histórica. Se não se fizer nada, elas tendem a agravar-se. “Para serem contrapostas é preciso adoptar políticas que as reduzam”.

Com a criação do Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas da África e Timor, em 1926, emerge um período de estreita colaboração entre o Estado Português e a Igreja Católica.

Segundo Mazula (1993), para fortalecer esta aliança entre o Estado Novo e a Igreja Católica e responder melhor aos objetivos da colonização foi assinado o Acordo Missionário de 7 de maio de 1940, entre a Santa Sé e a República Portuguesa. Para Gómez (1999, p. 56), “foi confiada à igreja católica a função de educar os ‘indígenas’, liberando o Estado colonial da responsabilidade política e financeira relativa à educação dos Africanos”. Com essa decisão, Portugal ganhava, na Igreja Católica, um forte aliado da sua política colonial. O Estado Novo apoiaria, política e materialmente, a Igreja na realização da sua missão de “cristianizar” os africanos. A Igreja Católica portuguesa foi, assim, instituída como instrumento ideológico fundamental para a defesa da preservação do domínio colonial.

No ano seguinte, foi assinado o Estatuto Missionário (5 de abril de 1941), regulamentando o acordo anterior. O art. 2º do Estatuto Missionário estabelecia que “as missões católicas portuguesas ‘eram’ consideradas instituições de utilidade imperial e sentido eminentemente civilizador” (MAZULA, 1995, p. 79).

Mazula (1993) refere-se a que, em 1941, o ensino das populações “nativas” foi confiado à igreja católica, de acordo com o preceituado no artigo 66 do Estatuto Missionário (MAZULA, 1993, p. 97). “O regime transferiu a responsabilidade do ensino rudimentar oficial para a Igreja Católica, estabelecendo ainda um rigoroso controle sobre toda a atividade da Igreja” (DHUEM, 1993, p. 118). Foi também estabelecido o controle político da formação

de professores nas missões. Deste modo, a Igreja era usada como um instrumento para manter a dominação portuguesa em Moçambique.

Para Gómez (1999, p. 57), o artigo nº 15 do Acordo Missionário “atribuía liberdade às missões Católicas para, assim, exercerem as formas de atividades que lhes são próprias e nomeadamente a de fundar e dirigir escolas para os indígenas e europeus”. O artigo nº 16 estabelecia que nas escolas indígenas missionárias é obrigatório o ensino da língua portuguesa (HASTING, 1974, p.107). O artigo nº 68 do Estatuto Missionário de 5 de abril de 1941 estabelecia que os planos e programas do “ensino indígena” seriam adaptados pelos governos das colônias. Segundo Gómez (1999), até 1940, todos os programas de ensino para africanos eram feitos pelo Departamento de Educação e Instrução da respetiva colônia.

De 1940 a 1960, a Igreja Católica encarregou-se de elaborar os programas, os exames e diplomas. A partir de 1960, a elaboração destes programas ficou sob a responsabilidade do Ministério da Educação de Lisboa. Esta mudança deveu-se ao fato de Portugal ter declarado “províncias ultramarinas” todas as suas possessões ultramarinas. O art. 68 do Estatuto Missionário dizia que “o ensino para os Africanos deveria permitir ‘moralização dos indígenas’, isto é, de preparação de futuros trabalhadores rurais e artificies que produzem” (MAZULA, 1995, p. 79). O autor observa ainda que “a formação do indígena e a criação da figura jurídico-política de ‘assimilação’ impunha-se como necessidade de força de trabalho qualificada para a maior exploração capitalista” (MAZULA, 1995, p. 80).

As autoridades da Igreja deviam assegurar que o ensino para os indígenas fosse orientado “pelo sentimento patriótico português”, ou seja, os estudantes deviam aprender a história e a Geografia de Portugal. A educação ministrada nestas escolas continuou a ser de qualidade muito baixa.

A ação missionária da Igreja Católica era, para além de um meio de expandir o cristianismo, um poderoso instrumento ideológico destinado a pressionar as populações a aceitarem trabalho nas atividades coloniais, e a pagar impostos. Os alunos eram normalmente usados como força de trabalho na produção agrícola, especialmente do arroz e do algodão. Esses produtos eram depois vendidos, revertendo a receita a favor da missão (DHUEM, 1993). As práticas educativas adotada seguiam o modelo centrado no professor, o detentor de todo o conhecimento, e os alunos sendo apenas “consumidores” dos conteúdos ministrados, de acordo com os objetivos preconizados.

O sistema de educação colonial, organizado pelo regime salazarista, foi dividido em dois sistemas educacionais. Um para os africanos, *o ensino rudimentar*, que era dirigido pelas missões católicas, e outro, o ensino oficial, destinado aos europeus e assimilados (GÓMEZ,

1999, p. 59). O ensino indígena⁴⁸ ou rudimentar, segundo Mazula (1995), tinha por fim “elear gradualmente da vida selvagem à vida civilizada dos povos cultos a população autóctone das províncias Ultramarinas” (MAZULA, 1995, p. 80).

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” (MAZULA, 1993, p. 91). Essa educação, separada e entregue à igreja católica, tinha, segundo Mondlane (1977 *apud* GÓMEZ 1999), “a intenção de doutrinar os filhos dos nativos moçambicanos negros, assegurando assim ao Governo uma população dócil e leal a Portugal” (GÓMEZ, 1999, p. 62).

Walter Rodney, falando dos propósitos dos sistemas educacionais coloniais, afirmava o seguinte:

Não era um sistema educativo destinado a transmitir aos jovens o orgulho e a confiança de membros da sociedade africana mas sim a implantar um sentimento de submissão face ao europeu e ao capitalismo [...]. A escola colonial ministrava uma educação para subordinação a exploração, a confusão mental (RODNEY, 1975, p. 347).

Este tipo de ensino tinha por fim, segundo os documentos oficiais, “civilizar e nacionalizar os indígenas da Colónia difundindo entre eles a língua e os costumes portugueses”, tornando-os “mais úteis à sociedade e a si próprios⁴⁹”. Além disso, a legislação de 1929-1930 impediu categoricamente o ensino das línguas nacionais aos moçambicanos, com a exceção do ensino da religião.

A proibição do ensino de moçambicanos nas línguas nacionais, com a exceção do ensino da religião, teve o efeito de discriminar as Igrejas protestantes, que habitualmente utilizavam as línguas bantu nos primeiros anos de escolarização, como o meio mais rápido de atingir a alfabetização básica.

Gómez (1999, p. 19) argumenta que “o sistema de educação colonial era coerente com os objetivos econômicos, políticos e culturais do sistema, visando à reprodução das suas relações de exploração”. A educação tinha por função modelar o homem servil, despersonalizado e alienado das realidades do seu povo. “Ela devia favorecer a formação de

⁴⁸ Segundo Mazula (1993), o artigo 1 definia que o ensino voltado para o indígena tinha como objetivo formar o indígena, dar-lhe “a consciência de cidadão português e prepará-lo para a luta da vida, tornando-se mais útil à sociedade e a si próprio” (MAZULA, 1993, p. 91). E o artigo 7 dispunha que o ensino primário rudimentar se destinava “a civilizar e a nacionalizar os indígenas das colônias, difundindo entre eles a língua e os costumes portugueses”. 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”.

⁴⁹ Esse ensino devia conter as seguintes disciplinas: a) Língua portuguesa; b) Aritmética e sistema métrico; c) Geografia e história de Portugal; d) Desenho e trabalhos manuais; e) Educação física e higiene; f) Educação moral e canto coral.

um homem tão estranho ao seu próprio povo que pudesse vir a ser, mais tarde, instrumento do poder colonial para a dominação dos seus irmãos” (GÓMEZ, 1999, p. 19).

A crítica de Mondlane à educação colonial centra-se no fato de “ela não refletir as necessidades de Moçambique, como país separado de Portugal” (GÓMEZ, 1999 p. 133). Toda a educação colonial era planejada essencialmente para produzir uma pequena elite europeizada, que servia ao governo colonial. Nela é denunciado o fato de a escola colonial separar os alunos da sua origem e realidade, levando-os a desprezarem os valores africanos e assumir os valores do colonizador.

Cabe salientar que todo este processo, caracterizado pela inferiorização da população nativa, era consubstanciado pela pesquisa dos antropólogos da época. O sistema de educação colonial estava direcionada para servir os seus interesses em clara contradição com os interesses econômicos, políticos, sociais e culturais da população moçambicana. Por exemplo, em 1960, o Cardeal Cerejeira, de Lisboa, declarava em carta pastoral:

Tentamos atingir a população nativa em extensão e profundidade, para os ensinar, a ler, escrever e contar, não para os fazer ‘doutores’ [...]. Educa-los e instrui-los de modo a fazer deles prisioneiros da terra e protegê-los da atração das cidades [...]. As escolas são necessárias, sim, mas escolas onde ensinemos ao nativo o caminho da dignidade humana e grandeza da nação que o protege (MAZULA, 1995, p. 87).

Quanto à “extensão e profundidade” de que falava o Cardeal ficaram bem desmentidas pela realidade: “em 1975, na altura da independência do país, mais de 93% da população era analfabeta” (GÓMEZ, 1999, p. 59).

O sistema de ensino indígena passou, em 1930, a organizar-se em: [1] Ensino Primário Rudimentar, com três classes (séries), previsto para sete, oito e nove anos de idade no ingresso; [2] Ensino Profissional Indígena, que, por sua vez, se subdividia em (i) Escola de Artes e Ofícios com quatro séries, destinadas para rapazes e (ii) Escola Profissionais Femininas, com duas séries, geralmente ministrando a “formação feminina”.

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 são, 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; NGOENHA,

2013, p. 35).⁵⁰ O sistema de ensino europeu “estava estruturado de modo a permitir ao aluno a prosseguir os seus estudos até ao ensino superior” (MAZULA, 1993, p. 92).

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. Os resultados obtidos nas escolas do ensino missionário para os “nativos” eram os mais baixos em relação a outros tipos de ensino.

Gómez (1999, p. 66) afirma, por exemplo, que, “em 1958, “a taxa de analfabetismo em Moçambique era de 97,86%”, considerada uma das mais elevadas de África”. Em 1956 havia somente dois liceus em Loureço Marques e Beira. Nesse mesmo período, menos de dez estudantes moçambicanos negros seguiam o ensino superior em Portugal. De acordo com Mazula (1993, p. 99), “a partir dos anos de 1960, as estatísticas começaram a apresentar números elevados de presença de estudantes negros”. Estes resultados por si só denunciam marginalização da população a todo o processo de desenvolvimento.

As barreiras à educação do negro eram mais efetivas, na medida em que avançavam nos vários níveis de ensino. Foi por esta razão que um número considerável de negros fugiu para os países vizinhos, para ter acesso à educação secundária, como, por exemplo, Eduardo Mondlane, que conseguiu matricular-se numa escola da Missão Suíça, no Transval (DHUEM, 1993).

Perante a esta 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.

Castiano e Ngoenha (2013) afirmam que a abolição estava ligada à conjuntura política provocada pelas guerras de libertação, uma que já havia eclodido em Angola e outra que também havia começado 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.

De novo pressionado pela comunidade internacional e sobretudo pelo o avanço dos movimentos de libertação em África, o Governo colonial passou a empreender reformas do

⁵⁰ O ensino Técnico-Profissional aberto a todos os indígenas respondia às pressões econômicas da necessidade de mão de obra qualificada para trabalho industrial e atividade comercial (MAZULA, 1993, p. 98).

ensino, visando a aceleração do desenvolvimento econômico e de uma política de assimilação mais vigorosa (MEC, 1980, p. 18).

Portanto, a partir de 1961, o ensino indígena adquiriu estatuto jurídico e, pela portaria n. 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 se verifica, 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.

2.3.2 O projeto de educação surgido nas zonas libertadas em Moçambique

Recordemos que antes da Independência Nacional de Moçambique (1975), o ensino já era em parte conduzido pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO). Basílio (2010) afirma 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. Segundo Gómez (1999), foi no decorrer da luta armada que a FRELIMO foi formulando, modelando, o seu projeto educacional, seus métodos.

A questão que se coloca é: por que então nos interessamos pelas “zonas libertadas” da FRELIMO? Uma das respostas possíveis é porque foi nesse espaço que foi concebido aquilo que seria a educação em Moçambique. Também foi nas zonas libertadas que começaram a ser construídas escolas para as massas. 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.

Um documento da FRELIMO refere-se a que “era nesse espaço que se procedia” a reforma do ensino e ao desenvolvimento” (III CONG., 1977, p. 89). Para Mazula (1993), eram esses os espaços onde “se criava, se difundia uma nova cultura e se organizava um *novo tipo de educação*” (MAZULA, 1993, p. 130). Segundo ele, era nesse espaço cultural “que se construía um mundo de vida dinâmico e de contradição, e se forjava um novo tipo de educação” (MAZULA, 1993, p. 131). Durante esse período, o Departamento educacional da FRELIMO se encarregou de preparar um sistema de educação no interior de Moçambique. No que se refere ao conceito de “zonas libertadas”, Mazula (1993, p. 25) nos explica que à medida que a guerra de libertação nacional foi avançando, “foram surgindo territórios fora do controle da administração portuguesa, sendo ocupados pela FRELIMO”.

As zonas libertadas deixaram de ser espaço restrito a um grupo, a uma categoria social, a uma comunidade linhageira ou aldeã, para se tornar o espaço nacional mais aberto. Nelas, “efetuavam-se regularmente reuniões populares onde se discutiam os diferentes problemas e se determinavam a via justa para os resolver” (MAZULA, 1993, p. 129). Foi se configurando assim, nas zonas libertadas, a escola como:

[I] Um centro de formação da Frente de Libertação de Moçambique, foi se formando a concepção de uma escola como: [II] centro de combate das concepções e dos hábitos da cultura tradicional que aprisionavam a iniciativa e a criatividade, pugnado por um novo tipo de relacionamento entre jovens e velhos, entre homens e mulheres e por uma nova visão do mundo, [III] centro de difusão de conhecimentos científicos; [IV] centro de formação de combatentes para as exigências da luta, (MACHEL, 1974).

Desde cedo, a FRELIMO insistiu na importância e necessidade da educação para o avanço da própria luta. Foi este partido que fundou as primeiras escolas secundárias fora do país, em *Dar-Es-Salaam (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.

Para Eduardo Mondlane, a educação era uma condição político-ideológica básica para o sucesso da luta. Mondlane (1975) defendia que a educação deve adaptar-se permanentemente às mudanças que se operam na sociedade. Segundo Gómez (1999, p. 130), “desde a sua fundação, a FRELIMO foi consciente de que no campo educacional muitos e grandes eram os desafios que devia enfrentar”.

O I Congresso da FRELIMO, realizado em setembro de 1962, determinou vários objetivos que podem ser enquadrados dentro da atividade educacional. Por exemplo, na sua resolução da FRELIMO n. 7, “decidiu: promover imediatamente a alfabetização de todo o povo Moçambicano, criando escolas onde fosse possível” (REIS; MUIANA, 1975, p. 20). Os programas de alfabetização e as campanhas de escolarização constituíram estratégias de sucesso que levaram ao aumento acentuado do número de efetivos escolares. Estas medidas permitiram reduzir, em todo o país, a taxa de analfabetismo de 93% para 51,8% em 2006” (LOBO *et al.*, 2009).

Isso nos mostra que antes da independência nacional, o partido FRELIMO estava preocupado com o acesso à educação da população moçambicana, apesar das adversidades políticas, econômicas e sociais da época. Portanto, em toda história da FRELIMO existiu uma constante preocupação, uma verdadeira obsessão pela formação de quadros.

Gómez (1999) afirma que poucos eram os moçambicanos formados com o nível superior e mesmo com o nível secundário; o ensino primário abrangeu uma ínfima minoria da população. Foi em outubro de 1966 “a primeira vez que o Comitê Central (C.C) tratou especificamente da educação” (GÓMEZ, 1999, p. 131) Antes, a educação era referenciada apenas como uma das tarefas do programa da FRELIMO.

Outro marco da educação foi dado pela realização da II Conferência do Departamento de Educação e Cultura (DEC) da FRELIMO, realizada no dia 26 de setembro a 3 de outubro de 1970. O objetivo desse encontro era “analisar criticamente os programas e atividades de educação e cultura na” FRELIMO (GOMEZ, 1999, p.147). Foi nesta conferência onde se definiu que “a educação devia formar “o *Homem Novo*”, livre de concepções supersticiosas e subjetivas, com plena consciência do poder da sua inteligência e da força transformadora do seu trabalho na sociedade e na natureza” (GÓMEZ, 1999, p. 152).

Cabaço (2001) afirma que “após a independência, o conceito ganhou dimensões moralistas mais voluntaristas e relacionadas as tarefas da educação”. Para ele, o discurso teria ganho intensidade na década de 1970, no contexto da luta armada transformada em guerra popular revolucionária (CABAÇO, 2001, p. 114).

Magno (2005) chamou atenção para o fato de que a expressão “Homem Novo” aparece desde a década de 1920 como descrição de uma mudança na ordem econômica, impactando a vida dos indevidos e transformando-os profissionalmente” (MAGNO, 2005, p. 9). Para Silva (2017, p. 91), o termo “aparece de forma intensa no vocabulário político da década de 1960 como o indivíduo que surge a partir do processo revolucionário”. Na obra de Fanon (1968), trata-se do indivíduo que se constrói simultaneamente no processo de

superação do jugo colonial, se distanciando dos ideais europeus, comprometido em “desenvolver um pensamento novo”.

Silva (2017) afirma que foi durante o discurso da II Conferência do Departamento de Educação e Cultura em 1970 que Samora Machel abordou de forma sistemática a ideia de “Homem Novo”. Samora chamava atenção para a necessidade de educar o homem para vencer a guerra e a partir disto criar uma nova sociedade. O projeto de educação defendido pela FRELIMO no início da luta armada de libertação nacional tinha um viés político e militar. Defendia-se por exemplo de que “a educação devia acompanhar e dar sustentação ao processo transformador da luta de libertação nacional” (GÓMEZ, 1999, p. 147). A educação devia atender prioritariamente às necessidades do desenvolvimento da luta armada e da construção de um novo país unido e livre da dominação colonial.

“A escola nascida da luta de libertação devia formar o homem moçambicano, livre da opressão e de alienação coloniais, capaz de recuperar, individual e coletivamente, a sua história e dignidade “(GÓMEZ, 1999, p. 92). No contexto do surgimento da educação nas zonas libertadas, Mondlane (1975, p. 194) dizia que “sempre demos a maior importância à educação, porque, em primeiro lugar, ela é essencial para o desenvolvimento da nossa luta”.

Como se pode ver, segundo Mazula (1993), tratava-se de uma educação ideológica enquanto lugar privilegiado da inclusão das ideias da FRELIMO. “A palavra de ordem era: “Estudar, produzir, combater” (MAZULA, 1993, p. 136). Defendia-se também nas zonas libertadas de que a educação devia servir às necessidades imediatas da população local. Essa ideologia não difere muito com o que acontece atualmente no sistema de ensino em Moçambique: a defesa do currículo local e do Ensino Técnico Profissional como solução para a resolução dos “problemas atuais” de Moçambique. Defendia-se igualmente que a educação não era apenas tarefa dos professores, nem somente se destinava às crianças. Todos se envolviam nela, inclusive o próprio exército.

A educação formal, destinada a crianças e adolescentes que viviam nas zonas libertadas, abrangia quatro níveis: o pré-primário, ministrado em centros infantis; Primário, de quatro séries, ministrado em escolas do interior do país e na Tanzânia; o Secundário, também de quatro séries, ministrado na escola “Secundária de Bagamoyo (Tanzânia) e o Universitário que não chegou de funcionar: os alunos que atingiam este nível eram levados para o exterior” (MAZULA, 1993, p. 137).

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.

Mondlane (1975) observa que até finais de 1966 havia cerca de 100 escolas só na zona de Cabo Delgado, para um universo de 10.000 crianças. Em termos do resultado do processo de ensino-aprendizagem e do acesso, Mazula (1995) afirma o seguinte:

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 construída logo após a Independência, em 1976, no distrito de Ribaué, na província de Nampula (zona norte do país). A alfabetização e escolarização de adultos era dada aos guerrilheiros que, por sua vez, ensinavam as populações. As escolas da FRELIMO funcionavam nos designados centros da FRELIMO (em Moçambique) e representações da FRELIMO nos países vizinhos. Samora Machel observa que cerca de 20.000 crianças já eram escolarizadas nas zonas libertadas até setembro de 1970.

Os professores eram recrutados a partir de um princípio, segundo o qual “aquele que tinha estudado devia ensinar o que sabia àqueles que não sabiam” ou sabiam menos” (MAZULA, 1993, p. 144). Visava-se, pois, resolver em parte a falta de professores para o “elevado e crescente número de alunos” e a consequente superlotação das classes que atingia a superlotação de 80 a 100 alunos por professores. A educação nas zonas libertadas ocorreu ao mesmo tempo que a luta de libertação nacional.

2.3.3 A Educação em Moçambique depois da Independência

Uma breve caracterização da situação moçambicana no momento da independência ajuda a compreender o contexto em que se introduz o projeto de Mudança da FRELIMO e se realizam as reformas da Educação (MAZULA, 1993, p. 147).

Proclamada a Independência, o Governo da República de Moçambique encarou a Educação como um direito fundamental de cada cidadão, um instrumento para a formação e a integração do indivíduo na sociedade, bem como um fator indispensável para a continuação da construção de uma sociedade e para o combate à pobreza (MINED-PEE, 2012/2016).

Desde a Proclamação da Independência, em 25 de junho de 1975, Moçambique conheceu quatro períodos distintos na evolução do seu sistema educativo. O primeiro período da educação em Moçambique aconteceu de 1975 até 1982.⁵¹

Segundo Gómez (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* provocada pelo abandono do país por parte dos professores de origem portuguesa e técnicos pedagógicos com rica experiência no ensino devido à guerra.

Gómez (1999, p. 244) afirma que a “explosão escolar” que a política educacional da FRELIMO provocou registrou-se num momento em que a maioria dos professores estrangeiros e alguns moçambicanos abandonavam o país e outros tantos saíam do ensino. Era uma situação muito difícil, sem condições para se atender ao crescimento da demanda escolar. Segundo Duarte *et al.* (2012), essa crise alastrou-se para os anos subsequentes à independência nacional.

Assim, “em janeiro de 1975, ainda no governo de transição, realizou-se, na cidade da Beira, o I Seminário Nacional de Educação, organizado pelo Ministério da Educação e Cultura, que reuniu professores primários e secundários e quadros com experiência em educação nas zonas libertadas” (MAZULA, 1993, p. 186). O seminário tinha como objetivo imediato encontrar mecanismos para a implantação, nas escolas, dos princípios da ideologia da FRELIMO e de métodos de organização correspondente.

A FRELIMO estimava uma taxa de analfabetismo superior a 90% na altura da independência do país (FRELIMO, 1977, p. 61). Um sistema educativo precário, uma rede escolar reduzida, com a falta de funcionários e professores (MONDLANE, 1995). No mesmo ano, só cerca de 69.000 crianças frequentavam a escola no ensino primário e 23.000 alunos no Ensino Secundário (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 53). A situação da falta dos professores era dramática. No ano escolar 1974/75 havia em todo o país somente cerca de 10.300 professores a trabalhar no ensino primário e também, aproximadamente, 1.800 professores no Ensino Secundário.

Para compensar a falta dos professores, o governo recorreu ao processo de contratação de pessoas que tivessem feito 8^a, 9^a, 10^a e 11^a classes (séries) para cobrir as escolas. Tratou-se de contratação de professores sem formação pedagógica para assegurar a educação. Em alguns casos tratou-se de incorporação de alunos que, frequentando classes avançadas, podiam lecionar a classes (séries) inferiores, o que multiplicou no país a existência de

⁵¹ De 1975 a 1982 foi antes da existência do Sistema Nacional de Educação.

professores sem formação. E esse foi um dos factos que contribuiu para a baixa qualidade de educação.

Portanto, não existiam professores suficientes formados no país, mas era preciso fazer as escolas funcionarem para as crianças. Sobre a formação intensiva e reciclagem de professores, Gómez (1999, p. 244) afirma que o MEC criou, em 1975, 10 Centros de formação de Professores Primários (CFPP), um em cada província.

Todos os centros, em conjunto, formavam 3.000 professores por ano. Os formadores dos CFPPs foram escolhidos de entre os professores com habilidades de curso de Magistério Primário de nível médio. Para a formação de professores secundários, “ainda se contava com muitos professores estrangeiros” (GÓMEZ, 1999, p. 245).

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.

Um mês depois da proclamação da Independência, a 24 de julho de 1975, o Presidente Samora Moisés Machel anunciava entre outras medidas a nacionalização da educação (MAZULA, 1993, p. 186; GÓMEZ, 1999, p. 233; CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 55). Esta foi a primeira medida que o governo moçambicano tomou, no campo do ensino, a “nacionalização”. Alguns preferem o termo “*estatização*”. A nacionalização da educação foi feita na base do Decreto n. 12/75. Segundo o discurso do então presidente da República Samora Moisés Machel, “a nacionalização abrange as escolas privadas, principalmente as escolas missionárias e católicas”. O objetivo adiantado era o de rapidamente integrar aquelas escolas no sistema nacional de educação assim como de “adequar o seu funcionamento à linha política da FRELIMO (MOÇAMBIQUE, BR n. 32, de 12, 1975).

Para Mazula (1993, p. 186), “a nacionalização era uma medida radical e de impacto para o controle das escolas e para a socialização da educação”. A FRELIMO pretendia:

[1] evitar mais depredações e sabotagens nas escolas particulares; [2] romper com os elementos de desigualdade social; [3] possibilitar a planificação da ação educativa com vista à criação de um sistema de educação a serviço dos interesses das massas, implantando assim um novo tipo de educação (FRELIMO, 1970, p. 3).

A FRELIMO fazia da lei um instrumento válido para a universalização da escola. Como resultado imediato, a escola deixou de ser espaço privilegiado de uma raça, região ou confissão religiosa, para ser espaço aberto a todo o cidadão. A direção e a gestão do sistema educativo foram confiadas unicamente ao Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Segundo o MEC (1979, *apud* GOMÉZ, 1999, p. 233) “a nacionalização da educação consistiu o primeiro passo para o Estado poder passar a dirigir o processo educativo, para poder uniformizar o sistema de ensino e, em suma, para o poder democratizar”. Ainda na senda de nacionalização, Gómez (1999, p. 235) advoga que “a nacionalização do setor permitiu a estruturação de um único sistema educacional, a direção centralizada no Estado da Educação da FRELIMO e o combate ao conteúdo elitista e aos métodos de ensino burguês”.

O autor aponta que “a necessidade de controle estatal do setor foi uma das razões que levaram à nacionalização das escolas” (GÓMEZ, 1999, p. 236). No entanto, durante os primeiros anos, o MEC revelou-se incapaz de assumir cabalmente todas as tarefas inerentes à nacionalização das escolas. A nacionalização deu-se num momento em que o próprio MEC não dispunha de órgãos consolidados em todo o país, nem de quadros suficientes que pudessem assegurar a direção e o controle centralizados (GÓMEZ, 1999).

A nacionalização do ensino atribuía ao Estado o papel diretor, planificador e executor da educação. Mais tarde, segundo o autor, 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” (GÓMEZ, 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 os de História e Geografia de Portugal, substituídos pelos das mesmas disciplinas versando a matéria sobre o continente africano, sendo introduzidas: Educação Política, História e Geografia de Moçambique e Ligação escola-comunidade. Sobre a expansão da rede escolar,

entre 1975 e 1977 Moçambique enfrentou a primeira “expansão escolar” que sobrecarregou a rede escolar.

Com a independência nacional, o país pautou-se por uma educação com viés socialista, o qual só veio a ser alterado com o respectivo sistema em 1992, quando se elaborou a antiga lei do SNE (a Lei 6/92). O caráter socialista da educação em Moçambique no período de 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 África Austral. Neste seminário, Graça Machel⁵² 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).

As ações de curto prazo foram definidas pelo III Congresso de 1977 a 1980

A alfabetização e educação de adultos foram definidos prioridade principal. O programa de ações constou de organização de campanhas de alfabetização, atingindo de imediato as forças populares de Libertação de Moçambique (FPLM), as empresas estatais, fábricas e cooperativas, os centros de produção organizados; da formação de 5.000 monitores de alfabetização até 1980 e de criação de centro de alfabetizados em cada província (MAZULA, 1993, p. 199).

No âmbito da massificação da educação em Moçambique, em 1978, por exemplo, o Presidente da República Samora Moisés Machel abriu a 1ª Campanha Nacional de Alfabetização, que envolveu cerca de 200.000 alfabetizados. A 2ª Campanha Nacional foi lançada em 1980, envolvendo já 300.000 alfabetizados. Durante esse período, segundo Mazula (1993, p. 220), “a educação primária é garantida a todos os cidadãos moçambicanos como um direito básico e um pré-requisito fundamental para o desenvolvimento social e econômico”. Foi nesse contexto que se iniciou o segundo período do Sistema Nacional de Educação em Moçambique.

⁵² Graça Machel é uma política e ativista dos direitos humanos moçambicana. Foi a primeira-dama de Moçambique desde 1976, quando se casou com Samora Mioses Machel (1975-1986), o primeiro presidente de Moçambique. Durante esse período tinha sido nomeada como Ministra da Educação de Moçambique. Após a morte do seu marido, em 1986, Graça Machel se casou novamente com o antigo presidente da África do Sul Nelson Mandela (1998-2013), o primeiro presidente negro de da África do Sul, e criou uma Organização Não Governamental chama “Fundação para o Desenvolvimento da Comunidade” (FDC) com sede em Maputo.

2.3.4 Segundo período (1983- 1990)⁵³

Em resposta às determinações do III Congresso, em 1981, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) 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 e criava-se, assim, o Novo Sistema de Educação (NSE), que apontava, em termos de princípios gerais e objetivo central, “a criação do ‘Homem Novo’”,⁵⁴ 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). Trata-se de homem livre da mentalidade burguesa e colonial, homem que constrói e assume novos valores da sociedade socialista. Segundo Castiano e Nguenha (2013, p. 14), 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.

Gómez (1999, p. 350) afirma que “em março de 1983, era aprovada, pela Assembleia Popular, a Lei do Sistema Nacional de Educação que recolhia, em linguagem jurídica, os principais conteúdos do documento Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação, que, entretanto, enfrenta algumas alterações em função das sugestões e preocupações recolhidas do amplo debate popular a que este fora submetido” (GÓMEZ, 1999, p. 350). O sistema de ensino (a Lei 4/83) foi reorganizado em 12 classes (séries),

5 subsistemas (Educação Geral, Educação de Adultos, Educação Técnico-Profissional, Formação de Professores e Educação Superior) e 4 níveis, nomeadamente Primário, Secundário, Médio e Superior. O subsistema de Educação Geral foi estruturado em EP com a duração de 7 anos, dos quais 5 para o 1º grau e 2 para o 2º grau, ESG com a duração de 5 anos e subdivide-se em dois ciclos, dos quais o 1º ciclo (8ª à 10ª classes) e o 2º ciclo (11ª e 12ª classe). Foram igualmente introduzidos novos programas de ensino (LOBO *et al.*, 2009, p. 6).

Segundo Mazula (1993), a educação devia criar condições para a formação de uma rede de escolas mais adequada e eficaz, garantindo-se desta forma a efetivação da escolaridade obrigatória, estratégia fundamental para a erradicação do analfabetismo; para a formação de técnicos básicos e médios necessários para os projetos agroindustriais, e elevar a formação dos trabalhadores dos setores considerados prioritários da economia nacional.

⁵³ O segundo período da história da educação em Moçambique começa com a aprovação da 1ª lei do SNE, a Lei 4/83 e termina em 1990, quando se aprova a nova Constituição de Moçambique que 2 anos mais tarde revoga a Lei 4/83 e introduz uma nova, a Lei 6/92.

⁵⁴ De salientar que o debate sobre a criação do Homem Novo não aconteceu apenas em Moçambique. A temática de forjar o homem novo pela educação mobilizou muito os debates educacionais em outros momentos revolucionários de cariz tanto capitalista quanto socialista. Por exemplo, na revolução francesa, na Proclamação da República no Brasil, na revolução Cubana, entre outros exemplos.

“Garantir o direito à educação a todos os cidadãos era um dos principais objetivos do SNE “(GÓMEZ, 1999, p. 351). Por isso, a Lei nº4/83 instituiu a escolarização obrigatória do ensino primário de 7 classes (série). É preciso observar que esta lei não permitiu a implementação da educação gratuita em Moçambique. Só implementou a escolaridade obrigatória.

A institucionalização da escolaridade obrigatória tinha em vista facultar a todos os cidadãos a oportunidade de frequentarem o ensino, na perspectiva de aumentar a capacidade da força de trabalho e reduzir o alto índice de analfabetismo. Esta medida surtiu impacto imediato, aumentando, de forma acelerada, o número de alunos em todos os níveis de ensino.

No entanto, a materialização desse objetivo estava condicionada e limitada ao número de professores formados e pela implantação deficiente ou inexistente da rede escolar. O problema da falta dos professores e da falta de escolas já vem desde a criação da primeira lei 4/83 do SNE. Passados 39 anos depois (1983-2022), os problemas pontuais da educação em Moçambique ainda não foram resolvidos.

Curiosamente a questão da problemática da qualidade de ensino em Moçambique não é um problema recente como se pode imaginar. Historicamente, é um problema gerado pela dominação colonial quando o acesso era restrito para a maioria da população moçambicana. Com a adoção do socialismo após a independência de Moçambique (1975 a 1986) e da mercantilização da educação a partir de 1990, a educação pública foi abandonada ou seja, voltou a ser tratada com descaso. A preocupação número um em todos os Planos Estratégicos de Educação (PEE) no pós-independência de Moçambique é a melhoria da qualidade do seu ensino.

Ela vem desde o tempo colonial e prolongou-se após a independência e até aos dias atuais, e quando se introduziu o Novo Sistema de Educação (lei 4/83) já constava como um dos principais problemas a enfrentar. Encontram-se lá definidas as estratégias para a melhoria da qualidade de ensino:

A melhoria da qualidade do ensino, exige um maior conhecimento do universo cultural e psicológica do aluno, uma nova estratégia de formação de professores, uma investigação pedagógica aprofundada que permita utilizar metodologias de ensino e critérios de avaliação eficaz (SNE, Lei 4/83).

Na procura da melhoria da qualidade de ensino, o documento considera fundamental que se conheça o universo cultural e psicológico do aluno, o que implica regatar dimensões fundamentais da sua personalidade. A construção do SNE neste contexto ficou muito condicionada a os objetivos e metas estabelecidas pelo PPI, que indicava o tipo e até a quantidade exata da força de trabalho a ser qualificada ao longo da década 1981/90 (GÓMEZ,

1999). 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, e ficou estruturado em cinco subsistemas, além de prever o ensino especial e a distância” (SNE, 1985, p. 115).

O sistema tinha como objetivo “a formação do Homem Novo, um homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, um homem que assume os valores da sociedade socialista” (SNE, 1985, p. 113).

O SNE devia igualmente:

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 (SNE, 1985, p. 19).

O Sistema Nacional de Educação (SNE) foi introduzido em 1983 em condições políticas, económicas 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). Em resumo, a implementação do SNE enfrentou dois problemas: a falta de meios financeiros suficientes para sustentar o sistema concebido e a guerra dos 16 anos (1977-1992) entre a RENAMO e a FRELIMO.

As críticas dirigidas ao socialismo implantado pela FRELIMO atingiram também o setor da educação em Moçambique. Gonçalves (2007) aponta que “além da educação moçambicana ter se mostrado limitada em relação ao propósito transformador, o discurso socialista que acompanhou essa educação foi contraditório” (GONÇALVES, 2007, p. 614). Os dirigentes moçambicanos defendiam, entre vários ideais socialistas, a igualdade socioeducacional, razão por que criticaram o elitismo do sistema colonial e propuseram o princípio de ligação entre a teoria e prática no processo educativo, cuja a tradução estaria no caráter politécnico da educação.

O autor aponta que “a educação socialista Moçambicana, promoveu a educação técnica do trabalho, pois não ofereceu a todos os moçambicanos as mesmas oportunidades de adquirirem, na mesma escola, as bases técnicas-científicas para transformarem a natureza e a sociedade, segundo defenderam os dirigentes e intelectuais moçambicanos quando

propuseram a politécnica⁵⁵ como base do processo da formação do homem Novo” (GONÇALVES, 2007 p. 616).

E mais, apesar dos esforços desenvolvidos, não se alcançou a tão desejada “qualidade de ensino”. Para Gómez (1999, p. 412), “a dificuldade em transformar os objetivos políticos numa prática didático-pedagógica coerente foi outra tendência na educação pós-independência”.

A criação do Homem Novo defendida pela FRELIMO foi um fracasso político e mais tarde a proposta foi abandonada devido às mudanças políticas que ocorreram no país. A transformação do Homem Novo requeria um forte investimento na educação; a transformação do homem novo não se faz pelo simples discurso político; requiere uma ação enérgica; a transformação do homem novo num país não se faz dependendo de apoios externos, que foi o que se vivenciou nestes últimos 47 anos após a independência (1975-2022); não é possível transformar um Homem Novo num país onde o Estado pouco se interessa com o bem estar das suas populações em (educação, saúde, emprego, e assistência social), não é possível transformar um Homem Novo num país onde prevalece a má distribuição da renda. O país apresenta, ainda, fortes desigualdades sociais e econômicas. O coeficiente de Gini é de 0,56, (WORLD BANK, 2018a; WORLD BANK, 2018b).

O projeto aparece como equivocado, pois as condições socioeconômicas e políticas não permitiram até hoje a sua concretização. Não permitiu formar o “Homem Novo” porque o regime socialista que o país havia adotado era fechado. Não foi possível formar o “Homem Novo” porque logo após a independência o país viu-se mergulhado a uma guerra civil de 16 anos(1977-1992).

Com a guerra, as infraestruturas da educação ficaram destruídas e, conseqüentemente, a formação do “Homem Novo” ficou retardado. A guerra civil que se seguiu aos primeiros anos de independência, “para além de destruir consideravelmente a infraestrutura social e

⁵⁵Frigotto (*apud* Silva, Kronemberger e Borges, 2020) afirma que esse termo deriva de outros dois termos. Um que tem a ver com o que é uma educação por inteiro ou integral, que é o termo *omnilateralidade*, ou seja, uma educação que leve em conta todas as dimensões da vida: físicas, biológicas, sociais, culturais, filosóficas, éticas, estéticas, afetivas. A educação básica teria que dar ao jovem essa oportunidade de um desenvolvimento de todas as suas dimensões. A outra palavra vem do grego “*poli*” e “*téchne*”, que significa “aprender muitas técnicas”. Seria, na verdade, uma educação que desenvolva nos jovens as bases das ciências da natureza, para entender como funciona a física, a química, a biologia e o corpo humano; e as ciências sociais humanas, para entender como os seres humanos em sociedade produzem os bens materiais para produzirem suas vidas (a economia), etc. Uma educação politécnica é aquela que dá ao jovem na sua educação básica, os fundamentos científicos de todos os campos de conhecimento. “Sem uma base sólida sobre as ciências humanas e da natureza os seres humanos ficam sem instrumentos para entender sua própria existência social e material. Ensino básico assim se denomina porque se supõe que dê esta base”. (FIGOTTO *apud* SILVA; KRONEMBERGER; BORGES, 2020, p. 264/6).

educacional, teve um efeito devastador sobre a população e, conseqüentemente, sobre a economia” (MENEDH, 2020, p. 20).

Não foi possível formar o “homem Novo” porque logo após a independência de Moçambique (1975) a taxa de analfabetismo era muito alta (93%) e, passadas quatro décadas, de acordo com o último Censo de 2017 (IV Recenseamento Geral da População e Habitação) desceu apenas para 39%, sendo “27.2% para Homens e 49.4% para Mulheres”(INE, 2019, p. 43). A formação do “Homem Novo” passa essencialmente pela eliminação do analfabetismo e universalização da educação primária.

O sonho do “Homem Novo” não foi concretizado porque não conseguiu eliminar pobreza no país. Portanto, a maioria das famílias moçambicanas com baixa renda não conseguiu colocar os seus filhos nas escolas, sobretudo nos níveis mais avançados (médio e superior).

Moçambique continua a ser um dos países menos desenvolvidos do mundo e a distribuição geográfica da pobreza permanece praticamente inalterada. “Estima-se que 68,7 por cento da população moçambicana viva com menos de 1.90 dólares” (MINEDEH; UNESCO, 2019, p. 34). Apesar das inúmeras iniciativas e esforços do Governo para melhorar a vida dos pobres e vulneráveis, o Índice de Desenvolvimento Humano é bastante baixo, estimando se em 0,456, na posição de 181 num total de 189 países (PNUD, 2019). Abrahamsson e Nilson (1994, p. 2) afirmam que “Moçambique é hoje um dos países mais endividados do mundo”.

Em 1984, as dívidas totais do país ascendiam a 2,4 bilhões de dólares, incluindo atrasos de pagamentos, isto é, juros e amortizações que tinham vencido e não tinham sido pagos (ABRAHAMSSON; NILSON, 1994, p. 133). Cerca de 95% das dívidas eram bilaterais. Os países da OCDE respondiam por 46% dos empréstimos totais e os países da OPEP por 21%. A parte dos países do leste correspondia a 27%. Ainda recentemente, a dívida Externa do I Trimestre 2020 e do II Trimestre 2020 foi de 79%; a dívida Interna do I Trimestre 2020 e do II Trimestre 2020 foi 21% (MOÇAMBIQUE, 2020, p. 3).

O Produto Interno Bruto de Moçambique (PIB)⁵⁶ cresceu em 3.36% no 3º trimestre de 2021 após ter contraído 1.18% em igual período em 2020. A indústria mineira e a agricultura registraram respectivamente taxas de crescimento de 5.01% e 4.88%. Apesar de ter havido este pequeno crescimento do PIB, ele não reflete o bem-estar social das populações

⁵⁶ Informação tirada no Jornal da Noite da STV no dia 25 de novembro de 2021, quando da inauguração da filial do Banco de Moçambique pelo presidente da república Filipe Jacinto Nyusi na Província de Nampula. https://www.youtube.com/watch?v=AX20mVFUXRs&ab_channel=FernandoGil.

moçambicanas, ou seja, na vida das pessoas. A maioria população moçambicana continua a viver na extrema pobreza.

Ainda sobre a formação do Homem Novo, Mucopela (2016, p. 33) afirma que durante o período em que se defendeu o Homem Novo “na educação socialista, foram concebidos currículos algo ambiciosos, com programas e conteúdos vastos e rigorosamente uniformes para todo o país”. Conforme o autor, na prática, estava-se na presença de um Currículo Nacional (CN) inflexível e com carácter de lei para ser uniformemente aplicado num país caracterizado por uma diversidade geográfica, económica e sociocultural” (MUCOPELA, 2016 p. 33). 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. 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, Artigo 1 da lei 6/92).

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

2.3.5 Terceiro período (1992 a 2018)

Após 16 anos de conflito e da conseqüente destruição das estruturas de apoio do sistema educacional, “era necessário desenhar políticas setoriais que procurassem, por um lado, transformar as ações de emergência em planos e programas regulares de desenvolvimento e, por outro, definir prioridades e opções políticas que orientassem a transformação no sector de educação” (MINEDEH; UNESCO, 2019, p. 10).

A entrada da nova Constituição de 1990, com impacto na vida social, política e económica, ditou 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). Foi assim que, em maio de 1992, o parlamento aprovou a lei 6/92 sobre o sistema de

educação em Moçambique, revogando a lei 4/83. Na antiga lei (6/92), 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 (alínea b) do Artigo 1, da lei 6/92 do SNE, o Estado, no quadro da lei, permite a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo. Foi neste contexto que o Estado moçambicano abriu portas para que o setor privado participasse nas atividades de educação em Moçambique, 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.

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. Segundo Castiano e Ngoenha (2013, p. 109), “as disposições legais para o surgimento e a abertura de escolas privadas em Moçambique foram estabelecidas em 1 de junho de 1990, através do Decreto n.º 11/90 do Conselho de Ministros”.

Trata-se do Decreto n. 11/90, do Conselho de Ministros, 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” em Moçambique. A parceria tinha em vista aliviar o governo dos encargos financeiros e permitir a participação da comunidade nos programas educacionais.

O Estado moçambicano optou por abrir a gestão da educação à iniciativa privada ou seja ao Neoliberalismo 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, p. 121).

Mons (2007 *apud* 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 descentralização⁵⁷ e a privatização.

Com a mercantilização da educação surgida 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.

2.3.6 Quarto período (2018 até os nossos dias)

O quarto período da história da educação em Moçambique coincide com a revogação da Lei 6/92 e com a aprovação⁵⁸ da nova lei n. 18/2018, de 28 de dezembro e, por último, a elaboração do novo PEE (2020-2029). A Assembleia da República aprovou, em 2018, a Revisão da Lei do SNE “para reajustá-la ao contexto sociopolítico atual, garantido uma educação equitativa, inclusiva e sustentável para todos os cidadãos” (MINEDH; UNESCO, 2019, p. 37).

A nova Lei n. 18/2018, de 28 de dezembro, tem como objetivos gerais:

- a) Erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo moçambicano o acesso ao conhecimento científico e tecnológico, bem como o desenvolvimento pleno das suas capacidades e a sua participação em vários domínios da vida do país; b) garantir a educação básica inclusiva a todo o cidadão de acordo com o desenvolvimento do País, através da introdução progressiva da escolaridade obrigatória; c) assegurar a todos o acesso à educação e a formação profissional; d) garantir elevados padrões de qualidade de ensino e aprendizagem; [...]; m) promover o acesso à educação e retenção da rapariga, salvaguardando o princípio de equidade de género e igualdade de oportunidade para todos (SNE, 2018, p.20).

Os traços mais marcantes da lei revista incluem, entre outros aspectos,

- [1] A reorganização do ensino primário de 7 classes (séries) subdivididos em dois graus em regime de pluridocência, no segundo grau, para um ensino de 6 classes, com um plano curricular contínuo, ministrado em regime de minidocência; [2] passar a sétima classe para o ensino secundário devido à sua complexidade, designadamente na sua estrutura curricular e nas implicações em corpo docente; [3] Prover o ensino primário em todas as escolas primárias do país, permitindo que as crianças terminem este nível em tempo útil; [4] Estabelecer uma educação básica

⁵⁷ A Lei de descentralização (Lei n. 1/2018, artigo 270) instituiu um processo de descentralização para o setor da educação nos subsistemas de Ensino Primário, Ensino Secundário e Ensino Vocacional (MINEDH, 2020, p. 15).

⁵⁸ Decreto n. 79, 2019, que aprova o regulamento da Lei do Sistema Nacional de Educação.

obrigatória de 9 anos de escolaridade; [5] A frequência do ensino primário é gratuita nas escolas públicas do país (MINEDH; UNESCO, 2019, p. 38).

A análise do documento da nova lei n. 18/2018, de 28 de dezembro, mostra-nos melhorias na redação sobre o direito à educação em Moçambique, ou seja, o Estado assume o seu papel como provedor de Educação dos moçambicanos. Um outro aspeto positivo de realce na nova lei foi, sem dúvida, a extensão do ensino obrigatório para as 9^a classes (séries).

Os objetivos do Ensino Primário e do Ensino Secundário na nova lei n. 18/2018 do SNE, não diríamos que se encaixa, mas, sim, apresenta alguns princípios de educação integral defendidos pelo político italiano António Gramsci e um dos seus seguidores, Gaudencio Frigotto. A estrutura da nova lei n. 18/2018, de 28 de dezembro do SNE também se encaixa com a escola humanista de Gramsci.

Vejamos: A nova lei do SNE (Lei n. 18/2018, de 28 de dezembro) traz como um dos seus objetivos para o ensino primário “proporcionar uma formação inicial nas áreas da comunicação, ciências sociais, ciências naturais, matemática, educação física, estética e cultura”. A mesma lei define que são objetivos do Ensino Secundário “desenvolver, ampliar e aprofundar aprendizagem do aluno nas áreas de comunicação, ciências sociais, ciências naturais, matemática e atividades práticas e tecnológicas”

Frigotto chama a junção de todas essas áreas de saberes de politécnica, que é uma educação por inteiro ou integral. “É uma educação que leve em conta todas as dimensões da vida: físicas, biológicas, sociais, culturais, filosóficas, éticas, estéticas, afetivas. Silva, Kronemberger e Borges (2020, p. 264) afirmam que a educação básica teria que dar ao jovem essa oportunidade de um desenvolvimento de todas as suas dimensões”. Uma educação politécnica é aquela que dá ao jovem na sua educação básica, os fundamentos científicos de todos os campos de conhecimento. A educação politécnica é aquela que dá base.

Foi exatamente isso que o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique incorporou nos seus objetivos da sua nova lei n. 18/2018 do SNE para o ensino primário e secundário básico (ESG1). O currículo atual, de acordo com a nova lei do Ensino Primário e Secundário básico de Moçambique, contém essas matérias ou disciplinas das ciências sociais e naturais, que é exatamente para o aluno ter a cultura geral.

O Ensino Secundário Geral em Moçambique também se encaixa com os princípios da escola Humanista de Gramsci. Gramsci (2000) afirma que a escola humanista é um tipo de ensino “destinado a desenvolver a cada indivíduo humano a cultura geral” (GRAMSCI, 2000, p. 32). Gramsci defende a escola humanista, mas critica tanto o ensino humanista tradicional, que não mais responde às necessidades da sociedade industrial, tecnológica, como critica a

escola dual da burguesia, que separa formação geral (da minoria) da formação profissional (para trabalhadores), contribuindo para a reprodução das desigualdades sociais.

Gramsci defende a educação integral ou integrada, sem separação entre as ciências sociais e as ciências da natureza. A formação profissional deve incluir também a formação teórica ampla-ciência, cultura, técnica/tecnologia subprincípio educativo do trabalho.

De acordo com a nova Lei n. 18/2018, de 28 de dezembro, do Sistema Nacional de Educação de Moçambique, o ensino médio em Moçambique está dividido em seções de Letras e Ciências Naturais. O Ensino Secundário Geral em Moçambique também é assim. Depois do aluno(a) concluir a 12^a classe (séries), ou o ensino médio pode ingressar na Universidade escolhendo a área que domina (ciências humanas ou exatas).

A organização do ensino médio em Moçambique não obedece ao currículo neoliberal, de fragmentação curricular, com base no modelo das competências, voltado estritamente para o alinhamento ao mercado. Ainda tem a preocupação com a formação geral e científica mais ampla dos estudantes, embora divida o ensino médio em geral e profissional e o geral, em ensino de Humanidades e ensino ciências exatas e naturais.

Por exemplo, Gramsci (2000, p. 38) defende que “a escola unitária deveria ser organizada em tempo integral, com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e que o estudo deveria ser feito coletivamente, com assistência dos professores”.

O artigo 3 na alínea b) da lei n. 18/2018 defende “a educação como direito e dever do Estado” (SNE, 2018, p. 19). Pela primeira vez, nesta nova lei, o Estado assume-se como agente principal para a educação dos moçambicanos. Nas outras duas leis anteriores (a Lei 4/83 e a Lei 6/92), o Estado se afastou das suas responsabilidades. A prova disto é atual Constituição de 2004⁵⁹, no seu artigo 88, que estabelece que “Na República de Moçambique, a educação é um direito e dever de todos os cidadãos”.

Lembremos que em qualquer sociedade do mundo o papel do Estado se materializa quando garante os direitos sociais aos seus cidadãos. E um desses direitos é obviamente o direito à educação. O que se tem constatado é que nas últimas décadas, o papel do Estado para com a educação tem sido muito questionado nos vários sistemas educacionais do mundo. No âmbito deste questionamento, Araújo e Pinto (2017, p. 8) afirmam que “[...] desde a última década do século passado se vivencia a hegemonia da tese de diminuição do Estado (do

⁵⁹A atual Constituição de Moçambique, contém poucas indicação sobre a educação.

espaço público) e de redefinição de sua relação com o espaço privado”. Assim o papel do Estado na prestação das políticas sociais sofreu profunda transformação.

O Estado não pode dizer que a educação é “tarefa de cada cidadão”. Isso nos leva a concluir que o direito à educação plasmado na Constituição moçambicana foi influenciado pelas ideias de Samora Machel que dizia que “a educação é a tarefa de todos nós”. Furtado (2009) afirma que “o direito à educação é um direito a ser oferecido pelo Estado que, por meio de políticas públicas⁶⁰, deve prestá-los aos diretamente interessados” (FURTADO, 2009, p. 198). Rizzi, Gonzalez e Ximenes (2011) defendem que “o Estado, pelas normas internacionais de direitos humanos obrigam-no a ser o principal responsável e o maior investidor, assegurando a universalização das oportunidades” (RIZZI; GONZALEZ; XIMENES, 2011, p. 24). O Estado moçambicano foge das suas responsabilidades quando defende que “a educação é tarefa de cada cidadão”.

Segundo Moreira (2007, p. 105), “o direito à educação tem sua base no direito “estatal”, definido por Weber, como:[...] direito garantido pelo Estado”. Como se sabe, a principal obrigação de um Estado de Direito é a de respeitar, proteger, garantir e realizar os direitos dos seres humanos, particularmente aqueles relacionados à educação.

2.3.7 Estrutura do Sistema Nacional de Educação

De acordo com a nova lei n. 18/2018, de 28 de dezembro, o Sistema Nacional de Educação passa a integrar seis subsistemas, nomeadamente: Sistema de Educação Pré-Escolar; Subsistema de Educação Geral; Subsistema de Educação de Adultos; Subsistema de Educação Profissional; Subsistema de formação de Professores; e Subsistema de Educação de Ensino Superior.

2.3.8 Caraterísticas e objetivos

a) Educação Pré-Escolar

A educação pré-escolar é a que se realiza em creches e jardins de infância para crianças com idade inferior a 6 anos. Como complemento da ação educativa da família com a

⁶⁰ Política Públicas. As políticas são chamadas de públicas quando estas ações são comandadas pelos agentes estatais e destinadas a alterar as relações sócias existentes (FORTADO, 2009, p. 198).

qual as instituições cooperam estritamente”. A gestão deste subsistema é feita pelos seguintes Ministérios que superintendem as áreas de: Gênero, Criança e Ação Social, Educação e Desenvolvimento Humano e Saúde” (MINEDH, 2020, p. 23).

A educação pré-escolar tem como objetivos: [1] estimular o desenvolvimento psíquico, físico e intelectual da criança; [2] contribuir para a formação da personalidade da criança; e [3] integrar a criança num processo harmonioso de socialização favorável para o pleno desabrochar das suas aptidões e capacidades. A rede da educação Pré-Escolar é constituída por instituições criadas por iniciativa pública, comunitária e privada. A frequência da Educação Pré-Escolar não condiciona ao acesso ao ensino primário.

b) Subsistema de Educação Geral

O Subsistema de Educação Geral é o eixo central do Sistema Nacional de Educação (SNE) que confere a formação integral de base para o ingresso para cada nível subsequente dos diferentes subsistemas. Os níveis e conteúdos do presente subsistema constituem ponto de referência para todo SNE. O subsistema de Educação Geral compreende:

- Ensino Primário
- Ensino Secundário

São objetivos da educação Geral: [1] proporcionar o acesso ao ensino de base ao cidadão, contribuindo de modo a garantir a igualdade de oportunidades de acesso aos sucessivos níveis de ensino e ao trabalho; [2] garantir uma formação integral ao cidadão para que adquira e desenvolva conhecimentos e capacidades intelectuais, físicas e uma educação estética e ética; [3] assegurar uma formação que responda às necessidades materiais e culturais do desenvolvimento econômico e social do País como, por exemplo, desenvolver uma orientação vocacional que permita a harmonização entre as necessidades do País e as aptidões individuais.

O ensino primário é o nível inicial de escolarização da criança na aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes fundamentais para o desenvolvimento harmonioso da sua personalidade. São objetivos do ensino primário: [1] proporcionar uma formação inicial nas áreas da comunicação, ciências sociais, ciências naturais, matemática, educação física, estética e cultura; [2] desenvolver conhecimentos socialmente relevantes, técnicas básicas e aptidões de trabalho manual, atitudes e convicções que proporcionem maior participação social para o ingresso na vida produtiva.

Neste nível de ensino, a idade oficial de ingresso, na 1ª classe, é de seis anos (completados até 30 de junho do ano de ingresso). O Ensino Primário (EP) é oferecido em duas modalidades:

- a) Modalidade monolíngue, em Língua Portuguesa;
- b) Modalidade bilíngue em uma língua moçambicana, incluindo a língua de sinais e em língua Portuguesa. Compreende, atualmente, seis classes organizadas em dois ciclos de aprendizagem:
 - a) 1º ciclo – 1ª a 3ª classes;
 - b) 2º ciclo – 4ª a 6ª classe.

De acordo com a nova lei n. 18/2018, de 28 de dezembro do Sistema Nacional de Educação de Moçambique, o ensino bilíngue é o uso de duas ou mais línguas como meio de ensino. No caso da República de Moçambique, a educação bilíngue consiste no uso de uma língua moçambicana de origem bantu ou línguas de sinais de Moçambique, língua materna do aluno (L1) e da língua oficial, o português, que, de forma geral, constitui a sua língua segunda (L2). A adoção do ensino bilíngue é justificado da seguinte forma:

O processo educacional, em qualquer sociedade, só terá sucesso se for conduzido através duma língua que o aprendente melhor conhece, respeitando-se, deste modo, os pressupostos psicopedagógicos e cognitivos, a preservação da cultura e identidade do aluno e os seus direitos humanos (INDE, 2003, p. 30).

Línguas Moçambicanas – a maior parte dos alunos, quando ingressa na escola, já tem desenvolvida a competência comunicativa básica nas suas línguas maternas/locais. Assim, “a utilização das línguas moçambicanas na escola tem por objetivo desenvolver as competências que os alunos já possuem para a iniciação à leitura e escrita, desenvolver outras habilidades e assegurar a valorização dos conhecimentos e da cultura que estas línguas veiculam

O plano Curricular do Ensino Básico explica o seguinte:

Os programas de Ensino Bilíngue são conduzidos em duas línguas: Línguas Moçambicanas e Portuguesa. Na 1ª fase, as Línguas Moçambicanas são meio de ensino e disciplina de estudo da própria língua (1º ciclo). Na 2ª fase (2º ciclo), as Línguas Moçambicanas são meio de ensino de algumas disciplinas e continuam a ser disciplinas de estudo das próprias línguas. Na 3ª fase (3º ciclo), as Línguas Moçambicanas são apenas disciplinas de estudo e a Língua Portuguesa meio de ensino e disciplina de estudo da própria língua. No programa monolíngue-português L2 as Línguas Moçambicanas podem ser objeto de estudo, como disciplina opcional (INDE, 2003, p. 37).

Portanto, nesse programa, as primeiras classes são lecionadas na língua moçambicana das crianças. A língua portuguesa é introduzida desde a 1ª classe (série) como disciplina, e não como meio de ensino. Entretanto, a partir do 2º ciclo regista-se um fenómeno inverso: a

língua de ensino passa progressivamente a ser o português e a língua moçambicana uma disciplina.

A Língua Portuguesa – “é a língua oficial, de unidade nacional em Moçambique. Falada em quase toda a extensão do país, pelos países da Comunidade dos Países da Língua Portuguesa (CPLP) e em outras partes do mundo. Ela constitui um instrumento de comunicação, de acesso à ciência e de intercâmbio social e cultural” (INDE, 2003, p. 36). O ensino da língua portuguesa tem como objetivo dotar os alunos de capacidades e habilidades para comunicar, oralmente e por escrito, de modo a participar integralmente na vida social, cultural, econômica e política do país e do mundo. Nos programas de ensino monolíngue – português L2, a língua portuguesa é meio de ensino e é uma disciplina de estudo da própria língua.

Este subsistema, em que se regista maior oferta e maior participação, é o que representa o maior investimento do Sistema Nacional de Educação e também o que se encontra sob maior pressão devido às elevadas taxas de crescimento demográfico e à estrutura etária da população, em que mais de metade se encontra em idade escolar (MINEDH, 2020, p. 67).

Por sua vez, o Ensino Secundário⁶¹ é o nível pós primário em que ampliam e aprofundam os conhecimentos, habilidades, valores e atitudes para o aluno continuar os seus estudos, se inserir na vida social e no mercado de trabalho.

São objetivos do Ensino Secundário: [1] desenvolver, ampliar e aprofundar aprendizagem do aluno nas áreas de comunicação, ciências sociais, ciências naturais, matemática e atividades práticas e tecnológicas; [2] desenvolver o pensamento lógico, abstrato e a capacidade de avaliar a aplicação de modelos e métodos científicos na resolução de problemas da vida real; [3] levar o aluno a assumir a posição de agente transformador do mundo, da sociedade e do pensamento.

O Ensino Secundário (ES) compreende seis classes organizadas em dois ciclos de aprendizagem:

- a) 1º ciclo, da 7ª classe à 9ª classe;
- b) 2º ciclo, da 10ª classe à 12ª classes.

No quadro das reformas efetuadas pelo setor com vista a adequar o sistema educativo aos desafios da atualidade, foi aprovada a Lei n. 18/2018, de 28 de dezembro, Lei do Sistema Nacional de Educação. Esta Lei institui um Ensino Secundário de 6 classes, organizado em

⁶¹ O Ensino Secundário em Moçambique é ministrado no ensino público na sua maioria e privado em pequena escala. No ensino público é gratuito até a 9ª classe (série), de acordo com a Lei n. 18/2018, de 28 de dezembro. Da 10ª classe (série) até a 12ª classe paga-se as matrículas.

dois ciclos de aprendizagem. O 1º ciclo, da 7ª a 9ª classe, e o 2º ciclo, da 10ª a 12ª classe. O 1º ciclo do Ensino Secundário faz parte da educação básica, que é da 1ª a 9ª classe.

O Ensino Secundário lecciona-se, não só de forma presencial, mas também à distância. De acordo com o MINEDH (2020), “o Ensino Presencial é a modalidade de ensino-aprendizagem mediado pelo professor num ambiente físico, sala de aula, na presença permanente do aluno e onde o horário letivo é determinado pelo estabelecimento de ensino” (MINEDH, 2020, p. 84).

Ensino a Distância é modalidade de ensino que se caracteriza pela separação física entre o aluno e o professor, uso das tecnologias para mediar a aprendizagem, comunicação bidirecional que permite a interação entre os alunos, professores/tutores e possibilidade de encontros presenciais para tutorias (laboratórios, oficinas pedagógicas e testes).

A Missão do Ensino Secundário Geral em Moçambique é:

Formar cidadãos competentes, com elevado espírito patriótico e humanístico, com domínio da comunicação nas línguas moçambicanas, portuguesa e, pelo menos, uma língua internacional, aptos para enfrentarem e solucionarem problemas com criatividade, aprender ao longo da vida, e para se inserirem na vida das suas comunidades e no mercado de trabalho e preparados para prosseguir os seus estudos. (LOBO *et al.*, 2009, p. 4).

O MINEDH e a UNESCO (2019, p. 40) explicam que “os alunos do Ensino Secundário Geral podem passar para cursos de Educação Técnica Profissional, sendo o requisito acadêmico de ingresso a 10ª classe (série)”.

A 10ª classe (série) de acordo com a nova Lei n. 18/2018, de 28 de dezembro, do Sistema Nacional de Educação de Moçambique, está no 2º Ciclo do Ensino Secundário Geral. É uma classe (série) para a sua conclusão, o estudante precisa de fazer um exame no final do ano letivo. Quando o estudante aprova para a 11ª classe, ele escolhe a seção (área do saber) que ele domina. Pode permanecer na mesma escola se for uma escola grande onde lecionam 11ª e 12ª classes ou então lhe afetam para outra escola do ensino médio. O governo, por sentir que não tem existido vagas suficientes para ingressar no ensino médio, abriu espaço para os graduados da 10ª classe poderem também ingressar no Ensino Técnico Profissional. Com a 10ª classe já feita, o estudante pode decidir se pode continuar no Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo ou então pode escolher matricular-se no Ensino Técnico Profissional.

É da iniciativa do aluno poder ingressar no Ensino Técnico Profissional e, às vezes, a proposta tem sido dos próprios pais e encarregados de educação como forma de garantir um futuro imediato, seu emprego para a sua sobrevivência. Geralmente as famílias com baixa renda não têm tido condições de matricularem os seus filhos nas classes (séries) subsequentes (11ª e 12ª classes) e no ensino superior.

c) Subsistema de Educação de Adultos

Segundo o MINEDH (2020, p. 24), “a Educação de Adultos é um subsistema orientado para jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de frequentar e concluir, até aos 14 anos, o EP e 18 anos o Ensino Secundário”.

São objetivos de educação de adultos: [1] assegura à educação do jovem e do adulto que não tenham tido a oportunidade de efetuar os estudos na idade regular; [2] proporcionar formação científica geral que confira competências necessárias para o desenvolvimento integral, sentido de responsabilidade individual e coletiva e aprendizagem ao longo da vida. Tem acesso ao ensino de adultos: [1] o indivíduo com idade a partir dos 15 anos, para nível do ensino primário; [2] o indivíduo a partir dos 18 anos, para o nível do ensino secundário. A educação de adultos realiza-se em duas modalidades: a monolíngue e bilíngue.

A Educação de adultos é um subsistema em que se realiza a alfabetização e educação para jovem e adultos, de modo a assegurar uma formação científica geral e o acesso aos vários níveis de educação técnico-profissional, ensino superior e formação de professores.

A formação conferida por este subsistema corresponde à que é dada pelo subsistema de educação geral, devendo ser adequada às necessidades do desenvolvimento socioeconômico do país e é realizada com base na experiência social e profissional do jovem e adulto e, tendo em conta os princípios Pedagógicos. O subsistema de Educação de adultos compreende:

- a) Ensino Primário
- b) Ensino Secundário

d) Subsistema de Educação Profissional

A educação Profissional constitui o principal instrumento para a formação profissional da força de trabalho qualificada, necessária para o desenvolvimento econômico e social do país. A educação profissional compreende: a) Ensino Técnico Profissional; b) Formação profissional; c) Formação profissional extra-institucional; d) Ensino Superior profissional.

São objetivos da educação profissional: [1] desenvolver as capacidades das forças de trabalho através de: (i) introdução de métodos, currículos e modalidades de formação que respondam às necessidades do mercado do trabalho; (ii) melhoria das competências profissionais dos trabalhadores, das suas perspectivas de trabalho e mobilidade laboral; (iii)

aumento da produtividade e competitividade das empresas; (iv) promoção do autoemprego. [2] promover a participação do formando em estágios curriculares no local de trabalho; [3] promover a equidade de gênero, através do aumento da taxa de participação nos programas de educação profissional; [...]; [8] garantir a qualidade e relevância da educação profissional no mercado de trabalho

e) Subsistema de Educação e Formação de professores

O Subsistema de Educação e Formação de Professores regula a formação de professores para diferentes subsistemas. O modelo adotado de formação de professores para o ensino primário é o de 12^a classe (série) + 3 anos de formação.

A formação dos professores para o ensino secundário é feita nas universidades com o requisito de admissão de 12^a classe (série) e período de formação é de 5 anos (graduação). A formação dos professores para o Ensino Secundário Geral depende do desejo de cada professor, ou seja, a área que pretende se formar. Os antigos cursos de formação dos professores para o Ensino Secundário Geral eram bivalentes. Os professores eram formados, por exemplo, em Biologia e Química, Matemática e Física, História e Geografia, etc. Atualmente esses cursos já não existem, foram extintos. A Instituição do ensino Superior que ofertava essa formação era a Universidade Pedagógica.

São objetivos do subsistema de Educação e Formação de Professores: a) assegurar a formação integral do professor, capacitando-o para assumir a responsabilidade de educar e formar a criança, o jovem e o adulto; b) conferir ao professor uma sólida formação geral científica, pedagógica, didática, ética e democrática; c) proporcionar uma formação que, de acordo com a realidade social, estimule uma atitude simultaneamente, reflexiva, crítica e atuante (SNE, lei n. 18/2018).

A educação e formação de professores compreende: a) A Educação e Formação de professores para o ensino pré-escolar; b) A Educação e Formação de professores para o ensino primário) A Educação e Formação de professores para o ensino secundário; d) A Educação e Formação de professores para o ensino técnico-profissional; e) A Educação e Formação de professores para a educação de adultos; e f) a Educação e Formação de professores para o ensino superior.

A Educação e Formação de professores para os diferentes subsistemas de educação é ministrada por instituições de ensino legalmente criadas.

Compete ao Ministério que tutela a área da educação: a) definir as normas gerais da educação e formação de professores; b) apoiar e fiscalizar o cumprimento das normas gerais da educação e formação de professores; c) definir os critérios e as normas para a abertura, funcionamento e encerramento de estabelecimentos de educação e formação de professores. Numa perspectiva histórica, a formação de professores em Moçambique pós-independente é caracterizada por três grandes períodos: Período transitório de formação de professores, período de consolidação de formação de professores para o SNE e o de reforma do SNE e da reconstrução da rede escolar (MINEDH, 2017).

f) Subsistema de Ensino Superior

Ao Ensino Superior compete assegurar a formação ao nível mais alto nos diversos domínios de conhecimento técnico, científico e tecnológicos necessários ao desenvolvimento do País. O ensino superior destina-se aos graduados da 12^a classe (séries) do ensino geral ou equivalente.

São objetivos do ensino superior: a) formar nas diferentes áreas de conhecimentos técnicos e cientistas com elevado grau de qualificação; b) incentivar a investigação científica, tecnológica e cultural como meio de formação, de solução dos problemas com relevância para a sociedade, desenvolvimento do País, contribuindo para o património científico da humanidade.

O Ensino Superior confere os graus estabelecidos em legislação específica. O Ensino Superior rege-se por legislação específica. Compete ao Conselho de Ministros:

- a) estabelecer as normas gerais da Educação Especial;
- b) apoiar e fiscalizar as normas gerais da Educação Especial;
- c) definir os critérios para a abertura, funcionamento e encerramento de estabelecimentos de educação especial;

CAPÍTULO III: A DISCUSÃO SOBRE A QUALIDADE DE EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO DA LITERATURA

A questão da qualidade na educação não se limita à sua visão polissêmica. Não se explica apenas pelos seus fatores inter e extraescolares. Ela se fundamenta num paradigma educacional que precisa ser revisto (MOROSINI 2009, p. 184).

Discute-se a qualidade de ensino de todos os níveis e graus. Na verdade, mais se reclama do que se aprofunda a discussão. Mais do que assunto de discussão ou reclamação, o tema da melhoria da qualidade da educação vem se tornado objeto de preocupação. Segundo Juliato (2005, p.15), “a matéria desassossega pais, educadores, estudantes e autoridades governamentais”. A questão deixou de ser debatida apenas nos círculos acadêmicos e passou também a ocupar amplo espaço na mídia, dada a sua relevância para toda a sociedade.

A discussão sobre a qualidade de educação é central no debate educacional contemporâneo e há uma gama significativa de estudos a respeito. Silva (2008, p.15) refere-se a que “na busca de alternativas para esse estudo crítico da realidade educacional, os esforços de investigação ganharam destaque, procurando detectar suas causas e, conseqüentemente, apontar meios e formas de suprá-los”. Portanto, a qualidade do ensino é uma questão mundial, e o seu nível de discussão e resolução depende do contexto histórico, político, cultural e social de cada país.

Juliato (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”. Mais adiante afirma que 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, como a UNESCO e o Banco Mundial. A qualidade da educação como objetivo tornou-se um conceito estratégico na formulação de políticas educacionais em todos os países. É em torno da qualidade que se realizam as reformas educacionais e, se estruturam as políticas educacionais. Isso ocorre tanto nos países do Norte como no Sul. Casassus (2002, p. 41) aponta que “embora essa convergência seja notável, pode ser atribuída em parte à crescente globalização”.

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, p. 38) afirma que “países situados em diferentes partes do mundo passaram a desenvolver sistemas com intenção de avaliar a qualidade de

educação”. Segundo Oliveira (1996, p.61), “a questão da qualidade, ou temática da qualidade, substitui a temática mais tradicional da igualdade e da igualdade de oportunidades, e nessa perspectiva ela funda um novo centro para a elaboração de políticas educacionais”.

O problema da qualidade do ensino ocorreu também no Reino Unido, na França e outras nações desenvolvidas. Evidentemente, as sociedades políticas menos desenvolvidas, como Moçambique, contam com maiores problemas relacionados à qualidade de ensino (BONDE, 2016). Na mesma linha de pensamento, Juliatto (2005, p. 22) entende que “os países em desenvolvimento sentem o problema da qualidade de educação de maneira ainda mais aguda do que os países desenvolvidos, dado o crescente distanciamento educacional e tecnológico que os separa das nações do primeiro mundo”.

Carreira (2011), aponta também que a questão da qualidade da educação tem suscitado um debate permanente ao longo da história do desenvolvimento dos sistemas educacionais a nível mundial. O autor sustenta que

entre os familiares, estudantes, profissionais de educação e autoridades públicas, passando por ativistas de movimentos sociais e ONGs (Organizações Não Governamentais), empresários, sindicalistas, pesquisadores e pesquisadoras, há um consenso de que a nossa escola precisa de melhorar (CARREIRA, 2011, p. 7).

Na perspectiva de Marques (2002), o discurso sobre a qualidade da educação ou do ensino tornou-se comum nos mais diversos meios. Ele está presente tanto nas discussões em rodas sociais de amigos como nas declarações dos organismos internacionais (UNESCO, UNICEF, BANCO Mundial e outros).

Porém, os interesses e as motivações pela problemática educacional da qualidade têm conotações diversas e mesmo opostas para os vários interlocutores sociais- autoridades educacionais, organizações de professores, centrais sindicais, entidades empresariais, associações de pais e organizações de alunos (MARQUES, 2002, p 39).

Na mesma linha de pensamento, Nelly (2007), afirma que o conceito de qualidade situa-se como um dos mais citados nas reformas e políticas educacionais contemporâneas tanto em países desenvolvidos como naqueles menos industrializados. “Um olhar cuidadoso sobre os argumentos a respeito de qualidade e nos grupos que os defendem sugere a existência de pelo menos três correntes principais, cada qual sustentando seus próprios pressupostos e buscando objetivos distintos” (NELLY, 2007, p. 15). Para a autora, essas correntes podem ser divididas em duas categorias: as que representam *políticas fortes*⁶² ou *poderosas*, visto que

⁶² “Essas políticas são fortes porque estão vinculadas a medidas de macro-estabilização propostas por instituições financeiras internacionais” (NELLY, 2007, p. 15). Entre as políticas fortes relacionadas à Educação, dois tipos podem ser destacados: O Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BM). “Uma

são apoiadas por instituições internacionais ;e aquelas que representam *políticas fracas*⁶³, baseadas em reivindicações que emanam de grupos não governamentais.

Nas mesma senda, Oliveira (2009) afirma que no contexto atual podem ser observadas duas compreensões básicas de qualidade de educação. A primeira decorre de uma orientação econômica- produtiva em que se impõe o desenvolvimento de competências para o trabalho. Nesta perspectiva, afirma Oliveira, “os trabalhadores precisam, pois, desenvolver competências que os tornem aptos para se inserir no mercado de trabalho” (OLIVEIRA, 2009, p.248).

A segunda compreensão acerca da qualidade da educação decorre da perspectiva histórica e da luta pela ampliação do acesso à educação como direito. “[...] A gratuidade, a obrigatoriedade, a laicidade e a gestão democrática e a oferta da educação escolar com qualidade social são elementos históricos desta vertente”(OLIVEIRA, 2009, p. 249). Para Dias (1993), a qualidade da educação constitui hoje um tema amplamente debatido.

Constata-se a preocupação com a qualidade da educação em todos os níveis: professores queixam se dos alunos, alunos criticam escola desinteressante e teórica, pais comparam o ensino dos filhos com o que receberam, órgãos públicos divulgam estatísticas, inovações são constantemente anunciadas(DIAS, 1993,p. 1).

De acordo com Vieira (2008), falar em qualidade da educação virou moda: a grande mídia dá destaque, os empresários se envolvem, movimentos sociais são criados em torno da questão, políticos de direita e de esquerda priorizam a discussão em suas pautas programáticas. “Pesquisas são realizadas a respeito, artigos são publicados, promovem se seminários, congressos, debates”(VIERA, 2008, p. 17). Aparentemente a qualidade da educação virou uma meta compartilhada por todos os segmentos sociais, sendo quase sempre relacionada com uma concepção de bem-estar social, de desenvolvimento econômico e de desenvolvimento humano.

Furtado (2009) nos adverte a respeito de que “a discussão sobre qualidade em educação assumiu grande visibilidade no debate público e faz parte do rol de preocupações, não só dos especialistas da área da pedagogia, mas também de outras áreas de conhecimento como a economia e a administração” (FURTADO, 2009, p. 167). De toda sorte, a questão da

segunda forma de política forte provém de acordos globais, tais como a Educação para todos (EPT) e os Objetivos de desenvolvimento do milênio (ODMs) ” (NELLY, 2007, p. 16). A qualidade aqui é discutida com base na *avaliação* eficiente de alunos e alunas.

⁶³ “São consideradas políticas fracas porque são propostas por grupos e instituições que estão fora do poder político formal, mas também porque pouco podem fazer, além de organizar campanhas e mobilizar cidadãos para pressionar o governo e as instituições financeiras internacionais”(NELLY, 2007, p. 15). Aqui, a qualidade é discutida com base em investimentos de maior vulto, tais como melhoria na infraestrutura das escolas e melhores salários para professoras e professores.

qualidade do ensino possui elementos que a todos parece interessar e é notável o apelo que o assunto desperta na população. Os meios de comunicação de massa, em geral, e especificamente os jornais e revistas, dedicam espaço, editoriais e cadernos especiais sobre o tema. A publicação de resultados de avaliações de ensino, por exemplo, é sempre notícia que aparece em primeira página dada a sua repercussão pública.

Segundo Colombo, (1999), “hoje a expressão qualidade se faz presente em todos os veículos de comunicação, mostrando com veemência a necessidade de se adotar filosofia e cultura organizacionais voltadas à melhoria contínua e em busca de resultados mais eficazes” (COLOMBO, 1999, p. 105). O autor sustenta ainda que o interesse por melhores níveis de qualidade nunca deixou de ser meta dos profissionais da educação. Mantenedores, diretores, professores, técnicos e funcionários sempre estiveram ao lado dos pais e alunos, na busca da qualidade do ensino.

Para Carvalho (2007, p. 307), a qualidade da educação “é um tema que nas últimas décadas mexe com todo o mundo”. Já há cerca de meio século o tema da qualidade de ensino – ou, para ser mais preciso, a preocupação com sua “queda” ou o temor de sua “ausência” – deixou de ser um assunto restrito aos especialistas e profissionais da educação para ganhar a luz do debate público. Tornou-se, desde então, objeto de atenção dos mais variados segmentos da sociedade, com notória presença nos meios de comunicação de massa.

Segundo Mattos (1995), entre as preocupações dos especialistas e estudiosos da educação, o problema da qualidade ocupa hoje um lugar de destaque. Suas discussões em torno do tema foram sendo gradualmente enriquecidas e ampliadas durante os últimos anos. “No entanto a revisão da literatura sobre o tema pode revelar-se um exercício desconcertante devido à heterogeneidade das discussões” (MATTOS, 1995, p. 47).

Ano após ano, somos expostos a uma plethora de novos dados estatísticos e resultados de exames nacionais e internacionais que parecem sempre confirmar a crença numa queda constante e significativa no nível de desempenho dos alunos, reforçando a sensação de que nossas escolas públicas têm sido incapazes de oferecer um ensino de qualidade à população que a elas ocorre.

A melhoria da qualidade da educação é assunto que vem despertando crescente interesse nos últimos anos. Para Azanha (1998), “quando se fala de melhoria da escola pública, a intervenção deve ocorrer em nível institucional, pois esta “ é uma entidade coletiva situada em um contexto, com prática, convicções e saberes que se entrelaçam numa história própria em permanente mudança”(AZANHA, 1998, p. 4).

O assunto é prato de resistência no palanque eleitoral, na universidade e na praça pública, principalmente em momentos de eleições terminadas as eleições, da -se a missão por concluída. Essa “dívida pública”, não se apaga, rola-se até ao próximo pleito, quando o tema volta ainda mais forte na agenda dos novos atores, porque a situação, muito provavelmente, terá piorado.

A mesma preocupação também é apontada pelo Viana, et al. (2012), ao afirmar de que

em diferentes canais de comunicação, a cada instante, deparamo-nos com educadores, políticos e formadores de opinião sugerindo maneiras, apresentando formulas que, se empregadas, poderiam resolver os baixos índices do desempenho escolar, a falta de motivação e o envolvimento dos professores, (VIANA, et al,2012, p. 7).

De acordo com Enguita (1994, p. 95), “se existe hoje uma palavra em moda no mundo da educação, essa palavra é, sem dúvida, “qualidade”. O autor afirma que desde as declarações dos organismos internacionais até as conversas de bar, passando pelas manifestações das autoridades educacionais, as organizações dos professores, as centrais sindicais, as associações de pais, as organizações de alunos, os porta-vozes do empresariado e uma boa parte dos especialistas, todos coincidem em aceitar a qualidade de educação ou do ensino como objetivo prioritário ou como um dos muito poucos que merecem consideração. A qualidade se converte assim em uma meta compartilhada, no que todos dizem buscar.

Segundo Russo (2007), “a questão da qualidade de educação assumiu, nos últimos anos, um papel central nas discussões acadêmicas e na formulação e na execução das políticas educacionais. Essa centralidade emerge de três vertentes: a primeira decorre da ampliação quantitativa do atendimento à demanda na educação fundamental e média; a segunda surge da necessidade de adequar o sistema de ensino e à redução dos investimentos nas áreas sociais; e finalmente, em decorrência dessa última, o surgimento da necessidade de dar maior eficácia e eficiência aos limites recursos destinados à educação, ou seja, melhorar a produtividade do sistema do ensino”, (RUSSO, 2007, p.72). Lopes, et al. (2014), afirmam que ‘nos últimos tempos, o rendimento dos alunos entrou na ordem do dia e tornou-se um dos temas mais debatidos, não apenas no campo da educação, mas também pela mídia e por toda a sociedade’ (LOPES, et.al.2014, p.135).

Para Cury (2012, p. 9), “uma suposta má qualidade da educação pública é um dos assuntos diletos nos debates e nas propaganda política em disputas eleitorais”. Resultados de avaliações externas são divulgados como atestados da ineficiência das escolas públicas, sobretudo se comparados com às privadas. Com o advento da massificação, sobretudo nos

países da periferia, aprofundou-se ainda mais o debate sobre a qualidade de educação, tendo em conta que ela vai contribuir para romper elitização da educação formal.

De acordo com o Beisiegel (2006, p. 163), “as críticas à qualidade do ensino vem marcando as discussões sobre a educação pública”. A busca de procedimentos que assegurem a permanência do aluno na escola, durante toda a duração do curso, passa a ser entendida como parte essencial da luta pela melhoria da qualidade e como componente indissociável do processo de democratização do ensino público. O debate sobre esses procedimentos também é bastante antigo.

A discussão sobre a qualidade de educação teve início na segunda metade do século XX. Corroborando com a mesma ideia, Enguita (1994, p. 105), afirma que “o termo ‘qualidade’ poderia abarcar não apenas as políticas educacionais que hoje ganham terreno, mas, igualmente, as dos anos sessenta e inícios dos anos setenta. 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 discussão sobre a qualidade de educação na década 60, esteve vinculado a “*igualdade de oportunidade*”, e já nas décadas seguinte, o debate mudou para “acesso e permanência”, *condições básicas de funcionamento das escolas*.

Segundo Carreira e Pinto (2007, p. 20), “na década de 1970, o debate foi marcado pela dualidade *qualidade e quantidade*”. Quem estava ao lado da quantidade *defendia a democratização do acesso*, a expansão das oportunidades de educação e da rede pública. Porém, a *qualidade* era identificada como uma proposta elitista. Adams (1993), afirma que “nos anos oitenta, levantava-se o grito pelas altas taxas de evasão, os maus resultados em comparação com outros países, a suposta queda do nível- por outro lado nunca demonstrado, antes pelo contrario-a crise de disciplina, a proliferação das matérias optativas em detrimento das tradicionais”.

Casassus (2002, p.41), afirma que

o interesse pela qualidade da educação surgiu pela primeira vez nos Estados Unidos, em 1983, com a publicação do relatório da Comissão Nacional de Excelência em Educação. O relatório assinalava que o estado da educação neste país tinha colocado em perigo a competitividade e interioridade da sociedade norte-americana e que, portanto, era necessário introduzir medidas que produzissem mudanças com o propósito de reverter a situação.

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).

Em 1984, as autoridades norte-americanas organizaram, conjuntamente com a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), uma reunião internacional de ministros da Educação. Essa reunião concluiu que a qualidade do ensino fundamental devia transformar-se em tarefa prioritária para os países da OCDE. Tal conclusão deu lugar, por sua vez, uma série de reuniões internacionais cuja a orientação era vincular a qualidade com diversos componentes da educação como o currículo (1985), a direção escolar (1986), os docentes (1986) avaliações e a supervisão (1986), todas e as convergindo no relatório internacional escolas e qualidade do ensino (1990) e no debate ministerial sobre educação e formação de qualidade para todos (1992).

Em todas as reformas educativas, a partir da década de 1980, a questão da qualidade aparece como tema central. “Na realidade, a educação busca novo paradigma, que estabelece o problema da qualidade, uma pedagogia da qualidade”.(LIBÂNEO, et al. 2003, p. 132).

Ficou evidente a partir da leitura atenta dos autores de que nos inícios da década de 1980 começou o debate sobre a problemática da qualidade de ensino, tendo como epicentro os Estados Unidos da América e de lá, as discussões migram para os outros continentes, caso da Europa, América Latina, Ásia, África e por aí em diante.

Depois de 1980, ganhou espaço a discussão sobre *acesso e permanência, relacionando-se qualidade e eficiência* do sistema com indicadores de repetência e rendimento escolar. Da década de 1980 para a década de 1990, há uma transição. Nesse período realizou-se a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, em 1990 na Tailândia, cujas as metas foram assinaladas pelo Moçambique e cujos desdobramentos tiveram importantes consequências para o país. Na década de 1990, a atenção voltou-se para os resultados dos testes padronizados.

O debate sobre a qualidade da educação na década de 1990 se centrou na *eficiência* e nas *avaliações extremas* e constituíram-se como indicadores para mensurar a qualidade do ensino. Sobre esta forma de avaliação da qualidade da educação, Nelly (2007), argumenta que “a medição da qualidade não deve centrar-se meramente em resultados, mas também refletir as contribuições e os processos que conduzem a esses resultados”(NELLY, 2007, p.23).

Os anos 90 segundo Mattos (1995, p.44),”trouxeram novamente ao cenário da educação a expressão qualidade em educação englobando conjunto de procedimentos que torna a educação produtivista, tornando-a instrumento capaz de assegurar o desenvolvimento”.

Ainda na década de 90, [...], prevaleceram preocupações com a eficácia e a eficiência das escolas, e atenção voltou-se, predominantemente, para os resultados. “A qualidade priorizada somente nesses termos pode, contudo, deixar em segundo plano a superação das desigualdades educacionais”, (LOPE, et al. 2014, p. 24) .

A conferência mundial de educação para todos de 1990 e do seu desdobramento em Dakar no ano de 2000 foi o epicentro do atual debate sobre a qualidade do ensino nos vários sistemas educacionais do mundo porque foram nessas duas conferências onde surgiram as ideias “educação para todos “, “universalização”, exames padronizados” sem pensarem nas consequências que poderiam advir desta.

Duarte, et al (2012), argumentam que

após a conferência de jomtien na Tailândia em 1990 e de Dakar no Senegal em 2000, ambas fortemente comprometidas com a a Política de “Educação para Todos”, a questão da qualidade passou a estar muito associada ao *acesso* ou seja, os governantes de alguns países em desenvolvimento estavam e estão até certo ponto mais comprometidos com o ingresso de milhares de crianças nas escolas, sem estarem muito preocupados com aquilo que acontece com elas nessas escolas e nem tão pouco com os resultados em termos de aprendizagem efetiva (leitura, escrita, realização de cálculos matemáticos simples)” (DUARTE, et al. 2012, p. 18).

Conforme como refere Franklin (2011, p. 6), “a busca da democratização do ensino, para além da universalização do acesso, permanência e conclusão na educação, generalizou-se o debate em torno da questão qualidade da educação pública”.

Dada a dimensão do problema de qualidade que os sistemas de ensino enfrentam no seu dia a dia, na maioria dos países, Paro (2001, e 2006), afirma que quer no âmbito dos estabelecimentos de ensino e dos sistemas escolares de modo geral, quer nas produções acadêmicas e nos discursos sobre políticas públicas em educação, um dos traços que têm apresentado permanência marcante nas últimas décadas é o generalizado descontentamento com o ensino oferecido pela escola pública.

Para o caso concreto de Moçambique, desde os finais da década 90, a educação em Moçambique vem passando por transformações e reformas estruturais, buscando ajustar o

Estado Moçambicano aos desafios da globalização. No período de 1990, a qualidade passou a ser vista como mera busca de eficiência. Poucos recursos, muitas metas.

Corroborando com a mesma ideia, Mazula (2018, p. 37), sustenta que “Moçambique será sempre desafiado pela globalização através da qualidade do seu ensino, pelo que a produção e o domínio de conhecimento devem constituir a base da sua sobrevivência na sociedade global”.

3.1 O DEBATE SOBRE A QUALIDADE DO ENSINO EM MOÇAMBIQUE

A percepção sobre a qualidade de educação em Moçambique tem sido influenciada por questões de *acesso* e *permanência*. E a discussão sobre a qualidade de educação data desde o tempo colonial, quando o acesso era restrito às elites dominantes dos colonizadores.

O primeiro indicador de qualidade foi condicionado pela oferta limitada no tempo colonial. Isso significou que a primeira noção de qualidade com a qual a sociedade moçambicana aprendeu a conviver foi aquela da escola cujo acesso era insuficiente para atender a todos, pois o ensino era organizado para atender aos interesses e expectativas de uma minoria privilegiada. Portanto, a definição de qualidade estava dada pela possibilidade ou impossibilidade de acesso. As estatísticas educacionais evidenciam, por exemplo, que na década de 1960 97.89% da população moçambicana era analfabeta, facto que obrigou Portugal a fazer reforma educacional .

Castiano e Ngoenha (2013) observam que, “o discurso sobre “qualidade” referente ao campo da educação desenvolveu-se nos finais dos anos oitenta como uma continuidade do discurso sobre a democratização do ensino. O conceito daquilo que consideramos “qualidade de educação “ é complexo. “A emergência do debate em torno da qualidade de educação está na continuidade do debate sobre o caminho mais adequado para fazer com que ao menos todas as crianças tenham acesso à escola nas próximas décadas” CASTIANO e NGOENHA, 2013, p. 179).

Os autores afirmam que a incorporação de novas camadas sociais e grupos regionais tornou eminente a seguinte questão: em que escola ou universidade deviam matricular a sua criança? Esta questão, é fundamentalmente colocada pelas elites urbanas na expectativa de manter as vantagens competitivas que tinham antes do crescimento de escolas nas zonas rurais. Na visão dos autores, foram estas elites moçambicanas que forçaram o discurso sobre a melhoria da “qualidade de educação” que é oferecida aos alunos. Daí, o discurso sobre a “igualdade de acesso’ é empurrado para a segunda fila.

Como indicam Castiano e Ngoenha (2013, p180), o debate sobre a educação em Moçambique “pode ser caracterizado por uma certa hesitação/oscilação entre o valor extrínseco (luta pelo acesso, pela matrícula, contra a exclusão) e o valor intrínseco da educação (luta por se matricular em “boas” escolas onde se ensina bem)”. O debate sobre a qualidade do ensino, embora se manifestasse originalmente como reivindicação das famílias, transformou-se num problema do sistema para satisfazer as demandas sociais. A criação e a proliferação das escolas privadas (primeiro a nível primário, depois secundário, e hoje universitário) correspondem ao anseio da elite de criar nichos de formação de qualidade aos seus filhos, que a escola pública já não podia garantir.

No entanto, a abertura de muitas escolas privadas vem pressionar a escola pública em si. Por pudor ou não, as políticas públicas educacionais abraçam, ao longo de toda década de noventa, um discurso de qualidade (para atender as demandas elitistas), sem, no entanto, esquecer de incluir o discurso do acesso (pela natureza da própria genese de Moçambique como país socialista e por força eleitoralista). Num contexto mais amplo, o discurso de qualidade foi inicialmente ligado ao aparelhamento das escolas e repartições administrativas da educação por meios humanos e materiais.

A análise feita pelos pesquisadores de Moçambique indicam os significados atribuídos à qualidade de ensino no debate público em Moçambique. Por exemplo, Castiano, Ngoenha e Guro (2014, p.24) afirmam que

no debate público atual em Moçambique o termo “qualidade” aplicado à educação tem sido referido considerando diversos elementos ou componentes; (...).” Para os autores, a qualidade do ensino, “centra-se mais na consideração das competências do professor como pedagogo(guia das crianças”. Tradicionalmente estas competências segundo os autores dizem respeito, por um lado, ao domínio do conteúdo científico que constitui a matéria do ensino, o que é mesmo dizer conhecer a disciplina em que trabalha(Saber Saber); por outro lado, o domínio dos métodos, das técnicas assim como das tecnologias de ensino(Saber Pedagógico)(...) e a capacidade do uso dos meios e do material didático. Uma segunda conotação da qualidade no debate público Moçambicano diz respeito à avaliação da disponibilidade dos meios didáticos ,as condições físicas e matérias do ensino e aprendizagem(exemplos: salas de aulas, laboratórios, lugares de recreação, etc.). Uma terceira vertente no debate sobre a qualidade centra-se na análise das competências dos alunos que ,ou frequentam (este é o caso do PISA), ou terminaram um determinado nível. Neste caso” mede-se” as competências na escrita, na leitura, na matemática,(...) .

Os autores citados levantam importante questionamento: se, em Moçambique, “os critérios de qualidade que têm sido importados dos países ocidentais (do PISA por exemplo) não “falsificam” os critério de qualidade(...)?

Assistiu-se também em Moçambique o debate economicista sobre a qualidade de educação. Nesta perspectiva, segundo Castiano e Ngoenha (2013), parte-se da ideia de que quanto mais se injetar dinheiro nas atividades educativas, melhor será a qualidade dos

serviços. A educação funciona como uma empresa. Não é por acaso que o setor empresarial em Moçambique foi primeiro a subestimar a qualidade da educação que é dada aos alunos.

Entretanto, numa fase posterior, o discurso centrado no investimento foi substituído pelo que se centra na *eficácia do processo*. Essa viragem é compreensível porque os parlamentares e o governo de Moçambique, depois de algum tempo a votar por mais recursos para a educação, exigem dos educadores mais eficácia no uso dos recursos e, sobretudo, que mostre resultados. Portanto, novos indicadores como as taxas de retenção, taxas de promoção, rendimentos escolares, etc. começaram a ganhar terreno na medição da qualidade.

Os debates sobre a educação em Moçambique têm ressaltado que se infere uma boa qualidade de educação no grau de satisfação das pessoas, dos indivíduos, famílias e instituições, em relação ao desempenho da escola no seu meio. Neste contexto, no seio dos alunos e da sociedade civil parece existir alguma insatisfação em relação ao desempenho da escola. No inquérito realizado pelo Instituto Nacional de Estatística (2001, p. 52), pode-se notar que, “em média, 55.4% dos alunos não estão satisfeitos com a escola, verificando-se o maior nível de insatisfação entre os alunos das escolas primárias (56.8%) e, entre esses, nas escolas sob controle do governo (57%)”. As principais causas da insatisfação apontadas são, “por ordem de peso, a situação das instalações escolares inadequadas, a falta de materiais de ensino e livros, a falta de professores e a qualidade de ensino”(CASTIANO e NGOENHA, 2013, p.182).

Outro fator de qualidade que se adianta nos debates refere-se ao desempenho e à qualificação do professor. Olhando para a realidade, nota-se que em muitas escolas moçambicanas, sobretudo no campo, há uma grande percentagem de professores sem formação ou qualificação psicopedagógica mínima. Esses professores são colocados face aos alunos sem o apoio necessário, oferecendo uma qualidade de preparação de aulas muito fraca.

Sobre este assunto, o relatório de monitoramento de Educação para Todos da Unesco (2005), nos adverte de que “os dados disponíveis sugerem que grande parte dos professores, carece de qualificações académicas, capacitação e conhecimento de conteúdo, especialmente em países em desenvolvimento” (UNESCO, 2005, p. 143). Na mesma senda, Paxe (2017, p. 29), considera que “para uma educação que responda ao seu plano instrumental, requiere-se que se sejam disponibilizados para as escolas professores devidamente qualificados, manuais atualizados”, [...].

Um segundo fator chamado ao debate de qualidade são os alunos, particularmente no que diz respeito às condições em que vivem. Efetivamente, a maior parte dos alunos do

sistema educacional Moçambicano que frequentam as escolas não têm mínimas condições de sobrevivência devido as baixas condições econômicas dos pais e encarregados de educação.

Em terceiro lugar, encontramos a escola como o principal fator de qualidade. Em muitas situações, o ambiente institucional das escolas Moçambicanas não é favorável à aprendizagem, por um lado devido às condições precárias do edifício e à falta de investimentos, e, por outro, devido à predominância de um clima tenso entre os professores e a direção e a administração. O relatório publicado pelo Minedh e Unesco (2019, p. 67) aponta que:

O setor de educação em Moçambique enfrenta enormes desafios em termos de condições de ensino e aprendizagem, conforme descrito no PEE (2012-2016). Desde os inputs, passando pelos processos e culminando nos resultados, o governo esforça-se por melhorar as condições de ensino e aprendizagem nas escolas moçambicanas, com um enfoque particular no recrutamento e implantação de professores.

Sobre essa precária realidade educacional Moçambicana, Oliveira (1995) afirma que “não há trabalho profissional competente e adequado em situações tão adversas” (OLIVEIRA, 1995, p. 73).

A discussão sobre a a qualidade de educação em Moçambique não é consensual. Existem alguns acadêmicos que defendem que não tem debate como, por exemplo, o diretor da Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane. Segundo ele, “não há muita discussão aberta sobre a qualidade de ensino em Moçambique, essa é a minha avaliação”, pois até hoje não foram desenhados quais seriam os indicadores essenciais para se avaliar a qualidade do ensino médio em Moçambique (GONÇALVES, informação verbal)⁶⁴. Em outro prisma, constata-se existência de alguns acadêmicos que defendem que em Moçambique existe sim a discussão sobre a qualidade de ensino. Como defende Mazula em sua entrevista⁶⁵:

Tem, sim, a discussão sobre a qualidade de ensino em Moçambique, sobretudo nas academias públicas e em algumas academias privadas (universidades), estou a referir por exemplo a Universidade Católica, a Uni-Maputo e a Universidade Eduardo Mondlane. Embora a nossa análise se concentre no Ensino Secundário Geral, em Moçambique há instrumentos que orientam sobre a qualidade de educação para o ensino superior, o Conselho Nacional de Avaliação da Qualidade (CNAQ).

A questão da qualidade é a questão que leva com que as universidades revejam cada vez mais os seus currículos, incentiva a questão da investigação, é onde há mais conferências e simpósios e seminários sobre a educação, isso em várias áreas, por exemplo qualidade na engenharia, qualidade na agronomia,

⁶⁴ Entrevista concedida ao diretor da faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane (Maputo-Moçambique), aos 16/1/2020

⁶⁵ Entrevista concedida ao Professor Doutor Brazão Mazula, no dia 26.02.2020, antigo Reitor da Universidade Eduardo Mondlane(UEM) e atualmente docente da mesma Universidade

qualidade na educação, qualidade no direito, qualidade na medicina, qualidade total. É um tema candente, que não se esgota. Até hoje os países mais desenvolvidos como por EUA, Japão, Singapura e a UE debatem sobre esse tema, mas doutro nível (MAZULA, informação verbal)

O pressuposto desta Tese é: a discussão sobre a qualidade de ensino em Moçambique não é dirigida apenas ao Ensino Secundário Geral, mas sim ela é discutida ou questionada em todos os subsistemas de ensino em Moçambique.

3.1.1 O conceito de qualidade de educação, um conceito ainda em construção e em disputa

Não se alcançou ainda consenso a respeito da definição de “qualidade de educação” entre os especialistas da área de educação, tornado-se desta forma uma palavra polissêmica. Para Borges (2010) um dos maiores desafios que se interpõem à educação neste início de século é encontrar as bases para promover uma educação de qualidade para todos. “Entretanto, definir qualidade e os caminhos para alcançá-la não tem se mostrado tarefa simples nem consensual”(BORGES, 2010.p. 11).

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.

Como bem consideram Lopes et al. (2014, p. 23), o conceito da qualidade da educação “é uma construção histórica que assume diferentes significados em tempos e espaços diversos e tem a ver com os lugares de onde falam os sujeitos, os grupos sociais e a que pertencem, os interesses e valores envolvidos e os projetos de sociedade em jogo”.

A qualidade de educação “depende também do país e mais ainda de quem financia e dirige as instituições” (BONDE, 2016, p. 43).

A qualidade da educação é multidimensional e, muitas vezes, é julgada subjetivamente. A qualidade é conceito difuso e comporta toda uma variedade de sentidos e aspectos.

Oliveira e Araújo(2005), ao analisar o direito à educação de qualidade⁶⁶ explica:

⁶⁶ O direito de educação de qualidade é um direito Público subjetivo. É um direito coberto pela lei de um país para todos os cidadãos No incumprimento da sua efetivação o cidadão pode exigir o Estado através do seu judiciário ou Ministério Público. O direito público subjetivo constitui-se em instrumento jurídico de controle de ação estatal, pois possibilita ao cidadão, investido de seu direito, exigir judicialmente do Estado o cumprimento dos seus deveres (DUARTE, 2004).

É muito difícil, mesmo entre especialistas, chegar-se a uma noção do que seja qualidade de ensino (p.6). Qualidade é uma palavra polissêmica, ou seja, comporta diversos significados, e por isso tem potencial para desencadear falsos consensos, na medida em que possibilita interpretações diferentes do seu significado segundo diferentes capacidades valorativas (OLIVEIRA e ARAUJU, 2005, p.7).

A qualidade de educação é, portanto, “um conceito histórico, socialmente construído” (CARREIRA e PINTO, 2007, CAMPOS e ADDAD, 2006). Assim, a obtenção de consensos nessa área será sempre provisória. Pesquisadores e observadores recomendam que a questão deva ser abordada de modo multidimensional e eclético, visto que o conceito de qualidade escapa uma definição singela e sucinta. “Podemos daí concluir que não é fácil precisar a qualidade do ensino, na medida em que essa categoria leva consigo, ao mesmo tempo, uma carga de subjetividade e objetividade”(MAZULA, 2018, p.31).

A literatura sobre a qualidade do ensino abrange amplas dimensões, dentre elas os conteúdos e os métodos de ensino e a administração do sistema educacional. Por ser tão subjetivo, segundo Casassus (2002, p.44), “não se espera consenso, porquanto cada qual usa o termo com o sentido diferente”. E acrescenta: “a qualidade é um conceito ambíguo e tautológico.

Oliveira e Araújo (2005), analisando o conceito da qualidade, afirmam que a concepção de qualidade sofreu mudanças de enfoque na história recente da educação, [...] sendo percebida, segundo os autores, de três formas diferentes: universalização do acesso ao ensino, fluxo do aluno dentro do sistema escolar e avaliação por meio de testes.

De acordo com Oliveira e Araujo, (2005, p. 10) a partir da comparação entre a entrada e a saída de alunos no sistema de ensino media-se a qualidade da escola. Se a saída se mostrasse muito pequena em relação à entrada, a escola ou/ o sistema como um todo teria baixa qualidade. A questão do fluxo diz respeito, portanto, às preocupações que envolvem a permanência e evolução do aluno na escola, recebendo a educação no tempo previsto, sem o abandono dos estudos antes de terminar o processo educativo. Assim, o enfoque da qualidade passa a ser detectado em métodos para a correção dos desvios na progressão do aluno no sistema, como a repetência e a evasão escolar, o que originou, o regime de progressão continuada.

Em uma outra perspectiva, a qualidade do ensino tem sido avaliada “ meio dos testes padronizado”. Essa perspectiva de avaliar a qualidade do ensino, vista como neoliberal, ganhou terreno nas últimas décadas e provocou grandes discussões e críticas no meio acadêmico.

Alguns autores consideram restritas essas visões de qualidade em educação que priorizam desempenho satisfatório em exames nacionais; domínios de conhecimentos, habilidades e competências antecipadamente estabelecidas; emprego de tecnologias avançadas; supervalorização da competitividade e da produtividade; novos métodos de gerenciar sistemas e instituições educacionais; procedimentos integrados e flexíveis no trabalho pedagógico.

Moreira e Karamer (2007), criticando os defensores das avaliações externas afirmam que o conceito de qualidade da educação abarca também os juízos do valor, do compromisso com a justiça social que é a educação em direitos humanos⁶⁷, o direito público subjetivo (direito à educação⁶⁸ e outros direitos sociais). A esse respeito, José Mário Azanha (1987, p.42) considera, com pertinência, que “a qualidade do ensino não é algo que se defina em termos abstratos e absolutos”. Sendo assim, “a queda dessa qualidade é relativa a um nível cultural anterior, [...] evidentemente, o da grande maioria até então desatendida”.

Assim, a qualidade de ensino na perspectiva de uma educação pública “não é a formação de uma elite socioeconômica, mas a democratização do acesso aos bens culturais comuns que se encarnam nas disciplinas, saberes e valores da instituição escolar”(CARVALHO, 2007, p. 309).

Poderíamos até dispensar uma definição de qualidade educacional se o conceito não fosse extremamente relevante e, mais que relevante, crucial para a sociedade. Nessa discussão conceitual surgem as seguintes questões: quem deve definir essa qualidade? Serão os “iluministas” contratados pelo Ministério de Educação? Será a Universidade?

Como decorrência desse questionamento, temos um segundo: como se define essa qualidade? Qual o processo que deve ser deslançado, posto em movimento?

O relatório de monitoramento global de Educação para Todos, publicado pela UNESCO, (2005) recomenda que deve se criar um consenso nacional sobre a qualidade, a partir do qual “é possível estabelecer prioridades em uma determinada sociedade”

⁶⁷ Educação em direitos Humanos. Nesse sentido cabe destacar que, em direitos humanos, utilizamos direito à educação, no lugar de acesso, para enfatizar nossa definição de educação, que deveria ser um serviço público disponível como um direito, e não um serviço comercial acessível apenas para aqueles com poder de compra, (TOMASEVSKI, 2006, p.61). Segundo Benevides (2007, p.346), a educação em direitos humanos parte três pontos: primeiro, é uma educação permanente, continuada e global. Segundo, está voltada para a mudança cultural. Terceiro, é educação em valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, ou seja, não se trata de mera transmissão de conhecimento. Deve abranger, igualmente, educadores e de educandos.

⁶⁸ .o Direito à educação também é um direito público subjetivo. Não compreende somente a dimensão individual, mas social também, pois a formação de cada cidadão contribui para o desenvolvimento econômico, político e social de cada sociedade. Para Pontes de Miranda (1968),[...] Não se deve confundir a existência de escolas públicas com o direito à educação, pois não há direito se não for considerado como subjetivo. Assim sendo, o direito à educação, segundo o autor, ou é “subjetivo ou ele é ilusório” Garantir o direito à educação envolve mais que declara-lo em leis(PONTES DE MIRANDA, 1968, p. 325)

(UNESCO, 2005, p. 23). O relatório afirma que “apesar do crescente consenso sobre a necessidade de prover acesso de educação de boa qualidade, a mesma concordância não existe com relação ao significado real do termo em sua aplicação prática”(UNESCO, 2005, p. 29).

A qualidade de educação precisa ser definida para o bem da própria educação. Aferir a qualidade do ensino, de fato, é uma questão essencial para a indução das políticas educacionais, não somente no ensino primário, mas também nos demais níveis. “Não podemos lidar com a questão, sem conhecer pormenorizadamente o que ela significa” (JULIATTO, 2005, p. 70). Segundo Candau (apud Moreira, 2013, p. 113)⁶⁹, a qualidade na educação é uma “ questão controversa” implicando, “para uns, “caráter apenas polissêmico, mas que, para nós, envolve disputas semânticas ligadas a correlações sociais”.

Conforme adverte Oliveira e Araújo (2005), o conceito da qualidade pode levar a um falso consenso devido às diferentes interpretações e capacidades valorativas. 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. Em razão disso, se torna complexo o processo de definir, avaliar e mesurar a qualidade de ensino, (ALVES e PASSADOR, 2011, p.73).

Sobre este falso consenso, Paro (2001) nos adverte o seguinte:

Quando se discute, por exemplo o ensino público, o senso comum costuma identificar duas características como configuradoras de sua má qualidade: a má preparação para o mercado de trabalho e a ineficiência em levar o aluno à universidade. O autor afirma que infelizmente, também entre políticos e administradores da educação, e mesmo em círculos acadêmicos onde se discutem políticas educacionais, o assunto não costuma se elevar muito acima do senso comum, em direção ao tratamento mais rigorosos da questão. (PARO, 2001, p. 102).

O autor pondera que, por mais importante que seja a preparação para o mercado de trabalho e para o ingresso no ensino superior, cumpre indagar se não existiriam outros valores a informar os fins que se devem buscar com a escola pública. Será que, tendo em vista apenas o setor produtivo, como querem os empresários e como apregoam os apologistas do mercado, estaremos contribuindo para uma sociedade mais democrática, mais livre e produtora de relações civilizadas entre pessoas e grupos? Será que, quando nos preocupamos apenas com a preparação para o ensino superior como fazia a escola pública de ‘qualidade’ de algumas décadas atrás ou a escola particular de hoje que atende às camadas privilegiadas, estaremos

⁶⁹ MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Currículo e Formação de Professores: Notas para Discussão. In: LIBÂNEO, José. C.; SUANNO, Marilza, V.R.; LIMONTA, Sandra. V. Qualidade da Escola Pública: Políticas Educacionais, didática e formação de professores, CEPEDE publicações, 2013.

promovendo a melhoria do nível de bem-estar geral da sociedade? Sublinha ainda que “embora não se deva minimizar a importância desses dois elementos [...] as discussões que restringem a eles os objetivos da escola pública têm omitido o essencial”, (PARO, 2001, p.103).

O autor critica aqueles que procuram definir a palavra ‘qualidade de ensino’ baseando-se em “senso comum”⁷⁰ ou seja, consideram o ensino de boa qualidade quando os estudantes conseguem ingressar no ‘mercado de trabalho’ ou quando conseguem entrar para o ‘ensino superior’. Os apologistas esquecem outras dimensões da qualidade do ensino. A culpa não pode ser do aluno, não. Segundo Paro (2001, p. 104), “a escola pública tem baixa qualidade, antes de tudo e principalmente, porque não fornece o mínimo necessário para a criança e do adolescente se construírem como seres humanos, diferenciados do simples animal”.

Portanto, o tema da qualidade da educação, dada a sua complexidade e abrangência, tem sido abordado de diferentes formas pelos autores. 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.

O conceito da qualidade tem sido abordado sob abordagem plural e multifacetada: empírica, filosófica, social, econômica e política. Nos termos da UNESCO (2005, p. 24), “no sentido absoluto, uma educação de qualidade seria, portanto, uma educação que cumpre com os seus objetivos”. Aqui a qualidade boa significa eficiência, meio adequados para atingir fins. No relatório de monitoramento global, a definição ampliada de qualidade estabeleceu as características desejáveis para os alunos (estudantes saudáveis, motivados), processo (professores competentes utilizando pedagogias ativas), conteúdo (currículo relevante) e sistemas (boa governança e alocação equitativa dos recursos)” (UNESCO, 2005, p.29).

Araújo (INEP, 2003)⁷¹, *apud* Alves e Passador, (2011, p. 75), considera a qualidade como a “equação complexa, que não pode ser explicada por uma variável ou um conjunto delas, porquanto é responsabilidade de vários atores envolvidos no processo educacional, os quais podem influenciá-la em diferentes proporções”. Desta forma, o conceito deve ser debatido considerando as perspectivas destes diversos *stakeholder*: aluno, profissionais da educação (professor, diretor etc.), família, mercado de trabalho, Estado, organismos internacionais etc.

⁷⁰ Senso Comum. No *Dicionário Gramsciano*, Liguori (2017) chega a algumas conclusões bem precisas sobre o conceito de senso comum. O senso comum é a ideologia das massas. Não existe um único senso comum, são vários sentidos comuns, diferenciados por conotações sociais e geográficas, donde se conclui que a sociedade ampla convive com inúmeros sentidos comuns. Todo estrato social tem seu senso comum.

⁷¹ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Qualidade da educação: Uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 8ª série do ensino Fundamental. Brasília: INEP/MEC, 2003.

Na perspectiva da escola, a qualidade tem a ver com suas características estruturais, seus recursos físicos e financeiros, seus profissionais, alunos, as relações internas entre seus membros e externas com a sociedade, além da gestão pedagógica e administrativa de todos esses fatores.

A qualidade de ensino se identifica também, com frequência, como retorno do passado. Por exemplo nos países anglo-saxões, o final dos anos oitenta presenciaram uma intensa campanha sob o slogan “*back to the basic*”, pela volta às coisas fundamentais, isto é, pelo retorno a um ensino baseado nas matérias tradicionais, fundamentalmente na língua e na matemática, na memorização do “trabalho duro”, etc. Na França foi um ministro da esquerda socialista Jean Pierre, quem surpreendeu com a mesma ideia.

Na verdade, a exigência da qualidade do ensino para uma certa sociedade de uma região, uma localidade, ou de um país deve ser contextualizada.

A qualidade de ensino que se exige hoje é diferente a do passado. Segundo Juliatto (2005, p. 48), “o significado da qualidade da educação de alguns decênios atrás não coincide necessariamente com o atual, tanto para as pessoas quanto para os governantes”. (...) É fundamental, portanto, “não perder de vista que qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, vinculando-se às demandas e exigências sociais de um dado processo” (MEC, 2009, p. 30).

O excerto a seguir, a partir de Furtado (2009), aprofunda esse debate:

[...] vem dessa época o saudosíssimo, que ecoa até aos dias de hoje, em relação aos supostos “bons tempos” em que a escola pública tinha qualidade e que seria preciso recuperar os padrões que o ensino público teve no passado. O problema é que a escola do passado respondia às necessidades do passado. A qualidade que ela se atribuía não pode ser reproduzida nos dias de hoje pois implicaria em um quadro excludente da maioria da população, (FURTADO, 2009, p. 173).

Conforme Araújo (2012, p.191) “institui-se [...], nas últimas três décadas, um conceito de qualidade da educação (...) prisioneiro do desempenho dos alunos em testes, que só esforçou uma lógica meritocracia e excludente”. Ainda segundo Freitas (2007), é preciso que a qualidade da educação seja constituída compreendendo se a dialética entre os fatores pedagógicos internos à escola e as condições sociais externas a esta.

A escola não pode abrir mão de sua função de garantir que os alunos adquiram habilidades no campo das linguagens, da matemática (LOPES, et al. 2014, p. 26). Outros termos também mudaram, correlativamente: se antes se vinculava insistentemente a educação ao objetivo de “desenvolvimento”, agora se vincula ao da “*competição*” internacional. Este

deslocamento tampouco é inocente, pois, enquanto o desenvolvimento é objetivo dos países pobres, a competitividade é dos países ricos.

Para Risopatron (1991), a qualidade da educação implica um desafio teórico, já que o conceito de qualidade é um significante e não um significado. Decorre dessa ambiguidade a dificuldade de tratar a qualidade com segurança.

Carvalho (2007) defende que seria fundamental repensar o conceito de qualidade tendo como referência o caráter “público” da educação. Diz ele que:

Esse novo lugar social da escola impõe que se repense seu significado público e os conceitos pelos quais compreendemos e guiamos nossas ações educativas [...]. Assim, qualidade de ensino na perspectiva de uma educação pública não é a formação de uma elite socioeconômica, mas a democratização do acesso aos bens culturais comuns que se encarnam nas disciplinas, saberes e valores da instituição escolar. (CARVALHO, 2007, p. 309).

O autor critica os apologistas neoliberais que nas “últimas décadas procuram transformar a educação em mera “*mercadoria*”.

Segundo Bastos (2017, p. 57), “a questão da qualidade suscita um debate permanente ao longo da história do desenvolvimento dos sistemas educativos a nível mundial”. Definir o que é uma educação de qualidade evolui tendo em conta os objetivos que cada sistema se propõe a alcançar em diferentes contextos.

Para a Unesco, “a qualidade se transformou em um conceito dinâmico que deve se adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e econômicas. É cada vez mais importante estimular a capacidade de previsão e de antecipação. Os antigos critérios de qualidade já não são suficientes. “Apesar das diferenças de contexto, existem muitos elementos comuns na busca de uma educação de qualidade que deveria capacitar a todos, mulheres e homens, para participarem plenamente da vida comunitária e para serem também cidadãos do mundo” (UNESCO, 2001, p. 1).

Em resumo, 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. Não existe consenso entre os pesquisadores sobre o que é a qualidade de ensino, sendo por isso uma palavra polissêmica. Se há uma coisa que todo o educador sabe, e que muitos estudos confirmaram por décadas, é que não há uma única resposta para a melhoria educacional.

Na disputa pela qualidade da educação, Gentili (2001) clama pela dimensão histórica de qualidade que coloque o conceito na perspectiva do direito, “como fator indissolavelmente unido a uma democratização radical da educação e a um fortalecimento progressivo da escola pública” (p. 172).

Para o autor, aplicar o princípio da igualdade na qualidade é tão necessário à democratização da educação pública quanto o acesso à escola.

Vitor Paro (2007) analisa a qualidade da escola pública, trazendo à discussão “sua estrutura administrativa e didática, afirmando que o estudo destas estruturas “ exige a consideração de um conceito de qualidade do ensino mais rigoroso do que aqueles contemplados pelo sensu comum” (PARAO, 2007, .p. 110).

O autor refere que a escola deve pautar-se pela realização pelos objetivos numa dupla dimensão: Individual e Social. A dimensão individual diz respeito ao provimento do saber necessário ao auto desenvolvimento do educando, dando-lhe condições de realizar o bem estar pessoa e o usufruto dos bens sociais e culturais postos ao alcance dos cidadão; em síntese, trata-se de educar para viver bem (ORTEGA e GASSET, 1963).

Por sua vez, a dimensão social liga-se a formação do cidadão tendo em vista sua contribuição para a sociedade, de modo que sua atuação concorra para construção de uma ordem social mais adequada à realização do viver bem de todos, ou seja, para a realização da liberdade como construção social. Podemos dizer que essa dimensão social dos objetivos da escola se sintetiza na educação para democracia.

Com relação à dimensão social, a atuação da escola parece tanto mais ausente quanto mais necessária, diante dos inúmeros e graves problemas sócias da atualidade. Paro (2006, p.18). observa que “a principal falha hoje da escola com relação a sua dimensão social parece ser sua omissão na função de educar para a democracia”. Uma sociedade democrática só se desenvolve e se fortalece politicamente de modo a solucionar seus problemas se contar com ação conscientes e conjunta de seus cidadãos, não deixa de ser paradoxal que a escola pública, lugar supostamente privilegiado do diálogo e do desenvolvimento crítico das consciências, ainda resista tão fortemente a apropriar, uma formação democrática que, ao proporcionar valores e conhecimentos, capacite e encoraje seus alunos a exercer de maneira ativa sua cidadania na construção de uma sociedade melhor.

Segundo Paro,

na falta de um conceito mais fundamentado de qualidade do ensino, o que acaba prevalecendo é aquele que reforça uma concepção tradicional e conservadora da educação ,cuja qualidade é considerada passível de ser medida pela quantidade de informações exibida pelos sujeitos presumivelmente educados.(PARO, 2001, p. 37, PARO, 2006, p.20)

De acordo o autor, essa concepção não apenas predomina nas estatísticas apresentadas pelos organismos governamentais, que se propagam por toda a mídia e acabam pautando os assuntos educacionais da imprensa-quase sempre acrítica a esse respeito-, mas se faz presente também em muitos estudos acadêmicos sobre políticas públicas em educação.

Para essa visão, parece pacífico que a função da escola é apenas levar os educandos a se apropriar dos conhecimentos incluídos nas tradicionais disciplinas curriculares: Matemática, Geografia, História, Língua Portuguesa, Biologia, etc. “Assim, a qualidade da educação seria tanto mais efetiva quanto maior fosse a quantidade desses “conteúdos” apropriados pelos alunos, e a escola tanto mais produtiva quanto maior o número de alunos aprovados(e quanto maiores os escores obtidos) em provas e exames que medem a posse de tais informações”, (PARO, 2006, p.21).

Como mediação para a apropriação histórica da herança cultural a que supostamente têm direitos aos cidadãos, o fim último da educação é favorecer uma vida com maior satisfação individual e melhor convivência social. A educação, como parte da vida, é principalmente aprender a viver com maior plenitude que a história possibilita. Paro (2006, p. 22), diz que “é pela educação que se prepara para o usufruto (e novas produções) dos bens espirituais e materiais”. A educação se faz, também com a assimilação de valores, gostos e preferenciais; a incorporação de comportamentos, hábitos e posturas; o desenvolvimento de habilidades e aptidões e adoção de crenças ,convicções e expetativas. De acordo com o Paro (2006, p. 22), “esses elementos nem sempre são passíveis de medição pelos tipos de testes e provas disponíveis, aferidores de conhecimentos e informações”.

Assim, embora não se possa colocar o ser humano em “situação de laboratório” para verificar se ele foi ou não bem-educado, para saber se a escola foi produtiva (se teve ou não êxito em seu intensão de educa-lo convenientemente), é possível planejar e dispor os processos pelos quais se produz essa educação de uma forma na qual se possa apostar, com certa segurança que se conseguirão os resultados desejados.

Gadotti (2013, p.12), nos alerta de que a grande ameaça à qualidade da educação é o *instruccionismo*, a “aula reprodutiva”. Demo (2000) afirma que aprender é pesquisar, produzir. Só existe professor se o aluno aprende e não há aluno que aprende se o professor não aprende, não pesquisa. O professor aprende trabalhando e refletindo sobre o seu trabalho. No *instruccionismo* o docente não pensa: reproduz o que está escrito no livro texto, no manual, não escolhe, não tem autonomia.

Por isso, ele precisa de outra *formação*, não *instrucionista*. É preciso que ele seja formado para conquistar a sua autonomia intelectual e moral. Os cursos de formação hoje são orientados por parâmetros curriculares criados no início do capitalismo concorrencial, produtivista e iluminista. Vivemos hoje na era da globalização e das organizações “caórdicas” (caos + ordem) que exigem outro tipo de profissionais, mais autônomos, mais autores, mais inovadores.

Entrando para o mesmo debate sobre o conceito sobre a qualidade do ensino, Ruso (2007, p. 69), refere que “as dificuldades em discutir a questão da qualidade da educação iniciam-se com a conceituação da qualidade e se prolonga até a identificação dos fatores que lhe são determinantes, como propulsores ou como restritivos”.

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).

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

A qualidade de ensino é um produto de inúmeros fatores, sendo alguns internos e outros externos à escola. Estes últimos decorrem das condições sócio econômicas e das políticas educacionais, ou seja, são determinações meditas da pratica escolar. “Os fatores internos têm origem nas várias dimensões que constituem o processo educativo escolar e em condições produzidas pela forma como se organiza e gere a escola” (RUSSO, 2007, p. 70).

Furtado, (2009) Nos alerta de que atualmente, a “qualidade” guarda um sentido de excelência aplicável aos processos das corporações privadas que, diante da acirrada competitividade do mercado, buscam a melhoria de produtividade, maximizado de resultados, diminuição de prejuízos. Esse sentido corporativo de “qualidade”, onde está implícita a noção de eficiência, acabou migrando para outros setores da sociedade, inclusive para a área de educação (FURTADO, 2009, p.170)

Concluindo, a qualidade de ensino é reconhecida quando os alunos demostram habilidades e competências naquilo que aprenderam no sistema educativo de um país. É identificada quando o Estado cria as condições condignas de ensino e aprendizagem para seus alunos,

investe no seu sistema de ensino, assegura a equidade educacional, cria os indicadores de qualidade de ensino para todos os subsistemas, quando o seu sistema de ensino é avaliado de forma periódica pelas instituições independentes externas, faz trabalhos de monitoria e avaliação nas políticas educacionais implementadas, apresenta resultados dessas avaliações ao público para se corrigir e delinear novas estratégias, forma os seus professores com qualidade, se submete às atuais formas de gestão democrática e participativa, procura deixar de ser um sistema excludente e centralizador.

3.2 QUALIDADE SOCIAL

Outro conceito de qualidade que passa, entretanto, a ser gestado por movimentos de renovação pedagógica, movimentos sociais, de profissionais e por grupos políticos é o da qualidade social da educação. Segundo Lima (2014, p.24), “ela está associada às mobilizações pelo direito à educação, à exigência de participação e de democratização, e está comprometida com a superação das desigualdades e injustiças”.

A noção de qualidade social tem sido usada de forma recorrente, especialmente por organizações da sociedade civil. Entretanto, as referências teóricas que tratam da temática são esparsas. Carreira e Pinto (2007, p. 21) associam a emergência da noção ao debate qualidade versus equidade, vigente a partir do final da década de 1990. A ideia básica seria incorporar os princípios da inclusão social e da democracia à noção de qualidade, frisando a importância de promover uma educação de qualidade para todos e não somente alguns. (GUSMÃO, 2013, p. 313).

“A qualidade social implica providenciar a educação com padrões de excelência e educação aos interesses da maioria da população, tendo como valores fundamentais: a solidariedade, a justiça, a honestidade, a autonomia, a liberdade e a cidadania, e como consequência a inclusão social, através da qual, todos se tornam aptos ao questionamento, à problematização, à tomada de decisões, buscando as ações coletivas possíveis e necessárias ao encaminhamento dos problemas de cada um e da comunidade onde vivem e trabalham”, (CÉSAR, et al.2002, p. 28).

Fonseca (2009), afirma que

na organização e na gestão das políticas públicas, permanece o embate relacionado à democratização social, que passa necessariamente pelo acesso à escolarização e ao direito de uma educação de qualidade, que “se realiza na medida em que logre preparar o indivíduo para o exercício da ética profissional e da cidadania(...)”. (FONSECA, 2009, p 154).

O relatório da Delors(1996) defende que

A qualidade social, não se trata de qualidade administrativa nem de qualidade na transmissão de conteúdos de algumas disciplinas. Ela se caracteriza pelos processos que ajudam os alunos e a sociedade a caminharem na mesma direção de fins educacionais do tipo proposto por Edgar Morin, os sete saberes necessários à educação do futuro (DELORS, 1996).

Para Gandin(2012), “A qualidade social se traduz na oferta de educação escolar e de outras modalidades de formação para todos, com padrões de excelência e da adequação dos interesses da maioria da população” (GANDIN,2012, p. 47).

Libâneo, et al.(2007, p. 211) afirmam que “a educação pública de “qualidade social”,[...] tem sido a tônica dos movimentos organizados em defesa de direitos emergentes no campo da educação”. Qualidade social da educação significa não apenas diminuição da *evasão* e da *repetência*, como atendem os neoliberais, mas refere-se à condição de exercício da *cidadania* que a escola deve promover. “Ser cidadão significa ser participe da vida social e política do país, e a escola constitui espaço privilegiado para esse aprendizado, e não apenas para ensinar a ler, escrever e contar, habilidades importantes, mas insuficientes para a promoção da cidadania” (LIBÂNEO, et al. 2003, p. 166).

A educação de qualidade social tem como consequência a *inclusão social*, através da qual todos os Moçambicanos se tornem aptos ao questionamento, à problematização, à tomada de decisões, buscando s ações coletivas possíveis e necessárias ao encaminhamento dos problemas de cada um e da comunidade onde vivem e trabalham. Incluir significa possibilitar o acesso e a permanência, com sucesso nas escolas, significa gerir democraticamente a educação, incorporando a sociedade na definição das prioridades das políticas sociais em especial a educacional. Solfa (2008) sugere que para a implementação de uma política educacional que contemple os aspetos citados, será fundamental um papel mais ativo do Estado para a efetivação desta qualidade social da educação com direito de todos.

A educação deve ser entendida como fator de realização da cidadania, com padrões de qualidade da oferta e do produto, na luta contra a superação das desigualdades sociais e da exclusão social. Deve ainda entender que cabe aos alunos empenhar-se, como cidadãos críticos, na mudança da realidade em que vivemos e no processo de desenvolvimento nacional e que é a função da escola capacita-los para desempenharem esses papel. Cidadania hoje significa usando expressão do educador italiano Mário Manacorda (1989), dirigir ou controlar aqueles que dirigem

Lopes et al. (2014), consideram qualidade social como aquela educação escolar, “comprometida com a igualdade de acesso ao conhecimento para todos e especialmente

empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade, é uma educação com qualidade social e contribui para diminuir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso de todos na escola, com a consequente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade-ano/serie”, (LOPES, *et al.* 2014, p. 25).

Assim, a qualidade social da educação escolar supõe encontrar alternativas políticas, administrativas e pedagógicas que garantam o acesso, a permanência e o sucesso do indivíduo no sistema escolar, não apenas pela redução da evasão, da repetência e da distorção idade-ano/serie, mas também pelo aprendizado efetivo.

Tedesco e Rebelato, (2015, p.194) apontam que “a escola de qualidade social é aquela que, no âmago de suas funções, como instituição de ensino, busca atender às expectativas da vida das famílias e estudantes, profissionais que a compõem, olhando para o mundo em que vivem”. Busca, portanto, transformar todos os momentos e espaços em lugares de aprendizagem significativa e de vivências humanas efetivamente democráticas. “Falar em qualidade social da educação é falar de uma nova qualidade, onde se acentua o aspecto social, cultural e ambiental da educação, em que se valoriza não só o conhecimento simbólico, mas também o sensível e o técnico” (GADOTTI, 2013, p. 1).

É preciso que cada indivíduo pratique a democracia. “Daí a relevância do exercício concreto e cotidiano da cidadania: só há sociedade democrata com cidadãos democratas”, (PARO, 2001, p. 10). [...]o autor sustenta que sem apropriação da cultura, não há condição para a cidadania. A aposta em uma educação de qualidade implica dar ênfase aos espaços de formação de sujeitos para o pleno desenvolvimento humano e para a cidadania.

Segundo Neves (2009), a educação e a cidadania são duas palavras que, de forma duradoura, têm sido conjugadas juntas nos últimos séculos. Desde o Iluminismo, com Jean-Jacques Rousseau, uma de suas figuras mais emblemáticas, tornou-se predominante o discurso de que a educação era um meio privilegiado para formar os cidadãos dentro da perspectiva democrática e para que os cidadãos modernos pudessem não apenas obter as luzes do conhecimento, como também “a prender a ser cidadãos “ conceito visto como o protótipo de um novo homem! “Nessa perspectiva, a educação era, ao mesmo tempo, uma condição necessária e uma consequência da extensão da cidadania política ao conjunto do corpo social” (NEVES, 2009, p. 7).

Essa vinculação entre educação e exercício da cidadania vai, de uma forma ou de outra, perpassar todo o pensamento do século XIX, de Stuart Mill a Karl Marx, para ficarmos apenas aos extremos das posições ideológicas e políticas. Esse ideal vai incitar os governantes

das democracias representativas do século XIX a tornarem a educação pública obrigatória e gratuita para os filhos das classes populares, visando ao mesmo tempo formar cidadãos patriotas e trabalhadores aptos a se inserirem a economia, serão a tônica durante todo o século XIX, sobretudo após a revolução taylorista –fordista, que exigia uma mão de obra abundante e minimamente treinada para adequar-se às novas exigências tecnológicas da indústria de massa.

Gentil e McCowana, (2003), “contrariando a visão dos neoliberais, afirmam que a qualidade social opõe-se à retórica conservadora e busca um novo significado para a qualidade da educação, incluindo-a nos direitos inalienáveis de toda a população, ao invés de tratá-la como mercadoria a ser disputada no mercado. Assim, privilegia a democratização desse direito, procurando garantir o acesso à escola e a distribuição equânime dos bens culturais, expressando-se não apenas em dispositivos conceituais, mas também naqueles que envolvem mudanças estruturais significativas” (GENTILE e McCOWANA, 2003, p.75).

Juliatto (2005), vai mais além ao afirmar de que a qualidade social se traduz na oferta de educação escolar e de outras modalidades de formação para todos, com padrões de excelência e adequação aos interesses da maioria da população.

Segundo Paro (2001, p. 34) “a escola deve pautar-se pela realização de objetivos numa dupla dimensão: individual e social”. A dimensão individual diz respeito ao provimento do saber necessário ao autodesenvolvimento do educando, dando-lhe condições de realizar o seu bem-estar pessoal e o usufruto dos bens sociais e culturais postos ao alcance dos cidadãos; em síntese, trata-se de educar para “viver bem” (ORTEGA e GASSET, 1963, p.).

“Por sua vez a dimensão social liga-se à formação do cidadão tendo em vista sua contribuição para a sociedade, de modo que sua atuação concorra para construção de uma ordem social mais adequada à realização do “viver bem”, de todos ou seja, para a realização da liberdade como construção social. Podemos dizer que essa dimensão social dos objetivos da escola se sintetiza na educação para a democracia,” (PARO, 2001, p. 34).

Na verdade, para o analista atento, o que a escola pública tem conseguido realizar em termos de objetivos está muito distante dessas duas dimensões, parecendo às vezes pautar-se por fins antagônicos a elas. No que concerne à dimensão individual, a escola parece renunciar tanto a educar para o viver bem quanto a proporcionar esse viver bem em suas atividades do dia a dia, fazendo com que o tempo de aprendizado se apresente penoso para seus educandos, desarticulando de qualquer ligação com o prazer.

Pretendendo-se a um currículo essencialmente informativo, ignora a necessidade de formação ética de seus usuários, como se isso fosse atribuição apenas da família, ao mesmo

tempo em que deixa de levar em conta o marcante desenvolvimento da mídia, e a conseqüente concorrência de outros mecanismos de informação que passam a desenvolver com vantagens funções anteriormente atribuídas à escola.

“Mas sem dúvida nenhuma, a principal falha hoje da escola com relação a sua dimensão social parece ser sua omissão na função de educar para a democracia, “(PARO, 2001, p. 35). Não deixa de ser paradoxal que a escola pública, lugar supostamente privilegiado de diálogo e do desenvolvimento crítico das consciências, ainda resista tão fortemente a propiciar no ensino, uma formação democrática que, ao proporcionar valores e conhecimentos, capacite e encoraje seus alunos a exercerem ativamente sua cidadania na construção de uma sociedade melhor.

Associada a essa incapacidade de realizar uma educação comprometida com o efetivo bem viver dos educandos e com sua contribuição para uma sociedade mais humana, pode-se notar certa apatia por parte dos educadores escolares, autoridades estatais e público de modo geral. “Muitas vezes, as escolas e outras entidades esquecem os fins e gastam energias e dinheiro com os meios: esquecem o que significa a construção de uma sociedade justa e de cidadãos livres, comprometidos socialmente, democráticos, criativos” (GANDIN, 2012, p.47).

Como evidencia Neto (2011, p. 275), “a democratização da educação não se consolida unicamente garantido se o acesso. É imprescindível que exista oferta de qualidade social, com criação de mecanismos que impliquem a formação do cidadão como sujeito histórico e participante da vida em sociedade”.

Desse modo, como bem assinala Cerqueira Graça (2010), a busca pela qualidade social e democrática da educação implica noções claras de autonomia, regulação, engajamento e responsabilidade por meio da criação de espaços de decisão coletiva que devem ser encarados como lócus de aprimoramento e continuidade de políticas públicas de Estado.

Carreira e Pinto (2007),” na disputa sobre o termo “qualidade”, também se discute sobre os fins da educação ou seja, o que ela deve ensinar? O que ela deve desenvolver nos alunos? Aqui tocamos em aspectos que envolvem projetos de sociedade, valores humanos extremamente importantes para a formação de uma sociedade diversa, até mesmo do ponto de vista cultural” (CARREIRA e PINTO, 2007, p. 22).

No contexto da sociedade contemporânea, a educação pública tem tríplice responsabilidade: ser agente de mudança, capaz de gerar conhecimentos e desenvolver a ciência e a tecnologia; Essas responsabilidades indicam, completamente, três objetivos fundamentais que devem servir de base para a construção de uma educação pública de

qualidade no contexto atual: preparação para o processo produtivo e para a vida em uma sociedade técnico-informacional, formação para a cidadania crítica e participativa e formação ética.

Demarca-se, por último, que a qualidade só se efetivará com a mobilização social em defesa de uma educação pública compreendida como direito de todos e não como serviço que deve ser buscado, no mercado, pelo cidadão. Isso pressupõe a definição de uma política educacional de estado, com financiamento público consistente e a construção de mecanismos de controle social que permitam ao cidadão exigir dos governantes a implantação das ações inscritas nos planos governamentais e, ao mesmo tempo, buscar superação do clientelismo e do paternalismo, características que, historicamente, permearam (e ainda permeiam) as políticas no país.

No âmbito desta discussão, a qualidade social da educação Moçambicana é uma conquista a ser construída coletivamente de forma negociada, pois significa algo que se concretiza a partir da qualidade da reação entre todos os sujeitos que nela atuam direta e indiretamente. Significa compreender que a educação é um processo de produção e socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantem e se transformam os conhecimentos em valores. Produzir e socializar a cultura inclui garantir a presença dos sujeitos das aprendizagens na escola.

3.2.1 Qualidade na perspectiva democrática

Segundo Souza, (2011, p. 279), "a qualidade do ensino é proporcionalmente equivalente ao nível de democratização alcançado pelas comunidades nos processos e espaços institucionais onde se realiza o trabalho escolar. Portanto, não há qualidade referenciada nos interesses e necessidades da comunidade onde a democracia ainda não estiver institucionalmente assegurada".

Victor Paro (2018, p.16), considera qualidade da educação na perspectiva democrática "como aquela de dimensão social". Segundo o autor a dimensão social liga-se à formação do cidadão tendo em vista sua contribuição para a sociedade, de modo que sua atuação concorra para a construção de uma ordem social mais adequada à realização do "viver bem" de todos, ou seja, para a realização da liberdade como construção social.

A discussão dos autores nos remete a fazer um certo questionamento nos atuais sistema de ensino. O que tem acontecido é: atualmente os nossos alunos não sabem os princípios básicos de um estado democrático como por exemplo, os conceitos de cidadania, e direitos

humanos . E é isso que chamamos de Qualidade na perspectiva democrática. Os currículos do ensino primário e secundário em algumas classes(séries) deviam incorporar por exemplo noções básicas sobre Direito humano à educação. Segundo Paro(2018, p.17)”hoje a principal falha da escola parece ter sua omissão na função de educar para a democracia”.

Para esse aspecto, Rizzi, Gonzalez e Ximenes (2011, p.26), apontam que “ educação deve ter qualidade, ser capaz de promover o pleno desenvolvimento da pessoa, responder os interesses de quem estuda e de sua comunidade”. A educação escolar também deveria cumprir muitos outros propósitos, para o individuo poder se inserir na sociedade. O objetivo de uma educação de qualidade para Todos só adquire sentido em função de um projeto maior da sociedade, que seja capaz de integrar democracia, desenvolvimento econômico.

Os direitos humanos devem fazer parte do processo educativo das pessoas. Por exemplo, Para defender seus direitos, todas as pessoas precisam conhecê-los e saber como reivindicá-los na sua vida cotidiana. No caso da educação básica, esses princípios, características e dimensões precisam estar presentes na formação dos profissionais da educação , nos materiais didáticos, no conteúdo das aulas e até na gestão da escola e na sua relação com a comunidade (RIZZI, , GONZALEZ e XIMENES, 2011).

O meu posicionamento sobre a qualidade de educação na perspectiva social, democrática é o seguinte: a qualidade de educação é aquela que leva o aluno a adquirir os conhecimentos desejados e aceita universalmente e que lhe permita conhecer os seus direitos e deveres como cidadão. A educação de qualidade deve incluir a formação para a cidadania. A educação de qualidade, como um direito fundamental, deve ser antes de tudo relevante, pertinente e equitativa. A qualidade de ensino é reconhecida quando os alunos demonstram habilidades e competências naquilo que aprenderam no sistema educativo de um país.

3.3 AS POLÍTICAS DO BANCO MUNDIAL PARA OS PAÍSES SUBDESENVOLVIDOS, E AS SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA A QUALIDADE DE ENSINO – CASO DE MOÇAMBIQUE

As políticas das agências internacionais de desenvolvimento para os países do terceiro Mundo incidem na atual discussão sobre a qualidade de ensino nos respectivos países e sistemas de ensino. Por exemplo Libâneo, Oliveira e Tochi(2018) ressaltam que o raciocínio sistematicamente reiterado por agências internacionais, como o Banco Mundial, é o seguinte: ”novos tempos requerem nova qualidade educativa, o que implica mudanças nos currículos,

na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores ” (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOCHI, 2018, p.43).

Segundo Torres (2003),

o Banco Mundial (BM) transformou-se, nos últimos anos, no organismo com maior visibilidade no panorama educativo global, ocupando, em grande parte, o espaço tradicionalmente conferido à UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), a agência das Nações Unidas especializada em educação (TORRES, 2003, p.126).

O Banco Mundial transformou-se na principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento. Nos próprios termos do BM, “no plano internacional, o Banco é a maior fonte de assessoria em matéria de política educacional e de fundos externos para esse setor” (BM, 1992, p.7). Torres(2003) por exemplo, nota que o Banco Mundial apresentou um pacote de medidas — para “melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares”, particularmente do ensino de primeiro grau, nos países em desenvolvimento.

As agências internacionais defendem que 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. No âmbito destas reformas compulsivas, Libâneo, Oliveira e Tochi(2018) nos alertam de que “a reestruturação *produtivista* do capitalismo, (...) vêm impondo mudanças no concito de qualidade educativa,” (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOCHI,2018, p.33).

A descentralização defendida pelo o BM é justificada nos seguintes termos:

Existe uma urgente necessidade em todos os países de reformular a administração da educação. As reformas educativas encontram-se bloqueadas em diversos países devido a ineficiências internas” (HUSAIN, 1993, p. 14). “Propõem-se, especificamente: (a) a reestruturação orgânica dos ministérios, das instituições intermediárias e das escolas; (b) o fortalecimento dos sistemas de informação (apontando de maneira específica a necessidade de recolher dados em quatro itens: matrícula, assistência, insumos e custos); e (c) a capacitação de pessoal em assuntos administrativos (TORRES, 2003, p. 135)

São políticas elaboradas pelos *economistas*, que não compreendem as reais necessidades da educação, além do que, a ênfase dada a estes projetos será sempre em torno do custo x benefício, que jamais leva em conta a qualidade do processo ensino-aprendizagem. E serão geridas pelos gestores educacionais dos países em via de desenvolvimento, entre os quais - como bem afirma Torres(2003, p. 139) – “poucos deles estiveram alguma vez na frente de uma classe e de um grupo de alunos numa instituição escolar”. Rosa Maria Torres afirma que são os economistas que pesquisam a educação e são eles que estão dando o

enquadre conceitual e metodológico para essas reformas. “A relação custo-benefício e a taxa de retomo constituem as categorias centrais a partir das quais se define a tarefa educativa, as prioridades de investimento (níveis educativos e fatores de produção a considerar), os rendimentos, e a própria qualidade “(TORRES, 2003, p.138).

Por exemplo o BM (1995) defende que a educação básica proporciona o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade sendo, portanto, uma prioridade em todo lugar. Na opinião do BM, as taxas de retorno do investimento em educação básica são geralmente maiores que as da educação superior nos países de baixa e média renda, a educação básica (primária e secundária inferior) deveria ser prioritária dentre as despesas públicas em educação naqueles países que ainda não conseguiram uma matrícula quase universal nestes níveis.

Sobre esta concepção *economicista* defendido pelo Banco Mundial, Libâneo (2013) afirma que esta claro nos documentos do Banco Mundial que a educação básica constitui-se como uma política compensatória para proteção dos pobres uma vez que mantidos nesta condição não poderiam ajustar-se aos padrões de desenvolvimento. “Ela cumpre, assim, um papel de integração social, pois supre os pobres de conhecimentos mínimos, especialmente alfabetização e matemática, (...)” (LIBANEO, 2013, p. 52). É assim que surge o termo “*satisfação de necessidades básicas de aprendizagem*”, subtítulo da Declaração Mundial de Educação para todos, de Jontien. Unem-se, assim, as estratégias de combate à pobreza, os termos educação para todos, satisfação de necessidades básica de aprendizagem, aumento da produtividade dos pobres (ibidem).

Nas políticas do BM, a reforma no sistema educacional aparece como política prioritária, a educação primária como motor de desenvolvimento, tal como se lê em documentos do Banco:

A educação básica se concebe como um meio para satisfazer as necessidades mínimas de aprendizagem das massas de modo que todos os indivíduos possam participar eficazmente no processo de desenvolvimento. Por conseguinte, a educação básica pode ser útil para incrementar a produtividade e, também melhorar as oportunidades dos grupos menos desfavorecidos (BM, 1974, p.60)

No último documento sobre política do BM (1995) “chama-se educação básica à educação de primeiro grau acrescida do primeiro ciclo da educação secundária”, (TORRES, 2003, p.132). Segundo a autora, “esta concepção de educação básica afasta-se da “visão ampliada” de educação básica que foi determinada em 1990 na Conferência Mundial de Educação Para Todos(...), “visão ampliada” da educação básica que inclui igualmente a crianças, jovens e adultos” (TORRES, 1996, 133).

Torres (2003) critica o modelo das políticas educacionais impostas pelas agências internacionais (BM) dizendo que o modelo educativo que nos propõe do BM é um modelo essencialmente escolar com duas grandes ausências: os professores e a pedagogia. Um modelo escolar configurado em torno de variáveis observáveis e quantificáveis, e que não comporta os aspectos especificamente qualitativos, ou seja, aqueles que não podem ser medidos mas que constituem, porém, a essência da educação. Um modelo educativo, por fim, que tem pouco de educativo.

As agências internacionais impuseram tipos de avaliações não recomendáveis⁷², reduziram orçamentos destinados à educação nos respectivos países, afastaram o Estado das suas responsabilidades, retiraram autonomia as escolas e dos professores, e privatizaram as escolas⁷³. Tudo isso de certa forma afeta a qualidade de ensino nos países subdesenvolvidos. Os teóricos do Banco, “orientados pelas teses das vantagens comparativa, se apressam em preconizar aos países em desenvolvimento a universalização do ensino fundamental em detrimento dos demais níveis, alegando que o ensino fundamental tem o maior taxa de retorno no tempo” (LEHER, 1998, p.14).

As políticas educacionais impostas pelas agências internacionais vem desde os finais da década de 1980. E ganharam ímpeto a partir da década de 1990 e no ano de 2000, após a realização da Conferência Mundial de Educação Para Todos. A nível dos países periféricos ou em via de desenvolvimento, conforme Evangelista (2013, p. 25), “em 1990 introduziu-se reformas educacionais, vinculou-se a educação ao desenvolvimento econômico e acentuou-se as questões ligadas à qualidade de ensino e à aprendizagem”.

A autora refere-se ainda a que, no final da década de 1990, o Banco Mundial publicou *Education Sector Strategy*. Nesse documento, “a qualidade de ensino e a melhoria de aprendizagem começaram então a serem referidas com mais força”(EVANGELISTA, 2013, p.22). As estratégias incluíam “reforma sistêmica” da educação – regulamentos, diretrizes curriculares, avaliação, descentralização e governança eficiente. No início da década de 2000, “publicou-se o documento *Education for Dynamic Economies: Action Plan to Accelerate Progress Towards Education for All Opening Doors*”(Ibidem, p.22).

⁷² Como bem demonstra Corragio(2003) O Banco sabe que é conveniente que os estabelecimentos educacionais sejam avaliados por seus resultados em termos do aprendizado dos alunos, e por sua eficiência em termos de custo por diplomado.(CORAGGIO, 2003, p.101)

⁷³ Gentil(1999) afirma que “o neoliberalismo privatiza a escola pública, negando desta forma o direito à educação à maioria e aprofundando os mecanismos históricos de exclusão social aos quais estão submetidos aos setores populares”(GENTIL, 1999, p.105)

Neste novo documento, propunha-se universalizar a educação primária e alcançar a paridade de gênero. A estratégia foi a de dar suporte aos países que ainda tivessem problemas para alcançar os objetivos do Banco Mundial, principalmente aos países articulados à Fast Track Initiative (FTI)(Iniciativa Via rápida para a educação)⁷⁴. Por exemplo, nos meados da década de 1990, o Banco Mundial publicou *Priorities and Strategies for Education* a fim de estimular a melhoria nos resultados escolares para aumentar o “patrimônio educacional” dos pobres e das mulheres em desvantagem. A estratégia tinha como objetivo, estimular os países a reformarem a educação.

No caso de Moçambique, “a presença do Banco data desde 1984, quando o país aderiu formalmente a este organismo e ao FMI. Entretanto, é a partir de 1986 que o Banco tem procurado “apoiar ativamente “ os esforços do governo na recuperação econômica”(LUIZ, 2005 p.102).

Luis (2005, p.104), afirma que “a preocupação do Banco Mundial com os problemas sociais encontra resposta em Moçambique com a introdução de um programa social do Governo chamado “Plano de Ação para a Resolução da Pobreza Absoluta/ PARPA: 2000-2004, para a erradicação da pobreza Absoluta”. O repetitivo documento elencou a educação e outros setores sócias como veículo para a erradicação da pobreza em Moçambique. ou seja, quanto mais escolarizar as pessoas, mais chance terão de poderam trabalhar e sustentarem as suas famílias.

Por exemplo, um documento do BM sobre o combate à pobreza de Moçambique informa que a educação moçambicana dentro da estratégia do Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta (PARPA) participa no combate à pobreza por meio de melhoria de acesso à oportunidade de educação básica especialmente nas zonas rurais tomando em consideração a redução da disparidade do gênero.

A Educação em Moçambique foi traçado pelo BM como um dos setores que também poderia combater a pobreza. As razões podem ser explicados por Leher(1999), ao afirmar de

⁷⁴ Segundo a Ação Educativa(2005, p.44), “a iniciativa Via Rápida -IVR(Conhecida no âmbito internacional como *Fast-Track Initiative*) foi lançada em abril de 2000 durante reunião do FMI e do BM, com objetivo de acelerar o alcance das Metas de Desenvolvimento do Milênio, a partir de uma ação mais coordenada e eficaz de cooperação internacional. Especificamente, a IVR busca atingir três resultados:[1] a conclusão do ensino primário até 2015; [2] o acesso universal ao ensino primário até 2010 e[3] melhores resultados de aprendizagem (EVANGELISTA, 2013, p.23). Segundo Guiliche(2011), a “FTI segue o compromisso da comunidade internacional feito no 4º Fórum Mundial sobre Educação para Todos em Dakar, segundo o qual nenhum país comprometido com a provisão de uma educação básica para todos e com um plano credível ficaria limitado de alcançar este objetivo por falta de recursos financeiros”.(GUILICHE, 2011, p. 31). “A IVR é liderado pelo BM, com apoio da maior parte dos doadores bilaterais bem como das instituições do sistema da ONU, tais como Unesco e Unicef.” Quando este texto foi escrito faziam parte da IVR(Burquina FASO, Guine Bissau, Guiana, Honduras, Mauritânia, Nicarágua e Nigéria, Etiópia, Gambia, GANA, Madagascar, Moldova, Moçambique, Vietnam, Iêmen”(AÇÃO EDUCATIVA, 2005, p.44).

que “a educação está inscrita nas políticas de “alívio” da pobreza, como ideologia capaz de evitar a “ explosão” dos países e das regiões periféricas (...) (LEHER,1999, pp, 19,17, e 18). Criticando essa ideologia, Leher (1998), defende que a pobreza deveria ser combatida por uma questão de segurança ,através “da ação social do Estado , em termos de investimento nas “necessidades básicas ... (LEHER, 1998, p. 68).

A questão que se coloca é a seguinte? Porque o BM escolheu a educação como instituição para o combate da pobreza nos países subdesenvolvidos? Qual é a questão a desvelar na relação entre as políticas de combate à pobreza e a educação pública? O BM procurou justificar dizendo ser “tarefa da educação tirar o país da linha vermelha da pobreza⁷⁵ formando cidadãos capazes de desenvolver o país”.

É importante destacar que, nesta visão, o Banco considera “o investimento em educação como a melhor forma de aumentar os recursos dos pobres”(BANCO MUNDIAL, 1990, p. 3). ”A concepção subjacente à insígnia “investir nas pessoas” é aquela segundo a qual, tendo melhor acesso aos serviços básicos, os pobres terão maior capital humano e, portanto, maior probabilidade de realizar trabalhos produtivos e de obter renda” (CORAGGIO, 2003, p.91).

Corroborando com a mesma ideia, Tommasi (2003) afirma que “o Banco Mundial considera a educação como um instrumento fundamental para promover o crescimento económico e a redução da pobreza”(TOMMASI, 2003, p.194).

“As políticas de alívio à pobreza têm carácter instrumental, subordinando-se ao objetivo de evitar a emergência de tensões sociais que possam comprometer a continuidade das reformas económicas” (SOARES, p.30, in: LIBÂNEO, 2013, p.52).

Nessa direção, Leher (1998) aponta que a educação, longe de ser uma questão marginal, encontra-se no cerne das proposições do Banco mundial ,como um requisito para a inexorável globalização, cumprindo importante função ideológica (entendida como uma função gnosiológica, como uma concepção do mundo) de operar as contradições advindas da exclusão estrutural dos países periféricos que se aprofunda de forma inédita (...)

O Banco Mundial justifica a escolha da educação como via para o desenvolvimento económico pelas seguintes razões :

⁷⁵Segundo Libâneo(2013),”estão disponíveis vários estudos apresentando e discutindo a logica das relações entre a pobreza, desenvolvimento económico e escola(LEHER, 1998,(LIBÂNEO, 2013, p.48). Nesses trabalhos se esclarece que a partir de 1968,mas, principalmente ,dos anos de 1970, os sucessivos relatórios do Banco Mundial vêm associando as políticas educacionais ao combate à pobreza. “Esses relatórios expressaram claramente a tese de que os financiamentos do BM devem estar centrados em programas a alívio à pobreza e de redução da exclusão social, como condição para o aumento da produtividade em função do desenvolvimento na ótica do neoliberalismo económico”(LIBÂNEO, 2013, p.52)

A educação é a pedra angular do crescimento económico e do desenvolvimento social e um dos principais meios para melhorar o bem-estar dos indivíduos. Ela aumenta a capacidade produtiva das sociedades e suas instituições políticas, económicas e científicas e contribui para reduzir a pobreza, acrescentando o valor e a eficiência ao trabalho dos pobres e mitigando as consequências da pobreza nas questões vinculadas à população, saúde e nutrição [...] o ensino de primeiro grau é a base e sua finalidade fundamental é dupla: produzir uma população alfabetizada e que possua conhecimentos básicos de aritmética capaz de resolver problemas no lar e no trabalho, e servir de base para sua posterior educação (BM, 1992, p. 2).

Portanto, com essa perspectiva, o Banco Mundial, através dos seus programas de financiamento, empreendeu nos países em desenvolvimento uma política de reformas estruturais, cujo o centro é a liberação dos mercados, a redução do papel do Estado e a transformação de direitos sociais em serviços exploráveis comercialmente (VALENTE, 2010). O Relatório do Banco Mundial sobre a situação da educação em Moçambique, em 1984 dizia o seguinte:

(...) destruição de escolas, crianças não atingidas pelo sistema formal de educação, currícula inadequados para a situação sociopolítica do País, um Estado com orçamento mais baixo de toda África subsahariana para o sector da educação, de um país onde as crianças passam menor número de horas na escola, (...) e a falta de uma estrutura administrativa muito fraca (NGOENHA, 2000, p.202)

A consolidação das políticas das agências internacionais no sistema de ensino em Moçambique começou com o mandato do antigo presidente de Moçambique, Joaquim Alberto Chissano, quando aceitou os compromissos de Jomtien de 1990 e do Dakar em 2000, no Senegal. Depois, as mesmas políticas foram consolidadas por seus sucessores, Armando Emilio Guebuza e Filipe Jacinto Nyusi. A análise dos documentos indica que as medidas implantadas em Moçambique estão sinalizadas há anos e são visíveis a olho nu as articulações entre as reformas educacionais implementadas nos anos de 1990 e as recomendações de tais agências.

Foi no mandato do antigo presidente de Moçambique, Armando Emilio Guebuza que, em 2004, se aprovou o novo currículo do Ensino Básico em Moçambique, onde foram incorporadas as orientações saídas na Conferência Mundial de Educação Para Todos de 1990 e do seu desdobramento em 2000. Foi também no mandato de Guebuza que se aprovou a Reforma do Ensino Técnico Profissional em 2014 com forte viés de ensino voltado para o mercado de trabalho. Esta política tinha como objetivo garantir, aos jovens recém formados, um “emprego imediato”, o que infelizmente não veio a acontecer e o projeto não se materializou em uma ação concreta.

Depois de Armando Emílio Guebuza, as políticas das agências internacionais continuaram com o seu sucessor, Filipe Jacinto Nyusi. O presidente Filipe Jacinto Nyusi foi

o grande defensor da teoria do capital Humano para o setor da Educação em Moçambique. Logo após a sua tomada no poder mudou o nome do Ministério de Educação para “Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano”. No seu primeiro mandato, sempre evocou a questão da educação inclusiva de forma equivocada.

A tal educação inclusiva não chegou de ser materializada em Moçambique no seu primeiro mandato e no mandato seguinte. As desigualdades educacionais mantiveram-se, as escolas do Ensino Secundario Geral em Moçambique continuam sem condições para receber os alunos com necessidades educativas especiais. As imposições dos organismo internacionais nos sistemas de ensino para os países subdesenvolvidos criou e está criando até hoje a discussão sobre a qualidade de ensino. São as agências internacionais que exercem forte influência na elaboração das suas políticas educacionais. O Banco Mundial defende por exemplo de que:

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).

Para o caso concreto do sistema de ensino em Moçambique materializou-se através da descentralização do sistema de educação e a criação dos centros de capacitação dos gestores da educação(diretores das escolas, chefes das secretarias), mudanças constantes nos sistemas de avaliação dos alunos do Ensino Secundário Geral, introdução das disciplinas profissionalizantes no Ensino Secundário Geral em 2007, atribuições de prêmios aos melhores profissionais da educação nas escolas do Ensino Secundário Geral nos finais de cada ano letivo, apresentação e as vezes humilhação dos professores com baixas percentagens das notas dos alunos com o diretor das escolas, em uma reunião pública da escola, obrigatoriedade dos professores de subirem as percentagens das notas dos alunos até 70% nos finais de cada ano letivo para mostrar aos financiadores e outros parceiros de que a educação em Moçambique “ está num bom caminho.”

Repudiando este tipo de atitude, Mazula (2018) pondera que “os resultados que os docentes apresentam no fim do ano letivo, [...], deverão refletir, sim, a qualidade exigida e desejada pelo cliente, que é a sociedade” (MAZULA, 2018, p.32).O docente ou a instituição de ensino que trabalham apenas pelas metas têm maior probabilidade de falsear os resultados.

A introdução do novo currículo do ensino Básico em Moçambique em 2004, sob a pressão das agências internacionais de Desenvolvimento e das Orientações da Conferência de Educação para Todos de 1990, criou problemas com a qualidade de ensino em Moçambique. O novo currículo imposto pelas agências internacionais incorporou as famosas “passagens automáticas” para o ensino primário e, a partir daí, começaram a surgir discussões sobre a qualidade de ensino em Moçambique. A baixa qualidade de ensino provocada pelas passagens semi automáticas no ensino Básico acabou afetando outros subsistemas de ensino.

Valente (2010) afirma que “sob o discurso do combate aos processos de exclusão, provocados pelos altos índices de reprovação, é implantado um falso modelo de progressão continuada, sem preparação dos docentes ou estruturas para o seu funcionamento”(VALENTE, 2010, p.12). Na verdade, um sistema de aprovação automática, cujo objetivo era a regularização de fluxo e a redução de custos.

Com a introdução desta política (progressão continuada), os alunos do ensino primário são obrigados a passarem para outro nível de ensino mesmo sem saber ler e escrever. E isso foi criando problemas nos outros níveis subsequentes. “Na busca da democratização do ensino para além da universalização do acesso, saída na conferência de Jomtien em 1990 na Tailândia⁷⁶, generalizou-se o debate em torno da questão da qualidade da educação pública”(BONDE, 2016, p.7).

O Banco Mundial tem estado a influenciar as várias políticas educacionais moçambicanas. O Banco, 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). E foi isso que aconteceu. Esta política educacional já vem sendo implementada pelo setor de educação em Moçambique desde que as editoras privadas foram autorizadas a produzir os manuais didáticos desde 2008. E como consequência disso, várias editoras passaram a produzir um mesmo manual da mesma classe(série), o que tem tornado difícil escolher o melhor manual com qualidade desejada, e o setor tem escolhido o manual com preço acessível para ser usados para todos os alunos.

O Banco Mundial impôs igualmente a política de capacitação dos gestores escolares e respectivos funcionários administrativos do setor de educação em Moçambique, já em vigor desde 2013. Na mesma linha de pensamento, Ngoenha (2000, p. 201) lembra que “nos

⁷⁶Em 1990, realizou-se em Jomtien (Tailândia), a Conferência Mundial de Educação Para Todos, financiada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e BM. Nela participaram governos, agências internacionais, Organismos Não Governamentais, Associações Profissionais e personalidades estacadas no plano educacional, em todo mundo(SHIOMA, et al, 2004, p. 57). Os 155 governos que subscreveram a declaração ali aprovada, comprometeram-se a assegurar uma educação básica de qualidade a criança, jovens e adultos.

acordos assinados entre o Banco Mundial e o governo moçambicano, ao lado da reabilitação da rede escolar, através de construção de escolas, formação de professores, etc., incluía-se como uma das prioridades, a capacitação técnica e profissional dos quadros do Ministério da Educação” .

A política de capacitação dos professores e proibição de aumento dos seus salários para o caso de Moçambique é também uma das políticas do Banco Mundial para os países do terceiro mundo. O Banco Mundial, alguns anos atrás, apoiava o setor de educação em Moçambique para o pagamento dos salários dos professores e outras atividades do setor. Com a política de ajustes, o Banco Mundial diminuiu essa ajuda que vinha fazendo para o Orçamento Geral do Estado e, como consequência disso, o setor começou a reduzir o número de contratação dos professores alegando não haver mais fundos.

Com a diminuição da contratação de número dos professores, o setor optou por atribuir as horas extras aos mesmos professores que desejassem dar aulas em horários alternativos. E como consequência disso, a qualidade de ensino foi piorando cada vez mais porque o professor não tem o mesmo rendimento ao trabalhar em dois turnos.

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

O Banco Mundial tem estado a limitar-se a dar prioridade ao investimento em educação(...), para os países subdesenvolvidos,, (...) 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(TOMMASI et al.1996, p.101).

O que importa realmente na política educacional do Banco Mundial é o custo x benefício, e não a qualidade de ensino. A regra é diminuir custos e ampliar a abrangência da educação atender a mais pessoas, e tais determinações do Banco Mundial em nada contribuem para a melhoria da educação.

Por exemplo, um documento do FTI (2010) refere que “o Plano Estratégico de Educação e Cultura de Moçambique previa a construção, anualmente, de cerca de 4000 a 6000 salas de aula com materiais convencionais para responder às necessidades da expansão da rede escolar”(GUILICHE, 2011, p.46). As questões que se colocam são as seguintes: Como é que isso não contribui para a atual discussão sobre a qualidade de ensino em Moçambique? Porque uma agência internacional de fomento prefere construir salas de aulas com matérias convencionais em detrimento dos matérias recomendados para as construções?

A falta dos professores no sistema de ensino em Moçambique é consequência também das políticas do BM para os países do terceiro Mundo , como nos ilustra o texto a seguir.

As escolas nos países de baixa e média renda poderiam economizar custos e melhorar a aprendizagem aumentando o número de alunos por professor, 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 (BM, 1995.p. 33).

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..

Ainda sobre o rácio professor/aluno, “ no documento de 1974, é citado “ um estudo de aquisições estudantis em escolas secundárias de 20 países, incluindo quatro nações desenvolvidas, demonstrando que não existe correlação significativa entre número de alunos por classe e desempenho estudantil (1974, p.38). O sistema de ensino em Moçambique é afetado pela essa ideologia do Banco Mundial. Vários estudos apontam que o aumento de número dos alunos na sala de aulas contribui para a fraca qualidade de ensino.

Segundo estudos citados pelo BM, o tamanho da classe (número de alunos por professor) não incide — ou tem uma incidência pouco significativa — sobre o rendimento escolar: acima de vinte alunos por sala, afirma-se, não faz diferença se são trinta ou cinquenta ou mais. “Sobre essa base, o BM recomenda aos países em desenvolvimento não empenhar esforços em reduzir o tamanho da classe — tendência que vem se verificando nos últimos anos —e, pelo contrário, incrementar o número de alunos por sala a fim de baixar custos e utilizar esses recursos em livros didáticos e capacitação em serviço.”(TORRES, 2003,p.167)

Sobre a formação dos professores por exemplo, o BM defende que “seria desejável que a admissão à profissão (docente) se fizesse a partir de testes sobre o conhecimento das matérias, para logo depois fornecer uma formação inicial curta e capacitação em serviço” (BM, 1988, p. 41).O BM desencoraja por exemplo a formação inicial dos professores alegando o seguinte:

O raciocínio é o seguinte: “A formação inicial consiste em educação geral e capacitação pedagógica. Esta combinação a torna muito cara, especialmente devido ao tempo investido na educação geral (...) Esta educação geral — o conhecimento das matérias — pode ser fornecida no ensino secundário a mais baixo custo, entre 7 e 25 vezes mais barato do que a formação inicial. A capacitação pedagógica, pelo contrário, é muito apropriada para as instituições de formação docente. Para os professores da escola de primeiro grau, portanto, o caminho que apresenta melhor relação custo-benefício é uma educação secundária seguida de cursos curtos de formação inicial centralizados na capacitação pedagógica” (BM, 1995, p. 134).

As questões sobre o descaso total da falta dos matérias ou equipamentos nos laboratórios nas escolas ,o elevado número dos alunos nas turmas é uma política defendida pelo o BM para os países do terceiro Mundo como Moçambique.Segundo Torres (2003),

A qualidade educativa, na concepção do BM, seria o resultado da presença de determinados “insumos” que intervêm na escolaridade. Para o caso da escola de primeiro grau, consideram-se nove fatores como determinantes de um aprendizado efetivo, nesta ordem de prioridades, segundo a percentagem de estudos que revelariam uma correlação e um efeito positivos (BM, 1995: 51) (1) bibliotecas; (2) tempo de instrução; (3) tarefas de casa; (4) livros didáticos; (5) conhecimentos do professor; (6) experiência do professor; (7) laboratórios; (8) salário do professor; (9) tamanho da classe. Desses pontos, deriva o BM suas conclusões e recomendações aos países em desenvolvimento sobre os insumos a priorizar em termos de políticas e alocação de recursos. Desse modo, ao mesmo tempo que desestimula a investir nos três últimos — laboratórios, salários docentes e redução do tamanho da classe (...).TORRES, 2003, p.135).

O Ensino à Distância(EaD) introduzido em Moçambique desde o principio de 2000 é uma consequência da política do Banco Mundial. O Banco Mundial defende que a “ educação a distância, que usa a impressão, radio, TV e a internet ,pode reduzir custos ,aumentar o acesso e a qualidade de educação ,e abrir mundos novos em salas de aulas”(KRUPPA, 2000, p. 86).É uma falácia do BM e essa política só contribui para a baixa qualidade. Para o caso de Moçambique, pertencente a um país africano subdesenvolvido, a modalidade do E a D introduzido em Moçambique no Ensino Secundário Geral (ESG) como forma de ampliar o acesso dos alunos ,mostrou –se ineficaz e influencia negativamente a qualidade do ensino porque apresenta vários problemas (desde a falta de meios-computadores, internet, formação dos respetivos professores, e instalações apropriadas).

A situação da assistência das aulas ao ar livre e em salas ou infraestruturas escolares precárias, sobretudo nos países subdesenvolvidos como Moçambique, é uma política defendida pelo o Banco Mundial. Defendem que a infra-estrutura já não é considerada um insumo importante, tanto em termos de acesso como em termos de qualidade. No último documento setorial, afirma-se expressamente que

estas despesas (em construção) não são imprescindíveis para a obtenção dos resultados académicos desejados” e recorre-se a Platão e à antiga Grécia para argumentar: "Em verdade, a primeira ‘academia’ na Europa foi um lugar aberto com árvores onde ensinava Platão" (BM, 1995: 33). Afirma-se também, utilizando o caso da índia rural, o que é certo para grande número de países em desenvolvimento: “Ainda hoje, a aprendizagem se faz na ausência de edifícios em muitos países, incluída a índia rural(TORRES, 2003, p.135)

Moçambique enfrenta este tipo de problemas no seu sistema de ensino. A maior parte das crianças nas zonas periurbanas e rurais recebem as aulas em baixo das arvoes.Moçambique conta atualmente com um déficit de 7.500 turmas ao ar livre.

Leher (1998), apud Kruppa, (2000, p. 51), afirma que as reformas uniformizaram a educação –“sistemas educacionais que até pouco tempo atrás possuíam significativa diversidade entre si, como os da Costa de Marfim, de Marrocos, de Mali, da Venezuela, do Brasil, da Argentina, estão sendo reformados, obedecendo um plano de obra de uniformidade

fastidiosa”. Essas reformas produziram uma consequência extremamente negativa ao padrão unitário da qualidade. Elas têm caráter excludente, pois o Banco Mundial reduz a educação - direito social republicano e laico - a um “serviço” distribuído a cada um, de acordo com seus recursos, promovendo um verdadeiro apartheid educacional planetário (LEHER, 1998, *apud* KRUPPA, 2000, p. 53).

3.3.1 Políticas do Banco Mundial voltadas para o preparo do trabalhador nos processos produtivos

Como bem destaca Vieira (2008),

as nossas demandas sociais impostas à educação, tais como o dilema entre a exclusão e inclusão social, os desafios advindos da reestruturação produtiva em curso e das novas relações no mundo de trabalho, *o desafio do acesso* e as questões impostas pela globalização e pelas reformas políticas, são investigadas na perspectiva de dimensionar seu impacto para a implementação de propostas de qualidade de educação” (VIEIRA, 2008, p. 6).

Segundo Demo (1999),

o contexto atual tem sido marcado por profundas mudanças oriundas dos processos de reestruturação capitalista, de globalização da economia e do chamado neoliberalismo. No contexto desta reorganização político econômico, social e ideológica que estamos presenciando encontra-se a educação, a qual está cada vez mais subordinada a lógica do mercado e aos interesses privados empresariais” (DEMO, 1999, p.11).

No âmbito desta concepção produtivista, “o Banco Mundial defende que a educação escolar deve estar articulada ao novo paradigma produtivo, para assegurar o acesso aos novos códigos da modernidade capitalista.” (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOCHI, 2018, p. 116).

Para Oliveira (2009, p. 248), no contexto atual observam –se duas compreensões básicas de qualidade da educação. “A primeira decorrente de uma orientação econômica-produtiva em que se impõem o desenvolvimento de competências para o trabalho, considerando o atual regime de acumulação flexível, e a segunda compreensão acerca da qualidade da educação decorre da perspectiva histórica e luta pela ampliação da educação como direito”

Gentil e Silva (1996), afirmam que a função da educação neoliberal é “atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho “(p.12). As políticas educacionais para os países dependentes do capital internacional, nestes tempos de globalização e de neoliberalismo, são determinadas pelo Banco Mundial que direciona o campo educacional para uma concepção produtiva, cujo o papel, segundo Frigotto (2001), é desenvolver habilidades de conhecimentos, bem como os valores e atitudes

definidas no mercado de trabalho, ou seja, o objetivo é formar, em cada indivíduo(...), competências que lhe assegure a empregabilidade. No entanto, os representantes do capital entendem que a escola pública não tem sido capaz de assegurar essa educação de qualidade para atender as suas exigências.

Na mesma linha de pensamento Libâneo et al (2007) consideram que no âmbito da educação escolar, o ensino público de qualidade para todos é uma necessidade e um desafio fundamental: “há atualmente, claro reconhecimento mundial e social de sua importância para o mundo de trabalho, para o desempenho da economia e para o desenvolvimento técnico científico” (LIBÂNEO, et al.; 2007, p.116). Para Gramsci (2007), não basta que a escola prepare o operário qualificado, é preciso dar-lhe os meios para que se torne um ‘governante’,.

Leher (1998) afirma que “a educação é concebida como meio por excelência para melhores empregos e maiores salários(...)”,(LEHER, 1998, p.84). Por exemplo, um documento do Banco Mundial, citado pelo Kruppa (2000, p. 108), afirma que “currículos compatíveis com a flexibilidade do mundo de trabalho é vital” .Os currículos não podem ser elaborados com a intenção de conseguir um emprego ou ter fins profissionalizantes, mesmo porque a educação, como sabemos, não gera emprego, uma atribuição das políticas econômicas governamentais e empresariais.

As políticas educacionais propostas para os países do capitalismo periférico visam ajustar os indivíduos aos ditames do trabalho explorado (RABELO, MENDES SEGUNDO e JIMEZES, 2009)”.Elas se efetivam pela negação do conhecimento (...)”,(RABELO, MENDES SEGUNDO e JIMEZES, 2009, p.9).

Vários documentos do governo e do setor de educação em Moçambique demonstram este viés mercadológico da educação. Por exemplo, foi igualmente reafirmada 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). As reformas curriculares do Ensino Secundário Geral juntamente com o ensino-técnico- profissional foram reiteradas no PARPA (2006-2009) com o fim de tornar o currículo mais relevante para a vida, para o mercado de trabalho. Os Planos Estratégicos da Educação e Cultura (2006-2011 e 2012-2016) preconizam “equipar os graduados com habilidades não apenas para o ingresso no ensino superior, mas também para a inserção no mercado de trabalho”(MEC, 2006, p.36; MINEDH, 2012, p.75).

A Estratégia do Ensino Secundário Geral (2009-2015) , aponta também como um dos seus objetivos , “(...) desenvolver nos jovens competências praticas que lhes possam ser uteis para

a vida laboral, desenvolvendo uma profissão ou ofício e para o auto emprego” (LOBO, et al., 2009, p.46).

Como bem ressalta Ravith (2011), a educação não pode ter como objetivo único de preparar as crianças, jovens e adultos para o mercado de trabalho. Uma sociedade democrática não pode se sustentar por muito tempo se seus cidadãos são desinformados e indiferentes a respeito de sua história, seu governo e funcionamento de sua economia. Tampouco “ela poderá prosperar se negligenciar a educação de suas crianças nos princípios da ciência, tecnologia, geografia, literatura e artes” (RAVITCH, 2011, p. 249). “O grande desafio de nossa geração é criar um renascimento da educação, um que ultrapasse em muito as habilidades básicas” (RAVITH, 2011, p. 249). As políticas que estamos seguindo hoje têm poucas chances de melhorar nossas escolas.

Reiteramos a defesa de uma escola pública pautada na formação para a cidadania e emancipação social, como aquela que forma integralmente o cidadão, desenvolvendo todas as suas potencialidades, tornando-o capaz de refletir e agir o mundo. Esta escola deve ser pública, universal, democrática, unitária e politécnica. Os sujeitos comprometidos com transformações sociais entendem uma escola básica de qualidade como aquela que forma integralmente o cidadão, desenvolvendo todas as suas potencialidades, tornando-o capaz de refletir e agir o mundo. Esta escola deve ser pública, universal, democrática, unitária e politécnica.

O neoliberalismo, por sua vez, defende que “as escolas deviam-se transformar em empresas com fim lucrativo na medida em que a eficiência do mercado seria presumidamente capaz de melhorar o acesso à educação e a qualidade de ensino, desembaraçando-os dos regulamentos burocráticos e dos sindicatos” (LAVAL, 2004, p.91). O neoliberalismo defende que o papel do Estado se limitaria então a garantir a qualidade do serviço prestado pelas escolas privadas, por uma avaliação dos estabelecimentos.

A educação não pode estar restrita ao desenvolvimento de técnicas para o cumprimento do posto de emprego(...). A formação humana integral e plena comporta o desenvolvimento das capacidades intelectuais quanto das manuais e técnicas (GRAMSCI, 2007 apud SILVA, 2010, p. 216). Sobre esta tendência, Laval (2004), adverte-nos de que para impedir que a educação se torne sempre mais uma mercadoria, é preciso impor um recuo dos interesses privados e da ideologia gerencial que hoje em dia colonizam a escola. Segundo ele, “resistência surda e lutas coletivas afloram em muitos locais, movidos pela consciência dos perigos dessa mutação imposta pela globalização do capitalismo” (LAVAL, 2004, p.317). Para Castro (2001), a crítica ao projeto neoliberal de educação dependerá, contudo, da

capacidade dos agentes educacionais e todos aqueles que participam da vida escolar, de formularem um novo projeto educativo que ultrapasse os limites impostos pelo atual modelo.

Os trabalhos de Frigotto (1984), e outros, constituíram referenciais importantes na contestação teórica à abordagem economicista da educação e de seus pressupostos. “Antônio Gramsci foi, sem dúvida, ao lado de Marx, o autor mais utilizado, na ocasião, por pesquisadores da temática, no embate tanto contra a teoria do capital humano como às abordagens reprodutivistas” (MORAES, 2015, p. 96).

Libâneo (2013) salienta que “na medida em que a educação escolar fica restrita a objetivos de solução de problemas sociais e econômicos e a critério de mercado, fica comprometido o seu papel em relação aos seus objetivos prioritários de ensinar conteúdos e promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos” (LIBÂNEO, 2013,p.57).

Deste modo, tais políticas atuam no empobrecimento da escola e nos baixos índices de desempenho dos alunos e, nessa medida, atuam na exclusão social dos alunos na escola, antes mesmo da exclusão social promovida na sociedade.

Uma outra agência internacional que defende a teoria economicista é a UNESCO (2005). Segundo a UNESCO (2005), a má qualidade na educação promove a desigualdade e, sendo assim, os países devem se organizar para que os seus sistemas educativos formem os alunos para promover o crescimento econômico.

A mencionada “melhoria da qualidade da educação é quase sempre vista na lógica da análise econômica.

CARVALHO (2007, p. 309) ressalta que “a qualidade do ensino na perspectiva de uma educação pública não é a formação de uma elite socioeconômica, mas a democratização do acesso aos bens culturais comuns que se encarnam nas disciplinas, saberes e valores da instituição escolar”.

“Os neoliberais consideram o mercado como princípio fundador, unificador e autorregulado da sociedade global competitiva. Alguns deles tentam convencer, ainda, de que livre mercado é capaz de resolver todas as malezas sociais” (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOCHI, 2018, p.65). Na verdade, ele opera por exclusão, ao mesmo tempo que busca o lucro a qualquer preço.

Ravitch (2011) refere que “as nossas escolas não irão melhorar se nós as entregarmos aos poderes mágicos do mercado”(RAVITCH, 2011, p. 253). As nossas escolas não irão melhorar se nós esperarmos que elas ajam como empresas privadas buscando o lucro.

Sobre esse aspecto Gentil (1994) nos chama atenção dizendo o seguinte:

Um novo discurso da qualidade deve inserir –se na democratização radical do direito à educação. Isto supõe que, em uma sociedade plenamente democrática, não pode existir contradição entre o acesso à escola e o tipo e serviço por ela proporcionada.(...) a ‘qualidade’ para poucos não é ‘qualidade’, é privilégio,(...), em uma sociedade democrática e moderna, a qualidade da educação é um direito inalienável de todos os cidadão ,sem distinção. Não existe qualidade com dualização social. Não existe “qualidade” possível quando se discrimina, quando se nega direito à cidadania a mais de dois terço da população(...)(GENTIL, 1994, p.177)

Analisando as políticas internacionais para a educação, Freitas (2011) argumenta que “os Organismos multilaterais, procuram implementar a visão de educação como subsistema do aparato produtivo”(FREITAS, 2011, p.1), definindo objetivos para a escola a partir de necessidades estratégicas de mão -de -obra. “Os organismos multilaterais vinculados ao capitalismo, além de se empenhar na reformulação do papel do Estado na educação, esses mesmos organismos estão preocupados com a exclusão ,a segregação e a marginalização social das populações pobres (...)”(LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOCHI,2018, p.64).

As agências internacionais defendem que a qualidade de ensino deve ser mensurável.Sobre este aspecto, Ravitch (2011) afirma que “as nossas escolas não irão melhorar se nós continuarmos a focar apenas na leitura e na matemática, enquanto ignoramos os outros estudos que são elementos essenciais de uma boa educação” (RAVITCH, 2011, p.252). Países como Japão e Finlândia têm desenvolvido um excelente currículo que explica o que os estudantes devem aprender em uma variedade de tópicos. “As escolas ensinam grandes áreas do conhecimento, inclusive as artes e as línguas estrangeiras ,pois eles acreditam que essa é a educação certa para seus estudantes” (Idem, p.258).

3.3.2 Política educacional do Banco Mundial voltadas para as camadas desfavorecidas dos países do terceiro Mundo e seu impacto para a qualidade de ensino.

O Banco Mundial defende que a educação para as camadas defavorecidas ou para os pobres deve ser de um “conhecimento mínimo” ou de base. “Define-se assim uma proposta de educação voltada para os mais pobres visando atender suas necessidades “*mínimas*”, suficientes para emprego e sobrevivência social.

Neste novo contexto, percebe-se uma centralidade na preocupação com a qualidade. Mas essa qualidade atribuída é a qualidade “ mínima” para os “alunos desfavorecidos e de baixo desempenho”. Contrariando esta ideia, Libâneo, Oliveira e Tochi (2018), afirmam que “o atendimento às necessidades sociais e culturais da população requer uma escola de qualidade social e pedagógica que socialize a cultura, a ciência e a arte como direitos universais ”(LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOCHI,2018, p. 34). Os autores mandam recados para os

neoliberais afirmando que “os países industrializados precisam de sair na frente para rever o lugar das instituições encarregadas de produzir conhecimento” (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOCHI,2018, p.43)

Corroborando a mesma linha de pensamento, Souza e Riley (2001) afirmam que as políticas do BM deviam oferecer às crianças e jovens uma educação que lhes permita exercer as profissões do futuro e aproveitar os benefícios de viver em uma sociedade democrática, a preparação das crianças e jovens para as transformações que virão no século XXI. Portanto, a formação desses alunos das camadas pobres, é direcionado exclusivamente para o mercado de trabalho, de baixa qualificação.

A ideia dos neoliberais é de que não podemos dar uma formação completa as famílias da baixa renda ou pobres. O que interessa é dar a eles um conhecimento mínimo para poder entrar para o mercado de trabalho. Nessa lógica, segundo Oliveira (1994), “o aluno passa a ser visto, então, como produto, e a escola como instituição produtora da mercadoria força de trabalho” (OLIVEIRA,1994, p. 95). E a ‘exclusão passa a ser tratada como pobreza’ (LEHER, 1998, p.36).

De acordo com Libâneo (2013, p. 59), “verifica-se aí uma visão instrumental de aprendizagem que ao longo das políticas dos órgãos multilaterais vai adquirindo uma conotação cada vez mais pragmática e imediatista”. Numa compreensão mais baixa, a aprendizagem é vista meramente como necessidade natural, desprovida do seu caráter cultural e cognitivo. O papel do ensino fica dissolvido, reduzindo a possibilidade de desenvolvimento pleno dos indivíduos já que crianças e jovens acabam submetidos a um currículo de noções “mínimas” e obrigados a aceitar uma escola enfraquecida de conteúdos significativos (LIBÂNEO, 2013).

Libâneo(2013) aponta, por exemplo, como um dos principais desafios do BM o de “melhorar a capacidade do sistema de ensino para contribuir para o desenvolvimento da força de trabalho e garantir que os alunos desfavorecidos e de baixo desempenho tenham acesso à qualidade e a oportunidades de aprendizagem relevantes.”(LIBÂNEO, 2013, p.55). Para isso, entre as prioridades do Banco está a de promover a igualdade de oportunidades de aprendizagem para as populações desfavorecidas por meio de programas flexíveis de competências.

A intenção do Banco Mundial de querer somente garantir o acesso à qualidade e a oportunidades de aprendizagem relevantes somente para os alunos desfavorecidos e de baixo desempenho e sobretudo das zonas rurais, não contribuirá para a melhoria da qualidade de ensino e só contribuirá para o aprofundamento das desigualdades educacionais. Nos Centros

Urbanos também vivem crianças de baixa renda. O acesso à educação de qualidade é um direito de todos e não somente para os alunos mais desfavorecidos.

As escolas públicas não são abertas somente para os pobres. As escolas são feitas para todos os estratos da sociedade (ricos e pobres). Bem como referem Souza, Andrea (2016), “Todos têm direito ao acesso a educação escolar” (SOUZA; ANDREA; 2016, p. 13). Os currículos não podem ter conteúdos “mínimos”. Os alunos devem ter uma formação completa (currículo universal). Libâneo (2013) nos alerta de que, “a educação para os pobres, baseada no princípio da satisfação de necessidades básicas de aprendizagem, tem como meta a consecução de um padrão mínimo de qualidade” (LIBÂNEO, 2013, p.60). Romualdo Portela de Oliveira e Gilda Cardoso de Araújo (2005) chamam a “atenção para a necessidade de transformar o padrão de qualidade para todos como parte do direito público subjetivo” (OLIVEIRA, ARAÚJU, 2005, p. 5).

Sim, temos aqui o aprofundamento da desigualdade. O conhecimento é negado aos mais pobres- currículo mínimo-enquanto as escolas privadas socializam o saber para as crianças de maior poder aquisitivo, é o apartheid educacional e social.

A igualdade de oportunidades e a educação que o BM chama de Qualidade para pobres é a educação rebaixada, voltada a um mercado de trabalho de ocupações de baixa qualificação. Não se forma os trabalhadores para um mercado qualificado. A educação é direito de todos, mas os pobres estão excluídos da escola e quando conseguem acesso à educação escolar é a uma educação pobre para os pobres.

É notório que o padrão “*minimo*” de qualidade refere-se a um “*minimo*” básico para um cidadão pobre para atender necessidades ligadas principalmente ao trabalho, o que significa descartar o conhecimento universal relacionado com a comunicação oral e escrita e às dimensões da realidade física e social (LIBÂNEO, 2013). Num outro desenvolvimento na outra edição do autor afirma que “A solução consiste em desenvolver um ensino mais eficiente, de qualidade e capaz de oferecer uma formação geral mais sofisticadas, em lugar de treinamento para o trabalho” (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOCHI, 2018, p.116).

Criticando as políticas do Banco Mundial, Torres (2001) afirma que “perdeu-se nessas políticas o sentido “pedagógico” da escola, pois, as necessidades básicas de aprendizagem transformaram –se em “pacote restrito e elementar de destrezas uteis para a sobrevivência e para as necessidades imediatas e mais elementares das pessoas” (TORRES, 2001, p.40). Libâneo (2013) afirma que as políticas educacionais em curso sob auspícios dos organismos internacionais carregam uma visão de escola em que há sobreposição da missão social sobre a missão pedagógica (LIBÂNEO, 2013, p. 61). Coraggio (2003, p.88) nos chama atenção

dizendo que “após vários anos de implementação destas políticas, é necessário começar a examinar se elas estão produzindo os efeitos reais que estavam previstos”.

CAPÍTULO IV: ANÁLISE DA POLÍTICA DE EXPANSÃO DA REDE ESCOLAR E DO ACESSO AO ENSINO MÉDIO EM MOÇAMBIQUE

A expansão do acesso à educação em Moçambique nos últimos anos não resultou em melhores resultados de aprendizagem (MINEDH; UNESCO, 2019, p. 170).

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

A expansão da rede escolar não é um fenômeno isolado de Moçambique. Ela data desde o século XIX pelo mundo afora. Por exemplo, o relatório de monitoramento global da Educação para Todos (E.P.T), publicado pela UNESCO (2005), afirma que “a segunda metade do século XX foi um período de grande expansão dos sistemas escolares em todo o mundo” (UNESCO, 2005, p. 61). A mesma ideia é apontada por Oliveira (2009), que afirma que “ao longo do século XX assistimos à ampliação da escolarização a passos largos” (OLIVEIRA, 2009, p. 19). Na escala mundial, e em África em particular, não há dúvidas de que o século passado foi o de maior massificação das escolas.

O relatório de monitoramento global da UNESCO (2005) recomenda que “nas regiões onde o acesso à educação ainda é restrito a uma fração da população – em particular África ao sul do Saara, Ásia Meridional e Ocidental e alguns dos Estados Árabes – necessitam de políticas holísticas para reconstruir seus sistemas escolares” (UNESCO, 2005, p. 126).

Para o caso da África, Castiano e Ngoenha (2013) afirmam que “após as independências africanas, ou seja, depois das novas elites políticas africanas terem tomado o poder, viram-se na contingência de estender as oportunidades educativas e administrar os sistemas de educação que os colonialistas haviam deixado” (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 212). Os mesmos autores observam que a Serra Leoa e a Libéria, por exemplo, se tornaram o centro de expansão da educação para a África Ocidental, criando as referências epistemológicas para outros cantos do continente. Foi, pois, na Libéria e na Serra Leoa onde se estabeleceram centros de educação com modelos ocidentais já nos meados do século XIX.

A expansão da rede escolar em África também é discutida por Bastos e Abacar (2018):

Logo após a independência, os países africanos começaram a procurar expandir os seus sistemas educativos e, ao mesmo tempo, encetar algumas reformas. Particular impulso foi concedido durante a Conferência de Adis-Abeba, organizada pela UNESCO e realizada em maio de 1961, onde 35 países independentes ou em vias de conquista na altura, avaliaram os seus sistemas educativos e formularam projetos para um futuro muito próximo, bem como para o desenvolvimento a longo prazo (HABTE; WAGAW, 2011). O resultado foi um Plano de Desenvolvimento da Educação em África. O Plano fixava objetivos precisos a serem atingidos e em matéria de extensão da escolaridade e a descrição dos meios financeiros para a sua realização (BASTOS; ABACAR, 2018, p. 20).

Em África, houve uma evolução da escolaridade em todos os níveis de ensino durante o período compreendido entre 1960 e 1980. Segundo avaliação da UNESCO (2002, p. 56), “a impressionante expansão da escolaridade compulsória na África ao sul do Saara é especialmente digna de notar”. Enquanto em 1965 apenas pouco mais da metade (54%) dos 24 Países independentes tinham leis que compeliavam à frequência escolar, em 2000 cerca de 90% dos 48 países independentes tinham instituído essa legislação. Bastos e Abacar (2018) afirmam:

Apesar dos avanços significativos comparativamente aos últimos anos do período colonial, em termos de expansão dos sistemas educativos através da Educação para Todos, as metas traçadas em Adis-Abeba ainda estavam muito longe de satisfazer os objetivos idealizados pelos Estados africanos (BASTOS; ABACAR, 2018, p. 20).

4.2 A EXPANSÃO DA REDE ESCOLAR EM MOÇAMBIQUE NO PERÍODO COLONIAL

A ideia de construção de escolas para as populações locais em Moçambique começou com a iniciativa dos anciãos, ou seja, as camadas populares subalternas⁷⁷ que desejavam ver os seus filhos a estudar, para que futuramente pudessem não ter um futuro sombrio. Por outras palavras, as reivindicações em favor de um ensino elementar em Moçambique para crianças aparecem nos finais da década de 60 quando Eduardo Mondlane era dirigente do partido FRELIMO. Portanto, a questão do acesso, entendida como extensão da escola a amplos setores da população, ganhou em Moçambique maior relevância na segunda metade do século XX (1960), principalmente devido à reivindicação dos movimentos sociais. Após algumas décadas, esse processo culminou com a expansão da escola em direção às periferias dos centros urbanos, acompanhado o crescimento das cidades fazendo com que a clientela atendida pela educação pública aumentasse consideravelmente, notando-se a chegada em massa, à escola, das classes populares.

Ainda no mesmo fio de pensamento, Mazula (1993) afirma que a educação em Moçambique surgiu como uma reivindicação popular. Logo a seguir do desencadeamento da luta armada, um grupo de anciãos foi ter com o presidente Eduardo Mondlane e falou nestes termos:

Sabemos que a guerra será uma guerra longa e nós somos já velhos. Não pedimos nada para nós, mas é necessário que as nossas crianças vão à escola. Estamos

⁷⁷ Quando falamos em populações subalternas, estamos pensando naqueles que estão desprovidos de discurso próprio. Elas possuem divisões, estratificações e formações históricas diversificadas. Grupos subalternos, segundo Gramsci, citado por DelRoio (2017, p. 50), referem-se também “aos camponeses, e artesão”. A categoria de grupos subalternos compreende muitos outros componentes da sociedade, além da “classe operária” e do “proletariado”.

prontos para todos os sacrifícios, esta é a única coisa que pedimos a FRELIMO (MAZULA, 1993, p. 132).

A respeito das demandas sociais populares pelo acesso à educação escolar, Sposito (1993, p. 1) afirma que os novos sujeitos das lutas buscam, no interior do desafio cotidiano, pela sobrevivência, formas próprias de organização para que a possibilidade de um outro futuro para seus filhos se concretize. “São práticas anônimas, pouco visíveis e em geral desconhecidas, mas que traduzem a importância do acesso ao conhecimento no conjunto de aspirações e sonhos vividos pelos que enfrentam os desencontros advindos da dominação e da pobreza”.

As observações dessa autora sobre a realidade brasileira podem ser estendidas a Moçambique. As populações também contribuíram para a expansão da rede escolar em Moçambique. Mazula (1993, p. 184) argumenta que “as populações foram exigindo a abertura de escola para 5ª e 6ª classes (séries), que compreendiam ao primeiro ciclo preparatório liceal do ensino secundário do sistema colonial”. Como afirma Sposito (1993), as lutas populares são contínuas e apresentam exigências ao Estado, originadas de diversos bairros ou regiões.

Nessa mesma perspectiva, Gómez (1999, p. 408) afirma que “houve tendência, no campo educacional para a construção de uma escola pública, gerida e administrada pela comunidade durante os primeiros anos do processo revolucionário”. A estatização crescente e consciente (pensava-se que assim seriam resolvidos melhor e mais rapidamente todos os problemas) do setor.

Essa é uma observação importante feita pelo o autor. Mas fica um questionamento: Seria mesmo a presença do Estado na Educação a causa da derrota de uma escola popular, organizada e gerida pelas comunidades? Para mim, essa é uma questão a ser pesquisada. Quais outras alternativas existiam? A organização de um sistema educacional no país seria possível sem a presença e financiamento do Estado? A presença Estatal se torna obstáculo necessariamente à existência da gestão democrática, participativa das comunidades?

Segundo Souza (2016), “a luta pela escola, via de regra, é marcada por três grandes dimensões que não se manifestam, necessariamente, de forma sucessiva: 1) conquista de base material para o funcionamento das escolas, o que implica autorização da abertura de turmas, espaço físico (construção ou sessão de espaço) e condições de funcionamento; 2) gestão da escola com a participação dos pais, alunos e grupos organizados, o que implica participação desses pais, por exemplo, nos conselhos de escola e nas Associações de pais e Mestres ou equivalentes; 3) discussão da atividade pedagógica propriamente dita” (SOUZA, 2016, p. 15). “Dito de outro modo, pode-se pensar que a questão educacional se coloca primeiro como a

questão de acesso, depois como questão de gestão e, finalmente, como questão de qualidade” (SOUZA, 2016).

Vieira (2008) afirma que:

Aliás, a história tem nos ensinado que a construção da república e da democracia, assim como a conquista dos direitos sociais, somente tem sido possível por meio de pressão social, mobilização, estudos, pesquisas, engajamento em movimentos políticos e da sociedade civil organizada (VIEIRA, 2008, p. 26).

De acordo com Mazula (1993), para as populações, tratava-se de uma opção política fundamental e inevitável, o que, sob o ponto de vista teórico, implica no surgimento de novas formas de pensar a educação e os problemas da sociedade em geral. Entre uma qualidade que justifica o caráter seletivo e discriminatório do ensino colonial e a quantidade que garante a todos os cidadãos oportunidades iguais de acesso à escola, as populações optam por esta última.

Segundo Mazula (1993, 212), “ao optarem pela quantidade, as populações estão exigindo alterações das relações sociais baseadas na qualidade seletiva e discriminatória”. A política educacional, amparada na ampliação e renovação da rede escolar do ensino médio em Moçambique desde a independência nacional (1975), contribuiu para o estabelecimento de alianças com as lideranças e as populações locais.

Mazula (1993) nota ainda que

a opção pela explosão escolar, as populações estão dizendo às elites dirigentes do(s) Partido(s) e do Estado que não se trata apenas de vontade de o povo ir à escola, [...], mas que, teoricamente, estão repudiando toda política educativa polarizadas em termos de e qualidade seletivas; que a educação, bem como a saúde, são conquistas e direitos populares (MAZULA, 1993, p. 212).

O crescimento dos efetivos escolares “realizou-se também à custa da superlotação das escolas existentes na altura” (MINED, 1988, p. 105). As iniciativas populares de abertura de escolas provocaram uma explosão escolar sem precedentes.

Foi também durante este período (década de 1960), que o Partido Frelimo começou a construir as suas escolas nas Zonas Libertadas,⁷⁸ nas antigas “escolas da Frelimo”. Segundo Castiano e Ngoenha (2013), “o pensamento dominante na altura era de que essas escolas

⁷⁸ Zonas Liberadas. Samora Machel referia-se a elas como “zonas onde a administração colonial se retirava, as populações abandonavam as suas povoações para escapar à repressão e viver sob proteção da FELIMO, [...] zonas onde a totalidade da vida das massas dependia da orientação da FRELIMO, onde no cotidiano se explicavam as nossas palavras de ordem. [...] as zonas libertadas deixavam de ser um espaço restrito a um grupo, a uma categoria social, a uma comunidade linha-geira ou aldeã, para se tornar um espaço nacional mais aberto, [...] seria esse o sentido da celebre frase de Samora Machel ‘Morra a tribo, para que nasça a nação’” (MACHEL, 1970, p. 4).

viesses, depois da independência a ser um modelo a seguir para o ‘novo’ sistema a montar” (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 47).

Portanto, a busca de soluções que viabilizassem um rápido atendimento às necessidades escolares já se fez presente, antes da independência nacional concretamente na Tanzânia (Bagamoyo) e, posteriormente, nas escolas da FRELIMO (zonas libertadas) desde as décadas de 1960 e 70. A primeira escola a ser construída pela Frelimo surgiu em 1976, em Ribaué, na Província de Nampula, no Norte de Moçambique. Depois foram surgindo outras escolas nas outras regiões do país. Castiano e Ngoenha (2013, p. 49) afirmam que nas respetivas escolas não havia, em primeira linha, a intenção de uma formação profissional. A formação “era orientada para os conteúdos de carácter geral com uma imensa carga política”.

A expansão da rede escolar em Moçambique, apesar de ter ido ao encontro das reivindicações da sociedade e de movimentos populares, não se caracterizou como democrática porque a maioria das crianças, jovens e adultos ainda não tinha o acesso à educação. O que se vivenciou, na maioria das vezes, foram escolas sem estruturas básicas e com professores sem formação.

Portanto, na nossa opinião, tudo indica que não era o início de um processo de expansão do acesso à educação, porque a FRELIMO tinha a compreensão de que mesmo antes da revolução ser vitoriosa e o Estado de Moçambique existir era preciso construir as bases da nação moçambicana. Para isso, era preciso que a população se educasse com as condições existentes, com os professores improvisados.

Era preciso formar os quadros dirigentes para a nova sociedade. Mas, o mesmo tempo, aspiravam a que tais escolas tivessem uma orientação socialista, libertária, que servissem de modelo no futuro da edificação do Estado. Esse projeto foi derrotado na disputa com o capitalismo (colonial) e essa derrota não foi apenas na luta armada que impedia a expansão da rede escolar, mas no dia a dia da política e da economia. E, claro, na política educacional.

4.2.1 A expansão da rede escolar em Moçambique após independência (1975)

Desde a proclamação da Independência, em 1975, Moçambique conheceu três períodos de expansão da rede escolar: o primeiro foi de 1974/5 e 1979, em que se assistiu a uma forte expansão da rede e dos efetivos escolares, como resultado da nacionalização da Educação no período pós-independência; o segundo período da expansão da rede escolar em Moçambique ocorreu entre 1980 e 1992, que corresponde ao período do conflito armado, no qual se verificou a redução significativa da rede escolar e uma estagnação do número de

alunos; por último, o terceiro foi a partir de 1992, com a assinatura do Acordo de Paz, até os nossos dias, em que se voltou a registar uma sublinhada tendência de expansão da rede e dos efetivos escolares, primeiro do Ensino Primário e, mais tarde, particularmente durante os últimos anos (o período do PEEC), do Ensino Secundário e recentemente do atual PEE (2020-2029), aprovado em 2020.

A expansão das oportunidades de acesso à escola, em Moçambique, adquiriu grande impulso depois da independência, em 1975. Este progresso, foi atingido de forma decisiva no ensino primário e médio, como se pode observado não só pelo volume de criações de novas unidades escolares, mas também pelo aproveitamento mais intenso dos estabelecimentos existentes. Bastos (2019) aponta também que:

Nos primeiros anos da independência houve uma preocupação de massificar o ensino numa forma geral sobretudo o ensino primário. Podemos dizer que de 1975 até 1982 há um crescimento exponencial da população escolar em Moçambique e em 1983 procura-se estruturar melhor o SNE (BASTOS, informação verbal).⁷⁹

Mais tarde esta iniciativa foi levada a cabo pelo partido FRELIMO quando da sua emergência, em 1977, com apoio dos Grupos Dinamizadores (GDs). Era nos Grupos Dinamizadores (GDs)⁸⁰ que se discutia e se aprovava a abertura de novas escolas, muitas vezes sem considerar as disponibilidades financeiras para o seu funcionamento. “Foi neste contexto que, por própria iniciativa, as comunidades foram abrindo e construindo novas escolas com recursos locais” (MAZULA, 1993, p. 182).

Castiano e Ngoenha (2013 p. 169) afirmam que “entre 1975 e 1977, Moçambique enfrenta a primeira expansão que sobrecarrega a rede escolar”. O que aconteceu é que no dia 24 de julho de 1975, o Estado Moçambicano nacionalizou a educação e outros setores de atividades e uma das medidas tomadas pelo Estado Moçambicano na área da educação foi expandir o acesso a educação, construindo escolas para as populações, o que antes era negado pelo governo colonial português.

Após a nacionalização, o Estado Moçambicano reaproveitou as antigas escolas dos colonos onde estudavam os brancos no ensino preparatório e transformou-as em escolas do ensino médio. A maioria dessas escolas estava e continua até hoje localizada somente nas principais cidades moçambicanas.

⁷⁹ Informação fornecida pelo Prof. Doutor Juliano Neto Bastos em 21 de dezembro de 2019 em Maputo (Moçambique).

⁸⁰ Os GDs reuniam populações que se identificavam ou se declaravam simpatizantes da FRELIMO, provenientes de quase todas as camadas sociais, sem distinção de raça e religião. Como estruturas de base decisórias, tiveram pouca duração.

A política de expansão da rede escolar em Moçambique deu-se, numa primeira fase, entre (1975-1990), principalmente pela ampliação do ensino público. E, depois, numa segunda fase, de 1990 a 1992, quando começaram se a expandir as escolas privadas, primeiramente em Maputo, que, em seguida, se espalharam por outras cidades. Nos primeiros anos da independência de Moçambique, a expansão da rede escolar se caracterizou pela expansão das escolas primárias. Posteriormente, começaram a ser construídas as escolas do ensino secundário geral e profissional. Como apontam Castiano e Ngoenha (2013), o esforço de expansão do ensino primário centrado no crescimento quantitativo de número de escolas, de matrículas e de vagas, foi a direção norteadora das políticas educacionais empreendidas pelo governo de Moçambique durante a primeira República.

Esta forma de expandir as escolas priorizando somente as escolas do ensino primário continua até hoje. É uma política defendida pelo Banco Mundial, alegando que, segundo Kruppa (2000), “Todos os países precisam assegurar que a educação primária esteja disponível e seja de qualidade para todos” (KRUPPA, 2000, p. 108).

Não estamos contra com essa política de expandir somente as escolas do ensino primário. O nosso entender é que são utilizadas estratégias que visam o controle social e também a preparação de mão de obra para a economia do país, de acordo com a sua posição no mercado mundial, na divisão internacional do trabalho.

Com o crescimento da população, o Estado Moçambicano viu-se obrigado a estender cada vez mais a rede escolar para todos os subsistemas de ensino, mas sem condições financeiras, humanas e materiais. Por exemplo, sobre a falta de materiais, o relatório de monitoramento da Educação Para Todos da Unesco (2005) aconselha que o ensino e aprendizagem eficazes requerem uma disponibilidade ampla e equitativa de materiais de ensino. Isto não ocorre em muitos países. O mesmo relatório aponta ainda que “essa situação exige atenção urgente, incluindo a reformulação de políticas sobre produção e distribuição de livros didáticos e outros materiais de ensino, e a capacitação de professores quanto à sua utilização mais eficiente, paralelamente a boas práticas de ensino” (UNESCO, 2005, p. 158).

A falta de materiais nas escolas resulta frequentemente de um sistema ineficiente. Quer dizer que Moçambique ainda tem lapsos terríveis em seu modelo de educação. Conforme Gómez (1999, p. 406), “a sociedade Moçambicana terá que repensar a sua filosofia e definir quais os objetivos fundamentais para o sistema educacional”.

Por sua vez, Castiano e Ngoenha (2013, p. 69) indicam que

houve uma sintomática falta de recursos humanos capaz de formular políticas e gerilas em conformidade com a nova realidade que se desenhava no país e, como sublinhamos, há uma grande escassez de recursos financeiras que poderiam suportar

as despesas ligadas às construções de escolas, a contratação de professores e a produção de materiais escolares para todos.

Estes problemas ainda prevalecem até hoje. Uma política pensada para a democratização do acesso à educação, mas que, no entanto, para a sua execução depende de apoios externos dos doadores que depositam dinheiro num único “saco azul” para o funcionamento do setor de educação, em Moçambique, chamado Fundo de Apoio ao Setor de Educação (FASE). Esse apoio dos doadores talvez se justifique pelo fato de Moçambique estar a viver outros tempos, sob domínio do capital internacional e suas instituições.

Castiano e Ngoenha (2013, p. 168) ainda apontam que a política educacional do novo Estado de 1975 orientou-se por uma série de princípios gerais que se pensava serem prática bem-sucedida em todos os países socialistas, entre os quais o mais sagrado é o acesso de todas as crianças à educação, através da nacionalização/estatização. A Educação “foi declarada um direito e um dever de todo o cidadão, que se traduziu na igualdade de oportunidades de acesso a todos os níveis de ensino e na educação permanente e sistemática de todos” (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 168). No entanto, a efetivação desta massificação exigiu a criação de um sistema de educação único e centralizado em que o Estado tem monopólio da educação.

Entretanto, para atingir toda esta gente de várias camadas etárias e sociais, o novo Estado Moçambicano deveria criar condições de infraestruturas, isto é, estender a rede escolar. Para Castiano e Ngoenha (2013, p. 169), “sem contar com as escassas infraestruturas deixadas pelo governo colonial, o Estado Moçambicano deveria encontrar formas de estender a rede escolar para todo o país, sobre tudo para as zonas rurais onde a exiguidade de estabelecimento de ensino era gritantes”. A preocupação do governo colonial em termos de criação de condições para a educação tinha sido direcionada para as cidades, onde viviam as populações coloniais e uma ínfima parte dos moçambicanos assimilados. O novo governo tinha que contrariar rapidamente esta realidade.

O novo Estado priorizou a expansão da rede escolar após a independência em Moçambique, pois no período colonial a educação era restrita e seletivas para as populações moçambicanas. Como afirmamos inicialmente, nos primeiros anos da independência, eram expandidas as escolas do ensino primário como se pode observar nas tabelas 4 e 5. Mais tarde, passaram a serem construídas as escolas do ensino secundário geral e as escolas técnicas.

Tabela 4: Explosão escolar no 1º grau do ensino primário: 1975/77

Ano	Total H/M	Taxa anual de Crescimento: %	Nº de escolas
1975	671.617	15.5	5.235
1976	1.276.500	15.5	
1977	1.363.000	15.5	

Fonte: Relatório do Conselho de Ministros. Maputo (1998, p. 16, 24/25).

A tabela 4 nos mostra que o número de alunos matriculados no 1º Grau do Ensino Primário passou de 671.617, em 1975, para 1276.500 alunos, em 1976, e 1.363.000, em 1977.

Tabela 5: A evolução do número das escolas, dos alunos e dos professores no ensino secundário (1977-1982)

Anos	1977	1982
Nº de escolas Secundárias	94	137
Nº de alunos	64.416	94.411
Nº de professores	1.858	2.361

Fonte: Johnson (1986, p. 54-93; DNE 1994, p. 177).

A tabela 5 nos mostra que, depois da independência de Moçambique (1975), o número de escolas construídas do ensino secundário aumentou de 94 escolas para 137 escolas em 1982. Houve também o aumento de acesso ao ensino, segundo a tabela. O número dos professores também havia aumentado. Atualmente (em 2020), o país conta com um universo pouco mais de 340 escolas do Ensino Médio (ESGII), número considerado ainda inferior. Segundo MINED (1988, p. 51),

a expansão da rede escolar no ensino médio após independência, passou por uma evolução bastante limitada. Até a data da independência, existiam no país: 5.235 escolas primárias do 1º grau; 26 escolas primárias do 2º grau, 7 escolas secundárias; 5 escolas Pré-Universitárias e 26 escolas técnicas (MINED, 1988, p. 104).

Essa limitação de número de escolas, ou seja, “abrandamento da expansão da rede escolar para o ensino médio” em Moçambique teve a seguinte explicação, segundo os depoimentos dos entrevistados:

Eu penso que se for a ler os documentos de 1975 ou a lei 4/83 do SNE há de perceber uma coisa interessante, que a política de expansão da rede escolar em Moçambique era muito condicionada. Se formos a ver, Moçambique tinha apenas algumas escolas de referência do ensino médio (Beira, Maputo e Nampula). [...], eram quase escolas regionais do ensino médio. Isto porque houve uma explicação segundo a lei 4/83 que dizia que não havia número suficiente de alunos que exigissem mais a abertura de escolas secundárias, ou seja, não havia número suficiente de pessoas que demandasse a abertura do ensino secundário. Foi por isso que o sistema de ensino médio em Moçambique não se expandiu porque com o sistema de controlo social, não havia necessidade de expandir a escola. [...]. Só que a população foi crescendo, as necessidades do Ensino Secundário Geral começaram a aumentar e o governo agora viu-se com o problema e aí abriu para o setor privado como solução desses problemas e o setor privado também não consegue abarcar a

todos por causa dos custos do próprio ensino privado (GONÇALVES, informação verbal).⁸¹

Mazula (1993), Castiano e Ngoenha (2013) são unânimes em afirmar que houve a ocorrência de um crescimento de número de escolas em todos os níveis de ensino em Moçambique depois de 1975, com um crescimento proporcionalmente maior do setor público sobre o setor privado nos níveis primário e médio.

Castiano e Ngoenha (2013) afirmam que:

apesar deste crescimento, a rede escolar em Moçambique está longe de satisfazer as necessidades do ensino. Se entre 1975 e 1977 estendeu-se a rede escolar a um número de crianças nunca igualado, por outro, esta massificação poderá não ter passado de vontade política cuja realização foi parcial, pois ela não foi acompanhada de medidas estruturais que permitiriam uma boa qualidade e de um equilíbrio de oferta a todos os níveis e nas diferentes regiões do país (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 169).

Como aponta Vieira (2008, p. 29), atualmente com o crescente avanço no processo da democratização do acesso à educação pública, aumentou-se a preocupação com a qualidade dessa educação. De acordo com os autores, a leitura oficial que se faz desta expansão escolar é de que ela constitui, sobretudo, “uma conquista política”. Azanha (2004) refere-se também, em seus estudos sobre o caso brasileiro, que “o processo de democratização por meio da expansão das oportunidades educacionais, [...] trata-se de uma medida política, não se configurando como um aspecto do processo técnico-pedagógico” (AZANHA, 2004, p. 344).

Mazula (1995) afirma que, com a estatização do ensino, ir à escola deixou de ser um privilégio de uma classe social determinada da população branca ou de uma região. A educação passou a ser um direito e um dever de todo o cidadão. Na altura, o Governo divulgava que sentia o dever de tornar a escola acessível para todas as crianças, jovens, adultos e operários e camponeses.

A explosão escolar nos primeiros anos da independência, serviu de motivação imediata para a planificação no setor da educação em Moçambique. Segundo Mazula (1993), era desejo do povo ver os seus filhos na escola. Em cumprimento desse desejo, foram surgindo escolas incompletas, funcionado sem todas as classes (séries).

A explosão escolar ultrapassava a capacidade nacional de fornecimento de professores suficientes e bem formados. Para Mazula (1993, p. 15), “o acesso ao ensino era para as populações, a grande conquista da revolução, mas o crescente número de escolas não correspondia ao efetivo dos professores existentes”.

⁸¹ Entrevista concedida ao Professor Doutor Antonio Cipriano Parafino Gonçalves, diretor da Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, no dia 16/1/2020, em Maputo (Moçambique).

Compartilhando o mesmo fio de pensamento, um documento do setor aponta que “entre o fenômeno da explosão escolar em Moçambique, excedia os recursos humanos e materiais disponíveis (escolas, professores, material escolar, construções) justifica a necessidade urgente de sua contenção” (MINED, 1988, p. 16).

Houve problemas, sim, na adoção desta política, entre várias outras razões o processo de ampliação da rede escolar em Moçambique não tem sido acompanhado por um forte debate nacional para se avaliar a eficácia desta política e a qualidade do ensino a ser oferecido pelas instituições educativas.

Sposito (1982), que trabalhou com este tema para a realidade da educação brasileira, considera, por exemplo, que o crescimento do setor de educação caminha junto às evidências da falta de um corpo mínimo de funcionários nas unidades escolares como, por exemplo, serventes ou auxiliares da educação, etc. Para o caso do sistema de ensino em Moçambique, na maioria das vezes, os poucos auxiliares da educação que têm sido contratados para trabalharem nestas instituições escolares têm trabalhado numa forma ilegal, ou seja, sem nenhum vínculo com o Estado e excluídos dos direitos trabalhistas.

A guerra civil⁸² que se seguiu aos primeiros anos de independência, para além de destruir consideravelmente a infraestrutura social e educacional, teve um efeito devastador sobre a população e, conseqüentemente, sobre a economia (MOÇAMBIQUE, 2020, p. 21).

A política de expansão da rede escolar em Moçambique enfrentou problemas nesse período. Com a eclosão da guerra civil em 1977, muitas escolas que haviam sido construídas ficaram destruídas, professores mortos e outros raptados, e os estudantes espalharam-se como deslocados internos e outros abandonaram os estudos. Esta guerra prolongou-se até a assinatura dos acordos de Paz no dia 4 de outubro de 1992 e, aí, a política de expansão da rede escolar voltou a ocupar a agenda do governo.

Segundo Castiano e Ngoenha (2013), “entre 1982 e 1987 foram fechadas cerca de 2.200 escolas do ensino primário devido a guerra” (CASTIANO; NGONHA, 2013, p. 95).

Devido o conflito armado, em muitas regiões não foi possível fazer um levantamento estatístico sobre as escolas destruídas. Esta situação faz com que quaisquer estudos sobre o período em causa sejam muito limitados. Durante este período, a política de expansão da rede

⁸² Alguns chamam de “guerra de desestabilização de Moçambique”, vulgarmente conhecida como a Guerra dos 16 anos” (1976-1992). Segundo Luluva (2016, p. 20), “foi um conflito armado violento travado entre as forças populares de Libertação de Moçambique (FPLM) e os guerrilheiros do Movimento da Resistência Nacional de Moçambique, hoje partido RENAMO, fortemente apoiados pelas Forças Armadas da África do Sul da Era do Apartheid, principalmente depois da independência do Zimbabué.

escolar em Moçambique ficou estagnada devido a situação política, econômica e social que o país atravessava.

Ela foi a luta armada entre as duas facções que representam dois modelos de sociedade, o da Frelimo e o da Renamo. A forma mais visível dos efeitos da guerra na educação, por exemplo, foi a destruição de escolas e internatos. Fora disso, há uma série de consequências sociais e psicológicas resultantes do trauma da guerra (CASTIANO; NGOENHA, 2013).

Os autores afirmam que “De 1983 até o início de 1990 foram destruídas cerca de 53% das escolas do Ensino Primário” (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 105). O grau de destruição variou de província para a província. Hanlon (1997, p. 14) afirma, por exemplo, que “das 5.886 escolas do ensino primário do primeiro nível, 3498 (60 por cento) foram encerradas ou destruídas na Zambézia, só 12% continuaram a funcionar até o fim da guerra”.

Em termos absolutos, “as províncias mais atingidas foram Zambézia e Nampula, onde se destruíram completa ou parcialmente 1.130 e 1.116 escolas primárias, respetivamente” (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 105).

No que diz respeito às escolas do Ensino Primário do Segundo Grau (EP2), o grau de destruição foi na ordem de 18% de todas as escolas do nível, ou seja, das 176 escolas do EP2 existentes em 1983, no fim da guerra só estão em funcionamento 32 escolas” (CASTIANO; NGOENHA, 2013). Mais de 40 internatos foram queimados ou simplesmente abandonados devido às ações militares constantes.

Os dados humanos, segundo Hanlon (1997, p. 14), foram ainda mais sombrios; Da população moçambicana dos meados de 80 estimada entre 13 e 15 milhões, 1 milhão morreu, 1,7 milhões eram refugiados nos países vizinhos (de acordo com o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados) e pelo menos 3 milhões eram “deslocados”.

Castiano e Ngoenha (2013, p. 106) afirmam que a guerra, devido à insegurança que cria nas estradas e nas colunas, inviabiliza o transporte do material escolar, dos livros e mesmo a deslocação de professores para seminários de capacitação, por exemplo. Em algumas regiões, esta incomunicabilidade dura quase todo o período de guerra. Luluva (2016, p. 20) refere que “alcançada a paz em 1992, começou a reanimação de todos os setores socioeconómicos do país”.

O relatório de políticas educacionais de Moçambique (MINED; UNESCO, 2019, p. 10) nos explica que “após 16 anos de conflito e da consequente destruição das estruturas de apoio do sistema educacional, era necessário desenhar políticas setoriais que procurassem, por um lado, transformar as ações de emergência em planos e programas regulares de

desenvolvimento e, por outro, definir prioridades e opções políticas que orientassem as transformações no setor da educação”.

4.2.2 A expansão da rede escolar no período da implementação do antigo PEE (2012-2016/19)

Este período inicia-se com a implementação do antigo Plano Estratégico de Educação (PEE)⁸³ de 2012 a 2016 e que acabou sendo prorrogado para 2019, porque Moçambique ainda não tinha cumprido os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio e as mesmas políticas acabaram sendo estendidas para até 2019, e coincidiu também com o último mandato do antigo presidente de Moçambique, Armando Emílio Guebuza (2010-2014), e do seu sucessor Filipe Jacinto Nyusi, no seu primeiro mandato (2015-2019).

Durante este período até a fase atual, a política de expansão da rede escolar em Moçambique se prima pela requalificação das escolas já existentes. É uma política que consiste em transformar as escolas onde estudavam os alunos do Ensino Primário para passarem a ser usadas também como escolas do ensino secundário na mesma escola. O processo de requalificação das escolas inclui a realocação e a capacitação dos professores para melhor adequação ao sistema.

Na visão de Santos (1994), esta política está baseada em estratégias espaciais. De acordo com o autor, as “estratégias espaciais” são aquelas em que o investimento de esforço está concentrado na modificação dos espaços já existentes, através da sua ampliação” (SANTOS, 1994, p. 82). A ampliação do espaço, como as novas salas de aulas, escolas ou anexos, é vivenciada através de um novo tempo. São novos alunos e profissionais que ampliam o tempo de funcionamento da rede escolar na medida em que ocupam novo espaço. Matos (1985, p. 199 *apud* SANTOS 1994, p. 84) refere que a ampliação de escolas ou acréscimo de escolas anexas tem sido combatida por alguns educadores devido ao padrão de construção apresentado e alteração no funcionamento interno da escola.

⁸³ O Plano Estratégico da Educação (PEE) é um instrumento que orienta as intervenções do Governo de Moçambique, no sector da Educação, e dá continuidade aos esforços desenvolvidos pelos vários intervenientes para o crescimento do Sistema Nacional de Educação (SNE), alargando a oferta de serviços de qualidade e assegurando uma gestão transparente, participativa e eficaz (MOÇAMBIQUE, 2020). O Plano Estratégico do sector da Educação concretiza a visão do Governo para o desenvolvimento do sector da educação em objetivos e estratégias implementáveis num determinado período de tempo. São Políticas do setor de educação em Moçambique desenhadas de cinco em cinco anos. O primeiro Plano Estratégico da Educação (PEE) vigorou de 1998 a 2005 com o principal enfoque no Ensino Primário e teve como objetivos específicos aumentar o acesso, melhorar a qualidade e reforçar a capacidade institucional. E o segundo Plano Estratégico de Educação e Cultura (PEEC) foi de 2006-2010/11. Neste PEE foram reforçados os objetivos do Plano anterior. O terceiro PEE foi de 2012 -2016/19. O quarto PEE, de 2020-2029.

Uma outra estratégia de expansão da rede escolar em Moçambique, segundo Martins *et al.* (2019, p. 15) consiste na construção de novas escolas secundárias, que incluem escolas secundárias pequenas nas zonas rurais, próximas das comunidades. É uma política que consiste em construir uma escola secundária de 10 salas mais perto da comunidade onde moram os alunos. Nos últimos dez anos, a rede escolar cresceu significativamente em todos os níveis de ensino, segundo ilustra a tabela 6.

Tabela 6: Número de escolas por nível de ensino no período de 2010 a 2019

Níveis de ensino	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
EP1, 1 ^a /5 ^a classe	10.444	10.800	11.164	11.457	11.742	12.020	12.308	12.522	12.737	12.881
EP2, 6 ^a /7 ^a classe	2.990	3.524	4.068	4.587	5.086	6.055	6.919	7.454	7.921	8.256
ESG do 1 ^o Ciclo	374	412	446	458	470	491	521	539	556	587
ESG do 2 ^o Ciclo	119	139	156	174	185	200	236	262	293	309

Fonte: Estatísticas da Educação (MINEDH, 2021).

A tabela nos mostra que o número de escolas construídas de 2010 a 2019 foi subindo em todos os níveis de ensino. Dos projetos de construção de escolas iniciados pelo antigo presidente de Moçambique, Armando Emílio Guebuza, algumas foram concluídas e inauguradas pelo seu sucessor Filipe Jacinto Nyusi no seu primeiro mandato. Em todos regimes democráticos, o primeiro mandato serve para cumprir os projetos do anterior. Infelizmente em democracia e na política é assim. No primeiro mandato de Nyusi foram elaboradas novas políticas educacionais que serão implementadas pelo seu sucessor.

A tabela 6 nos mostra ainda que no mandato do presidente Filipe Jacinto Nyusi, apesar de ter concluído as obras do seu antecessor, o número das escolas primárias do 1^o grau (EP1) construídas quase se mantiveram no mesmo ritmo de 2015 a 2019, ou seja, não houve avanços, as obras não andaram muito. A mesma situação aconteceu com a construção das escolas do ensino primário do 2^o grau (EP2). E aqui a situação piorou (os números na tabela falam por si).

Isso pode ser explicado por conta das dívidas ocultas que surgiram em 2015, quando os parceiros da educação que financiam o setor de educação em Moçambique se aperceberam

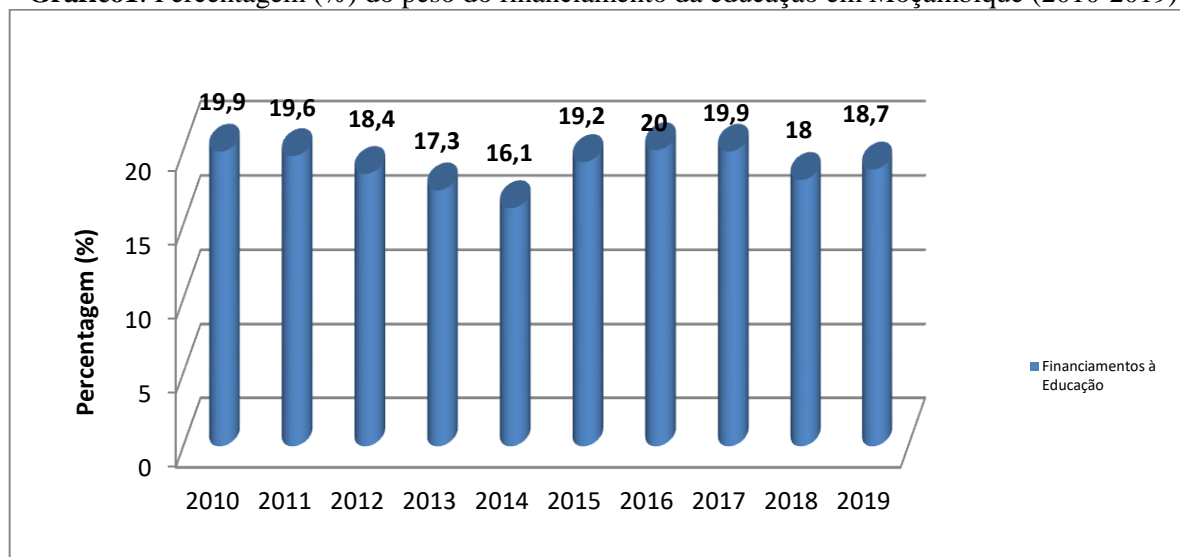
das dívidas ocultas e deixaram de apoiar o setor e alguns retomaram os seus apoios depois de uma nova renegociação e exigência por parte dos doadores no esclarecimento do caso. E para as escolas secundárias do 1º e 2º Ciclo houve um pequeno avanço, embora ainda insignificante de 2015 a 2019.

Apesar de não se registrarem alterações significativas com o acentuado processo de expansão quantitativa, as redes de escolas continuam insuficientes para uma população cada vez mais crescente.

A atual política de expansão da rede escolar em Moçambique depara-se com a falta de recursos. De uma maneira geral, segundo um documento do setor, “o Estado investiu muito pouco em infraestruturas novas” (MINED, 1988, p. 105). O Ensino Secundário Geral em Moçambique não é sustentável porque, segundo Martins *et al.* (2019), “este financiamento ainda não é suficiente para assegurar o desenvolvimento deste nível de ensino” (MARTINS, *et al.*, 2019, p. 10).

O perfil do orçamento continua a indicar uma forte desproporção entre o componente salarial e dos bens e serviços, sendo este último desproporcionalmente reduzido e sem espaço para cobrir as necessidades da atividade fundamental, o ensino. Os projetos que dispõem sobre a criação de estabelecimentos de ensino em Moçambique foram elaborados, na sua maioria, sem obedecer a um planeamento, não prevendo sequer recursos para a instalação das escolas, confiando na sua totalidade dos seus parceiros bilaterais. São canalizados anualmente em Moçambique cerca de 75% dos fundos externos ao setor através de Fundo de Apoio ao Sector de Educação (FASE),⁸⁴ e deste valor somente 30% é usado para as construções escolares.

⁸⁴ Fundo de Apoio ao Setor de Educação é o fundo comum criado em 2002 para apoiar Moçambique em alcançar o Objetivo de Desenvolvimento do Milênio 2: Atingir o Ensino Básico Universal para todos. Desde o lançamento da FASE, têm sido vários os parceiros financeiros bilaterais e multilaterais a contribuir para o Fundo. Em 2015, os doadores que contribuíram com fundos para a FASE foram: Canadá, Finlândia, Alemanha, Irlanda, Itália, Portugal, UNICEF, Banco Mundial e Parceria Global para a Educação. A FASE é o instrumento principal para a canalização de fundos externos ao setor (FTI, 2010).

Gráfico1: Percentagem (%) do peso do financiamento da educação em Moçambique (2010-2019)

Fonte: Ministério de Economia e Finanças (MEF), Relatório da Conta Geral do Estado (2010-2019).

O gráfico 1 nos mostra que o financiamento da Educação em Moçambique comportou-se de forma percentual decrescente durante o último mandato do antigo Presidente Armando Emílio Guebuza, mostrando-se certa negligência para com a educação e no primeiro mandato de Nyusi (2015 à 2019). O financiamento de educação aconteceu de forma oscilatória, o que revelou fraquezas iniciais na sua governação, devido à crise econômica, que atingiu marcadamente o país a partir de 2015. A revelação das dívidas ocultas em 2015 provocou uma nova deterioração da economia. “O PIB de Moçambique caiu para 3,3% em 2016” (MINEDH; UNESCO, 2019, p. 32), quando comparado com os outros anos (2015, 3.6% do PIB e em 2014, 5.0% do PIB).

Um relatório publicado pela MINEDH e a UNESCO (2019) aponta que:

O orçamento público para o sector da educação tem crescido nos últimos anos, passando de 22 mil milhões em 2010 para 40 mil milhões de meticais em 2015, o que representa quase o dobro do valor de 2010. Isto representa 20% e 18% do Orçamento do Estado (OE) em 2010 e 2015, respectivamente (MINEDH; UNESCO, 2019, p. 90).

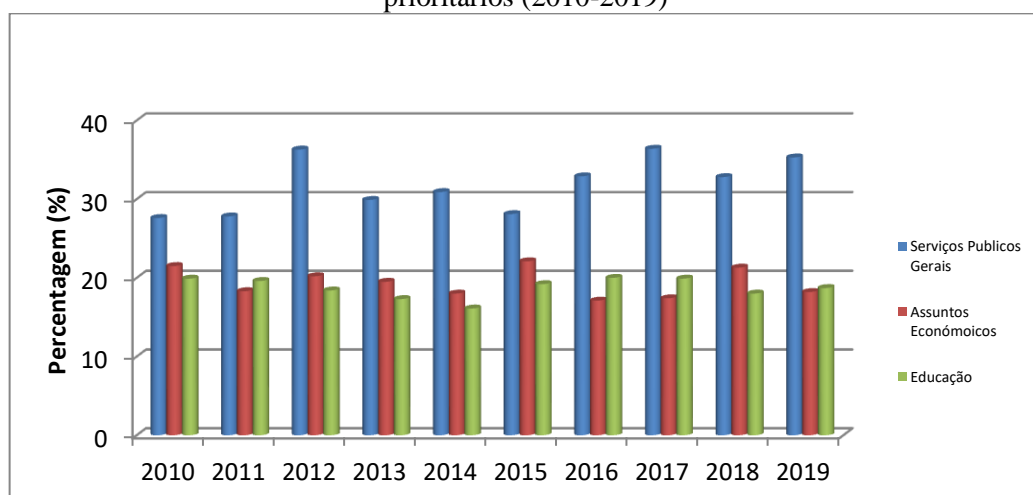
A parte do PIB de Moçambique dedicada à educação (6,5%) é superior em relação às médias regionais da SADC (5,6%) e da África Subsaariana (4,1%). Em termos de gastos do governo dedicados à educação, a participação de Moçambique é de 19%. Contudo, este investimento elevado em educação (6,5% do PIB e 19% das despesas governamentais) não resulta num elevado desempenho esperado, uma vez que a eficiência interna do sistema e o nível de aprendizagem dos alunos estão entre os mais baixos da região da SADC (MINEDH; UNESCO, 2019, p. 92).

Embora o enfoque do Governo na educação tenha aumentado nos últimos anos, numa perspectiva internacional, o empenho no financiamento da educação em Moçambique é relativamente baixo quando comparado com outros países da região do continente africano e do mundo. Moçambique está abaixo do valor médio da SADC para os indicadores sociais e de desenvolvimento, incluindo o PIB per capita e a população que vive abaixo da linha da pobreza. Contudo, apesar de o seu nível de financiamento na educação se situar entre 19,2%, por exemplo, em 2015, comparativamente aos outros países da região (Zimbábue, 30,0%, Suazilândia 24,9%, “este continua insuficiente para as necessidades de desenvolvimento da educação no país” (MINEDH; UNESCO, 2019, p. 43).

Martins *et al.* (2019, p. 8) indicam que “nos primeiros anos da implementação da estratégia (PEE-2012-2016/19), registava-se uma baixa execução orçamental nas componentes de funcionamento e investimento, facto que afetou a realização das atividades programadas”. Continuam os autores destacando que “o orçamento para a educação dedicado ao Ensino Secundário Geral é insuficiente para dar respostas às necessidades do Ensino Secundário Geral” (MARTINS *et al.*, 2019, p. 32).

Ele tem vindo a baixar anualmente ao longo do período da implementação da estratégia, já que o enfoque tem sido mantido no acesso universal ao ensino primário. Neste sentido, é importante que se desenvolva um sistema de financiamento sustentável às escolas secundárias que envolva o Estado, os pais e encarregados de educação, os parceiros que apoiam o setor da educação, as famílias e o setor privado. “O reduzido orçamento para a educação dedicado ao Ensino Secundário Geral tem um impacto negativo no desenvolvimento deste nível de ensino” (MARTINS *et al.*, 2019, p. 43).

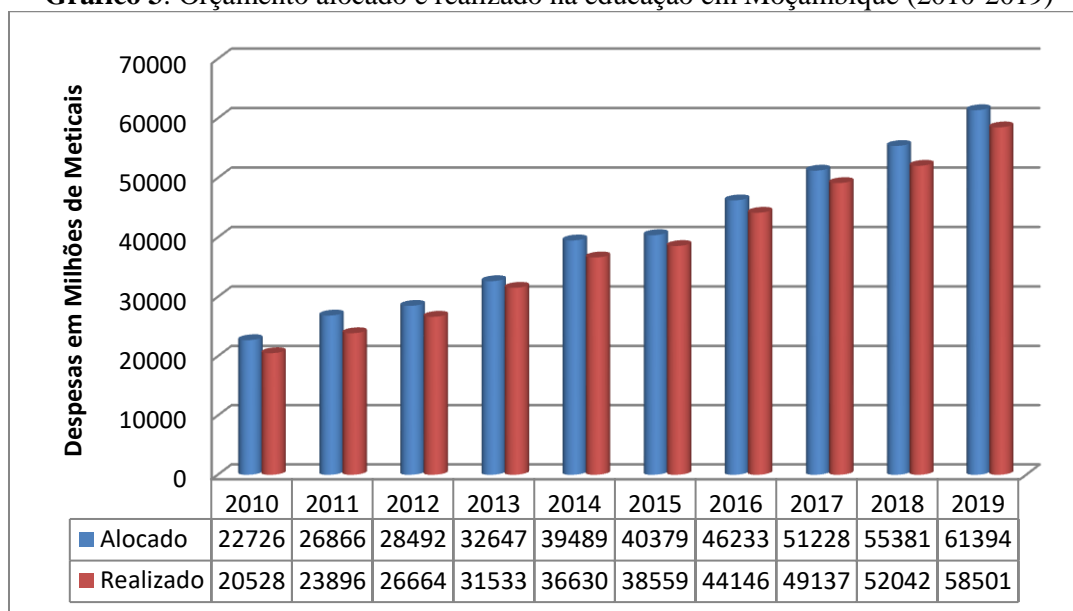
Gráfico 2: Posicionamento orçamental da educação em Moçambique em relação aos três setores prioritários (2010-2019)



Fonte: Ministério de Economia e Finanças (MEF), Relatório da Conta Geral do Estado (2010-2019).

Em geral, o gráfico 2 indica que a Educação em Moçambique é colocada entre o segundo e terceiros lugares dentro das prioridades orçamentais do Estado durante os 10 anos em análise. Excepcionalmente, o gráfico acima mostra que a Educação em Moçambique ficou em segundo plano a nível das prioridades orçamentais nos anos de 2011, 2017 e 2019, sem atingir acima de 20% do bolo Orçamental Total. Para que a nossa educação atinja o patamar dos outros países subdesenvolvidos, o Estado Moçambicano precisa de rever as suas políticas orçamentárias para colocar a educação em primeiro lugar como prioridade orçamentária e não em segundo ou terceiro lugar, como aparece nas contas gerais do Estado de 2010 à 2019.

Gráfico 3: Orçamento alocado e realizado na educação em Moçambique (2010-2019)



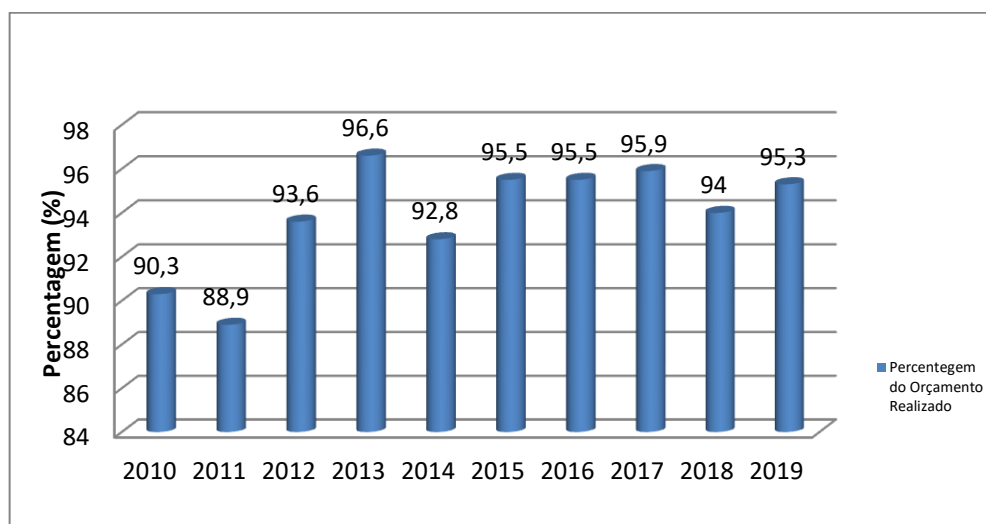
Fonte: Ministério de Economia e Finanças (MEF), Relatório da Conta Geral do Estado (2010-2019).

Os dados do gráfico 3 acima nos mostram que houve uma tendência de subida do orçamento alocado para a Educação e a sua respectiva realização. Todavia, o investimento à educação em Moçambique continua a ser insuficiente, num país onde a população escolar cresce em proporção geométrica. Numa entrevista concedida pelo antigo Ministro da Educação também pode-se ler o seguinte: “Embora o financiamento direto do governo, ao setor da educação, através da fonte interna, esteja anualmente a crescer, esse crescimento ainda está aquém das necessidades do sector”.⁸⁵ O antigo Ministro da educação de Moçambique aponta ainda que “num país onde mais de 80% dos fundos internos da educação são utilizados para pagar os salários dos trabalhadores deste sector”.

⁸⁵ Entrevista concedida a Jorge Ferrão, antigo Ministro da Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique, publicada pela embaixada da Finlândia em Maputo (Moçambique), em Colaboração com MINEDH de Moçambique, 2016.

O orçamento alocado para a Educação de 2010 a 2019 não está sendo acompanhado com o ritmo de crescimento da população. Nestes termos, os investimentos do setor tornam-se insuficientes para a realização dos objetivos da educação. Este investimento exíguo contribui para a baixa qualidade de ensino, porque o dinheiro alocado e usado não chega, por exemplo, para a alocação das carteiras escolares, formação e capacitação de professores e até para a construção das novas escolas e funcionamento do sistema educativo. O gráfico abaixo também mostra que o crescimento dos investimentos realizados para o setor de educação nos dois mandatos presidenciais em análise aconteceu somente no ano de pré-eleitoral de (2014) e no ano eleitoral de (2019) com objetivo de convencer o eleitorado.

Gráfico 4: Percentagem do orçamento realizado na educação em Moçambique (2010 a 2019)



Fonte: Ministério de Economia e Finanças (MEF), Relatório da Conta Geral do Estado (2010 a 2019).

De forma geral, o gráfico 4 nos mostra que o orçamento alocado para o setor da educação em Moçambique não é utilizado na sua totalidade, o que contribui para o mau funcionamento do sistema escolar.

Um outro dado importante desta pesquisa é mostrar que a política de expansão da rede escolar não está sendo acompanhada com a formação e, conseqüentemente, a contratação dos respetivos professores e distribuição dos livros, bem como apetrechamento dos laboratórios em instrumentos e os reagentes.

Nivagara (2020) afirma que “a formação de professores é parte fundamental da política de educação moçambicana para a expansão do acesso ao ensino, bem como para a melhoria da qualidade de educação” (NIVAGARA, 2020, p. 371). Em entrevista realizada no dia 22 de janeiro 2020, em Maputo, Nivagara disse:

Por esse facto, o governo tem apostado em mecanismos institucionais para o aumento progressivo da capacidade de formação de professores à altura da demanda da expansão da rede escolar e, ao mesmo tempo, a formação de professores com os níveis desejados de desempenho profissional na escola e, em particular, na sala de aulas (NIVAGARA, informação verbal).

Lobo (2017) afirma que “ao nível da educação o país ainda enfrenta desafios importantes” (LOBO, 2017, p.2). No que se refere a falta de apetrechamentos dos livros nas bibliotecas e uso dos manuais pelos alunos nas salas de aulas, Martins *et al.* (2019) nos explicam o seguinte:

A política do livro escolar foi desenvolvida e aprovada em Moçambique. No entanto, a sua implementação é deficiente devido a problemas de ordem financeira. As dificuldades fazem com que a implementação da política não garanta que todos os alunos do Ensino Secundário Geral tenham acesso ao livro, contrariamente ao que acontece no Ensino Primário (MARTINS *et. al.*, 2019, p. 27).

A redução de contratação de número dos professores nos últimos anos é justificada nos seguintes termos:

A planificação dos Recursos Humanos é quase sempre limitada pela disponibilidade de recursos alocados à educação. Os estrangimentos do crescimento econômico, recolha de receitas pelo Estado e financiamento externo (apoio ao orçamento) condicionam o recrutamento de professores para o sistema. O ministério das finanças, tomando em conta o cenário fiscal de despesas de médio prazo, indica anualmente o limite de pessoal a ser contratado por província (MINEDH; UNESCO, 2019, p. 115).

Com a crise econômica sem precedentes que o país atravessa desde 2015, a contratação dos professores para o ensino médio e outros subsistemas de ensino diminuiu drasticamente. Expandem-se as escolas e não se contratam professores suficientes para o efeito. O sistema de horas extras adotadas pelo setor de educação em Moçambique para suprir o défice dos professores do ensino médio contribui para a atual discussão da qualidade de ensino em Moçambique. Os professores trabalham sob pressão, cansados. Esse fator faz com que o professor não tenha as mesmas condições físicas para transmitir conhecimentos adequadamente num outro turno.

A expansão demarcada durante o primeiro mandato de Filipe Jacinto Nyusi guarda continuidades em relação às políticas anteriores. “Comparando os objetivos do PEE (2012-2016/19) com os definidos nos anteriores PEE (1999-2005, e PEEC-2006-2010/11), conclui-se que há “uma continuidade no seguimento dos mesmos em função dos progressos alcançados em cada estratégia.” (MARTINS *et al.*, 2019, p. 37).

4.2.3 Acesso à educação no ensino médio em Moçambique depois da independência (1975)

Segundo Lopes *et al.* (2014, p. 26), “a questão do acesso diz respeito à oferta de vagas em todos os níveis e modalidades, nas localidades onde os alunos estão”. O acesso para o ensino médio em Moçambique passou por diferentes momentos após a independência. Durante os primeiros anos da Independência (1975-77), o acesso para o ensino de uma forma geral e o ensino médio de uma forma particular era condicionado à existência de vagas para o ingresso. Os alunos escolhiam os cursos e, em função das vagas existentes, matriculavam-se. É de se salientar que poucas províncias tinham o nível médio (na verdade, somente em Maputo, Sofala e Nampula) (BASTOS, informação verbal).⁸⁶

No dia 8 de março de 1977, Samora Machel, Presidente da República, em um encontro realizado no pavilhão do Maxaquene, em Maputo, com alunos do nível médio e outros, anunciou o encerramento do nível médio nos moldes em que funcionava. Um dos objetivos fundamentais que levou ao encerramento de escolas com 10^a a 11^a classe foi a organização do Estado. Dada a saída massiva dos portugueses (em cumprimento da lei 48 horas e 72 kg), os serviços do Estado ficaram sem pessoal. Para tal, era preciso mobilizar os recursos humanos internos. Assim, uns foram na saúde, outros nas finanças, ainda uns na educação, entre outros setores.

A partir daí todo o processo que culminava com o acesso a este nível de ensino passou a ser centralizado. Portanto, os alunos eram colocados depois de preencherem uma ficha de afetação. Priorizavam-se cursos e atividades considerados estratégicos para o desenvolvimento do país, designadamente, defesa e educação. Assim, alguns graduados colocados na Defesa seguiam para o estrangeiro para frequentarem cursos dos diversos ramos da defesa. Em relação à educação, uns graduados começavam logo a lecionar e outros ingressavam nos cursos de formação de professores para a 5^a e 6^a classes (séries); 7^a, 8^a, 9^a classes (séries) e 10^a e 11^a classes (séries). Ainda nesta política, alguns alunos que tinham terminado a 9^a classe foram afetados na Faculdade de Educação de Eduardo Mondlane para formação de professores com objetivo de cobrir, na altura o ensino secundário e pré-universitário.

Além da educação e defesa, muitos alunos que tinham feito a 10^a e a 11^a classes foram enquadrados no aparelho do Estado como dirigentes e outros nas finanças e outros setores

⁸⁶ Entrevista concedida no dia 5/6/2019 via e-mail ao Prof. Doutor Juliano Bastos (*in memoriam*), Professor associado da Universidade Pedagógica de Maputo.

administrativos. Na verdade, esse grupo ainda continua assegurando os postos políticos e de gestão do Estado.

Paralelamente, em função dos acordos com Cuba, milhares de adolescentes e jovens frequentaram aulas em escolas abertas naquele país, tendo maioritariamente concluído o nível básico do ensino secundário. De regresso a Moçambique, continuavam com os estudos no nível médio, ou eram integrados no mercado laboral. Com as transformações ocorridas a nível internacional, como a queda do muro de Berlim em 1989 e o fim da guerra fria, Moçambique também se ressentiu dessas mudanças que vieram a somar-se à guerra civil que havia iniciado dois anos após a Independência.

A Constituição de 1990 introduziu o liberalismo político em um contexto em que já vigorava um programa de ajustamento estrutural que em termos econômicos punha término à economia centralmente planificada. A partir deste novo contexto paulatinamente a prática de colocar os estudantes graduados do nível médio foi sendo abandonada, numa primeira fase até 1990. Com a onda da descentralização ocorrida em 1990, o setor de educação em Moçambique também não ficou alheia a esta mudança global. Com a Reforma do Setor Público, o Estado moçambicano descentralizou o setor de educação e, a partir daí, o acesso ao ensino médio nas escolas moçambicanas até hoje passou a ser da responsabilidade das escolas onde funcionam o ensino secundário geral.

Nas escolas onde funcionam somente o ensino secundário do primeiro ciclo (ESG1), após a conclusão da 10ª classe, a respetiva escola é responsável por enviar os respetivos alunos aprovados nessa escola para uma outra escola onde funciona o ensino médio. Nas escolas onde funcionam o ensino secundário geral do primeiro e segundo ciclo (ESG1 e ESG2), é responsabilidade da própria escola afetar os respetivos alunos ora aprovados na mesma escola.

Para os alunos não ativos, que eventualmente teriam concluído o ensino secundário do primeiro ciclo (ESG1), e por motivos pessoais ou familiares não puderam se matricular, estando fora do sistema, o acesso à educação para o ensino médio é condicionado. O Estado Moçambicano não garante o acesso direto a esse grupo de jovens para a continuação dos seus estudos.

As escolas, sabendo que o acesso à educação é um direito que todo o cidadão tem, têm criado barreiras a este grupo de jovens. Algumas escolas do ensino secundário geral em Moçambique, para ter acesso ao ensino médio, ou seja, para poderem se matricular-se nas 11ª e 12ª classes, as respetivas escolas obrigam os estudantes a fazer um pedido por escrito para o diretor da escola pedindo a respetiva vaga, um processo que não tem sido transparente.

Este processo tem aberto espaço para a corrupção, ou seja, os funcionários das escolas, assim como os professores, têm cobrado certos valores a esse grupo de alunos para facilitar o acesso. De referir que nem todos os pedidos das matrículas costumam ser aceitos, ficando desta forma grande parte dos alunos fora do sistema de ensino. E para aqueles que eventualmente tiveram sorte de serem aceitos os seus pedidos pelo diretor ou pela via de corrupção e clientelismo, quase uma boa parte tem sido conduzida para o curso noturno.

E como corolário disso, a maioria desses alunos após ter se matriculado abandona os estudos por várias razões. Primeiro, grande parte desses alunos(as) sai das famílias com baixa renda, o que não lhe tem permitido deslocar-se à escola devido à falta de dinheiro de transporte. Quase 90% desses alunos vivem nas periferias das principais cidades moçambicanas e para se deslocarem a escola precisam de dinheiro para o transporte.

Para aqueles alunos cujos pais têm condições financeiras, eles optam por matricularem-se no ensino privado. Um professor competente e que prepara os jovens para a vida tem que se primar pelos princípios da ética e da deontologia profissional. “Nós vivemos em sociedade em que a corrupção vai ganhando cada vez mais terreno e tende a ser normal” (DUARTE, 2014, p.102). Professor tem de mostrar, veemente, os males desse problema, no sentido de se criarem sociedades mais democráticas, justas, equitativas, solidárias, inclusivas e transparentes (DUARTE, 2014).

Um fato inegável prende-se com a assinatura do Acordo Geral de Paz em Moçambique, em 1992, que permitiu abertura à educação e, anualmente, cada vez mais crianças têm acesso à escola a todos os níveis o que permitiu que, desde então, o número de alunos passasse de um pouco mais de 1,5 milhões para mais de 6 milhões em 2011.

O relatório de avaliação do PEE (2012-2016/19) aponta que no 2º ciclo do Ensino Secundário Geral, em 1992, apenas 6 distritos possuíam pelo menos uma escola secundária que lecionava o 2º ciclo. Havia menos de 5 mil alunos e só 25% do total de alunos eram raparigas. “Em 2011, 98 distritos possuíam pelo menos uma escola secundária do 2º ciclo com um total de 179 mil alunos, dos quais 43% são do sexo feminino” (MARTINS *et al.*, 2019, p. 37).

Os dados sobre os avanços na escolaridade dos moçambicanos mostram que, apesar de serem significativos, eles não chegaram a alterar o quadro de desigualdades sociais, as quais se combinam, no país, com as desigualdades regionais, étnico-raciais, de gênero e para as pessoas com deficiências. Sobre esta realidade, Moreira (2013) afirma que “as políticas educacionais que intentam a melhoria da qualidade da educação necessariamente devem estar associadas às políticas de redução das desigualdades sociais” (MOREIRA, 2013, p. 185).

Nhavoto *et al.* (1985) afirmam que:

o ensino Pré-Universitário em Moçambique [...] é marcado por fenômenos de caráter social que ainda são um entrave, de entre os quais se destacam: para os alunos de zonas rurais, estes níveis de ensino são apenas acessíveis em regimes de internatos. Geralmente os pais não aceitam com facilidade deixar as suas filhas irem viver em centros internatos, fruto ainda da educação tradicional na sociedade moçambicana, as raparigas estão sujeitas à ritos de iniciação e casamentos prematuros. Obrigam a abandonar precocemente os estudos (NHAVOTO *et al.*, 1985, p. 40).

A análise dos dados estatísticos da evolução das matrículas do ensino médio em Moçambique de 2010 a 2019 revela avanços em termos de democratização do acesso à escolarização, e esses inegáveis progressos em direção à ampliação da escolarização do ensino médio representaram a socialização da política educacional. Contudo, permanece ainda a indagação sobre se o respetivo acesso abrange a todas as crianças e jovens do ensino médio em Moçambique e também se tem sido acompanhado pela permanência com qualidade dos alunos nas instituições de ensino.

O relatório de avaliação do PEE (2012-2016/19) afirma:

embora tenha sido eficiente a estratégia e construção (que consistia na construção de novas escolas secundárias, que incluía escolas secundárias pequenas nas zonas rurais, próximas da comunidade) ela não se traduziu em termos de eficácia no que diz respeito ao acesso (MARTINS *et al.*, 2019, p. 39).

O mesmo relatório diz ainda que nem os novos edifícios construídos, nem os antigos, reformados e ampliados, conseguem acomodar a enorme procura de vagas de acesso ao ensino médio em Moçambique (MARTINS *et al.*, 2019). Segundo Teixeira (2012, p. 124), “a escola pública não será de qualidade se não for um direito de todos, um espaço a que todos os cidadãos tenham acesso e nela possam permanecer, realizando significativos percursos da formação”.

Durante o período da nossa pesquisa de campo foi notório encontrar avisos com os seguintes dizeres:” *Não há vagas para o ensino presencial (8ª à 12ª Classe-séries), temos vagas para o Ensino à Distância*”⁸⁷. A incapacidade das escolas moçambicanas de atenderem o número de pessoas que as procuram torna visível a insuficiência de vagas no ensino público, e por outro, evidencia a luta da população pela escola. O descaso total do Estado moçambicano impede que uma grande parcela do seu povo tenha acesso à educação e, como consequência, submete a maioria à subescolaridade.

A ausência efetiva do direito à educação na sociedade moçambicana se revela pela crise da escola pública, acentuada nos últimos vinte anos. Sua expressão mais perversa resulta

⁸⁷ Informação retirada de um aviso que tinha sido colado na porta do diretor da Escola Secundária Joaquim Chissano nos arredores da Cidade Maputo em 2020.

nos processos de exclusão, manifestados tanto pela impossibilidade de acesso ao sistema educativo, diante da falta de escolas e vagas nos vários níveis do ensino, como pela prática contínua da repetência que induz ao fracasso e propicia o abandono da escola. As vítimas são as populações pobres, radicadas na periferia dos centros urbanos e no mudo rural. O acesso para o ensino médio em Moçambique ainda constitui o grande desafio para o sector. Martins *et al.* (2019, p. 7) apontam que “o crescimento em termos de número de alunos do ESG1 e ESG2 evolui também de forma lenta”. O pequeno crescimento da evolução das matrículas em Moçambique nas últimas décadas está relacionado com o crescimento da população, como mostra a tabela 7.

Tabela 7: Taxa de crescimento da população moçambicana de 1980 a 2017

Anos do censo populacional	Taxa de crescimento da população em %
1980	12,1
1997	16,1
2007	20,6
2017	27,9

Fonte: Instituto Nacional de Estatística (2017).

Como se pode observar na tabela 7 acima, com o aumento de número da população moçambicana, a demanda pelo acesso à educação tornou se cada vez maior e o Estado não consegue até hoje satisfazer essa demanda educacional, para todos os níveis de ensino. Na medida em que a população foi aumentando, a procura das matrículas no ensino médio em Moçambique também aumentou. Só que este crescimento da população não está sendo acompanhado pelo aumento proporcional de escolas construídas. E mesmo a ampliação quantitativa do acesso à educação isso não se traduz em termos de qualidade do ensino. A preocupação do governo de Moçambique é mostrar à comunidade internacional que “todo mundo tem acesso à educação”. Segundo Souto e Paz (2004), “a garantia do direito humano à educação implica à universalização do acesso aos diferentes níveis de ensino e que esse acesso seja acompanhado por padrões de qualidade” (SOUTO; PAZ, 2004, p. 15).

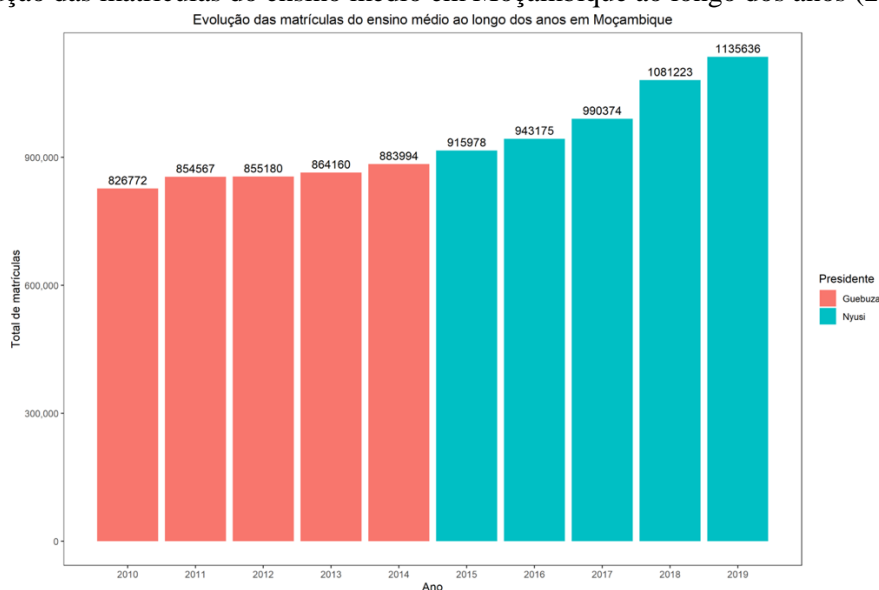
Martins *et al.* (2019, p. 9) observam que durante o período de implementação do PEE (2012-2016), que coincide com os dois mandatos presidências em análise, “mais alunos das zonas rurais tiveram acesso ao Ensino Secundário Geral do I Ciclo, com a construção de escolas secundárias pequenas nas zonas rurais, próximas das comunidades, reduzindo-se desta forma as distâncias entre a casa e a escola”.

4.2.4 Avaliação comparativa dos mandatos sobre o acesso à educação e taxas brutas de escolarização no último mandato do antigo presidente de Moçambique, Armando Emílio Guebuza (2010-2014) e do seu sucessor Filipe Jacinto Nyusi (2015 a 2019)

O acesso à educação do ensino médio no último mandato do antigo presidente de Moçambique, Amando Emílio Guebuza, não foi satisfatório comparativamente ao seu sucessor, o presidente Filipe Jacinto Nyusi, como nos mostra o gráfico abaixo. No primeiro mandato de Filipe Jacinto Nyusi houve um aumento em termos de acesso, mas que não foi significativo. Muitos jovens continuam fora do sistema escolar dedicando-se às atividades informais disponíveis no mercado de trabalho.

Para expandir o acesso equitativo e inclusivo da educação, o governo pretende até 2024 aumentar de 15 para 35 por cento as escolas secundárias no país. O país teve em 2019 pouco mais de 340 escolas do ESGII, que incrementou “em 1,6% a rede escolar do ensino secundário público do primeiro grau, que passou de 612 escolas, em 2020, para 622 escolas, em 2021, o equivalente a 10 novas escolas” (MOÇAMBIQUE, 2021, p. 36), número reduzido, quando comparado às escolas primárias e à demanda potencial. Como afirma Azanha (1987), um sistema de ensino que não garante o acesso não pode sequer entrar para o debate da qualidade de ensino. Conforme salientam Oliveira e Araújo (2005, p. 6), a discussão em torno do tema da qualidade da educação deve estar “fortemente relacionada à ampliação do acesso à escola como direito público subjetivo a ser garantido pelo Estado”.

Gráfico 5: Evolução das matrículas do ensino médio em Moçambique ao longo dos anos (2010-2019)



Fonte: Estatísticas da Educação do Ensino Secundário Geral (2010 a 2019).

O gráfico 5 nos mostra que houve evolução do acesso no ensino médio em Moçambique, embora insuficiente. O ministério da educação, reconhecendo a fragilidade do acesso no ensino médio em Moçambique, afirmou num dos seus relatórios Po (2015):

Estamos conscientes de que ainda há muito a fazer para que todas as crianças e jovens frequentem a escola e consigam de facto ler, escrever e fazer contas. As nossas escolas ainda não são ambientes tão saudáveis e seguros como gostaríamos que fossem. Ainda faltam professores na sala de aulas, carteiras, livros e material escolar (PO, 2015, p. 1).

O excerto acima nos mostra que o acesso à educação em Moçambique ainda constitui um desafio para o setor. Se o acesso não é garantido para todos, certamente que a qualidade do seu ensino não pode ser considerada boa qualidade, aliada ainda à falta dos professores e materiais didáticos. O acesso à escola constitui um dos principais direitos das crianças, jovens e adultos, e sua efetiva provisão faria com que crianças e jovens oriundas de famílias de baixo nível socioeconómico tivessem chances de participar ativamente das atividades sociais e de quebrar o ciclo vicioso da pobreza.

Por exemplo, os dados da evolução das matrículas de 2010 a 2019 (tabela 8) nos mostram que existem cidades com maior acesso à educação. Trata-se dos casos das províncias (cidades) de Maputo, Nampula e Zambézia. E, contrariamente, existem cidades ou províncias com piores acesso à educação nos últimos 10 anos, como é o caso das províncias de Cabo Delgado (Pemba) e Niassa (Lichinga).

Tabela 8: Matrículas do ensino médio nas 10 cidades capitais provinciais (2010-2019)

Cidades	Período de 2010 a 2019									
	Último mandato de Guebuza (2010-2014)					Primeiro mandato de Nyusi (2015-2019)				
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Maputo	124.898	129.494	128.969	125.768	125.723	121.965	118.095	115.294	116.898	115.453
Gaza	58.449	62.570	64.028	66.410	71.560	75.347	80.594	85.242	92.924	96.164
Inhambane	71.169	77.748	83.750	84.594	86.479	92.919	97.054	100.221	107.178	109.936
Sofala	72.193	73.954	73.560	71.386	70.531	77.502	82.728	86.801	94.661	100.677
Manica	68.528	68.883	68.899	71.455	73.872	78.081	78.262	79.989	90.699	100.677
Zambezia	113.548	111.519	109.042	110.240	115.426	116.740	115.379	123.488	128.998	135.493
Nampula	117.981	123.445	117.113	121.775	117.503	118.483	116.290	126.058	139.321	150.814
Tete	57.129	57.655	56.902	58.021	61.531	64.701	70.868	76.454	85.748	91.137
Cabo Delgado	35.501	34.382	34.476	33.024	34.138	32.687	35.005	34.288	42.098	45.887
Niassa	41.883	43.781	42.178	42.227	42.896	43.752	45.651	48.181	51.647	54.297

Fonte: MINED (2021).

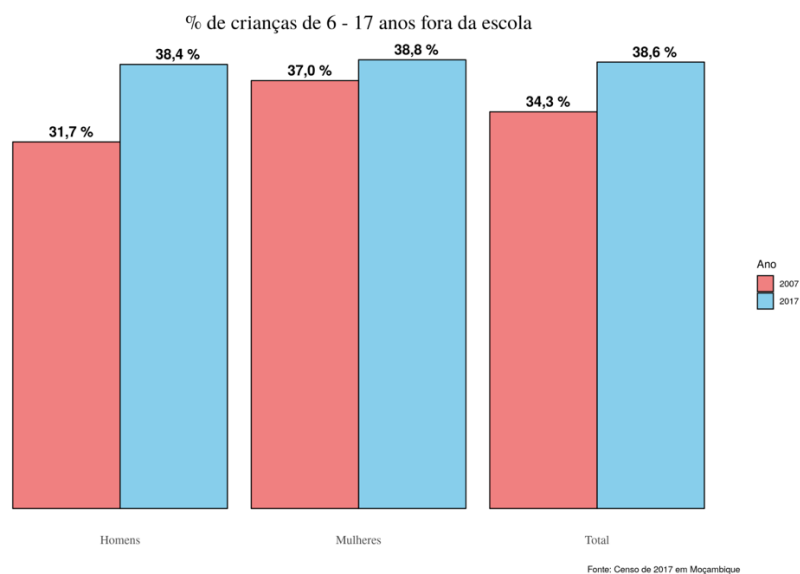
O acesso à educação verifica-se mais na região sul do País do que na região Norte. Isso mostra que prevalecem problemas de acesso ao ensino em Moçambique. Esta constatação também foi confirmada por uma pesquisa de mestrado, que indica que “o Norte apresenta os piores indicadores educacionais em relação as restantes regiões” (NORTE, 2006, p. 100). As informações disponíveis atestam a persistência de elevados índices de seletividade no sistema de ensino moçambicano e indicam que as probabilidades de ascensão no contínuo da escolaridade variam de acordo com as características culturais, sociais e econômicas da população.

Tal como nota Cunha (1980), a desigualdade da educação vai resultar na expulsão progressiva dos estudantes de mais baixo nível de renda sempre que haja barreiras. A Educação somente poderá ser direito de todos se há escolas suficientes e se ninguém é excluído.

4.2.5 Acesso ao ensino médio no primeiro mandato de Filipe Jacinto Nyusi (2015-2019)

No primeiro mandato de Filipe Jacinto Nyusi (2015-2019), apesar de ter se registrado um ligeiro aumento de acesso dos alunos no ensino médio (veja o gráfico 6), muitos jovens ainda continuam fora do sistema escolar.

Gráfico 6: Percentagem de crianças (6-17 anos) fora da escola em Moçambique



Fonte: Instituto Nacional de Estatística (2017).

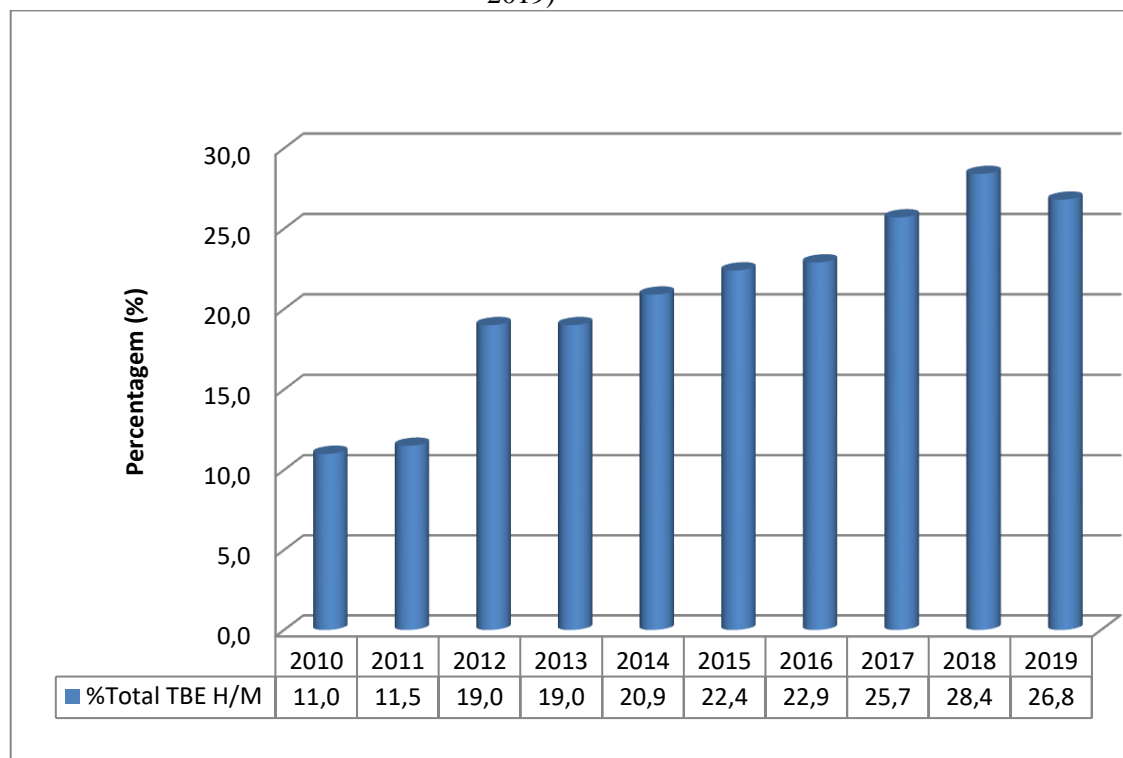
O gráfico 6 nos mostra, pois, que no primeiro mandato de Filipe Jacinto Nyusi (2015-2019), que coincidiu com realização do quarto Recenseamento Geral da População e Habitação de Moçambique, em 2017, existiram mais jovens fora da escola estimada em 38,4% em 2007 e 38,8 em 2017. Os dados do gráfico nos mostram que o número das crianças e jovens fora do sistema escolar continuam a crescer na medida que os anos avançam nos últimos dez anos. No censo de 2007, o número total de crianças e jovens fora do sistema escolar foi cerca de 34,3% e no censo de 2017, de 38,6%. Isso mostra que há problemas de acesso à educação em Moçambique.

4.3 TAXAS DE ESCOLARIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM MOÇAMBIQUE

De acordo com o MINED (2003), “os indicadores mais abrangentes sobre o acesso à educação são as taxas brutas e líquidas de escolarização” (MINED, 2003, p. 20). A taxa Bruta de Escolarização diz respeito ao número de alunos de todas as idades matriculados num determinado nível, grau ou ciclo de ensino, e é expressa em percentagem da população do grupo etário oficial para o mesmo nível, grau ou ciclo. A taxa bruta de escolarização é a relação percentual entre o número total de alunos matriculados num determinado nível de ensino (independentemente da idade) e a população em idade oficial de frequência desse nível, num dado ano letivo. A taxa líquida de escolarização é o número total de alunos de uma certa idade (única), matriculados num ciclo durante o ano. Para o caso de Moçambique podem ser os alunos das 11^a classes (séries), que geralmente se matriculam no 2º Ciclo com 16 anos.

A taxa bruta de escolarização pode ser mais alta do que a taxa líquida (e ficar mesmo acima de 100%) quando são matriculados alunos com idade “incorretas”, idade inferior ou superior à do grupo etário oficial para esse nível, grau ou ciclo (MINED, 2003). Outros indicadores educacionais usados para avaliar o acesso à educação são: Taxas Brutas de admissão e as Taxas de Conclusão. Taxa Bruta de Admissão é o número de alunos de todas as idades que entraram na primeira classe de um nível, grau ou ciclo de ensino, expressa em percentagem da população do grupo etário oficial para a mesma classe (por exemplo, 6 anos de idade para a primeira classe do EP1 ou 16 anos para o ESGII, que corresponde a 11^a classe). E as taxas de conclusão “medem até que ponto as crianças que entram num determinado nível de educação concluem quando deveriam” (MINEDH; UNESCO, 2019, p. 44).

Gráfico 7: Taxa bruta de escolarização dos alunos do ensino médio em Moçambique (2010-2019)



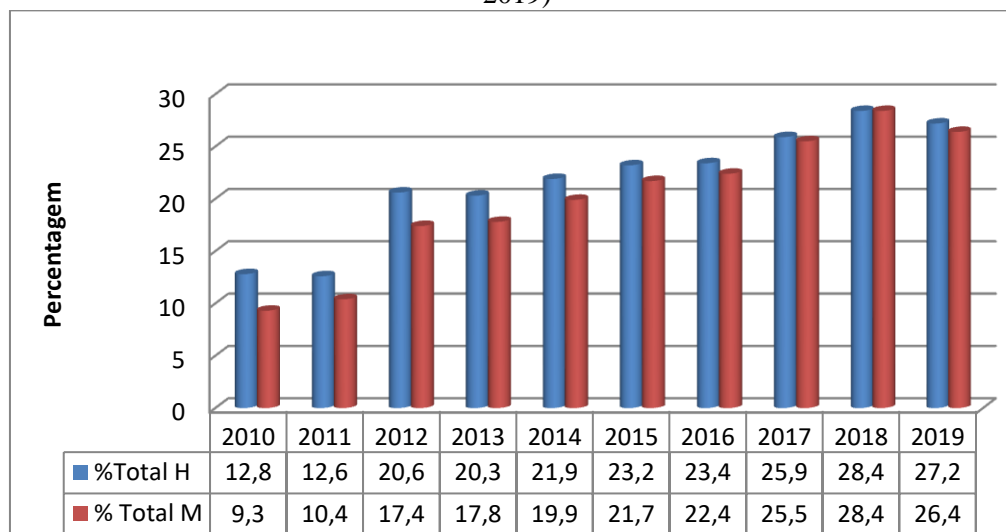
Fonte: Estatísticas da Educação: Relatório Anual (MINED, 2020).

Os dados do gráfico 7 nos mostram que o setor não conseguiu atingir a Taxa Bruta de Escolarização (TBE) do Ensino Secundário Geral 2 (ensino médio).

O Plano Estratégico de Educação do Ensino Secundário Geral de 2009-2015 defendia alcançar cerca de 390 mil alunos na escola pública e o ensino particular planejava matricular cerca de 80 mil alunos. E o crescimento anual médio seria de cerca de 20% (LOBO *et al.*, 2009). Até 2015, ano do cumprimento dos ODM, o setor de educação em Moçambique não conseguiu cumprir com a TBE de 37%, conforme o programado para o ensino Secundário Geral, tendo chegado em 2015 apenas com a Taxa Bruta de Escolarização de 22,4%.

Apesar das pequenas melhorias significativas da taxa Bruta de Escolarização, sobretudo no primeiro mandato Nyusi (2015-2019), o acesso à educação para os jovens do ensino médio em Moçambique ainda constitui um desafio para o país. Estes números sugerem que Moçambique fica aquém de não conseguir cumprir o que foi estipulado no novo Plano Estratégico de Educação de (2020-2029).

Gráfico 8: Taxa bruta de escolarização dos alunos do ensino médio em Moçambique por sexo (2010-2019)



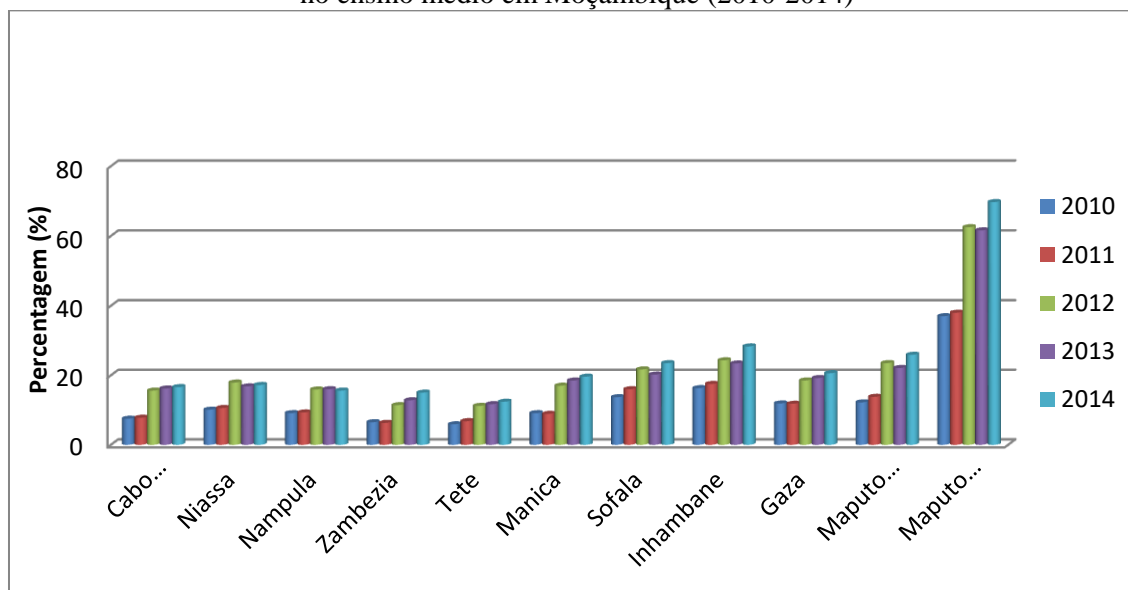
Fonte: Estatísticas de Educação: Relatório Anual (MINED, 2020).

O gráfico 8 nos mostra que a taxa Bruta de Escolarização (TBE) para os alunos do ensino médio em Moçambique é baixa para as meninas comparativamente aos homens. E foi ligeiramente expressiva a TBE das meninas no mandato de Nyusi (21,7%; 22,4%; 25,5%; 28,4% e 26,4%), comparativamente ao seu antecessor Armando Emílio Guebuza (9,3%; 10,4%; 17,4%; 17,8%; e 19,9%). Por isso, será importante redobrar os esforços para ultrapassar os obstáculos que dificultam a entrada das raparigas nas escolas.

Como bem destaca Bonde (2020, p. 261), “durante todo o século XX e início do século XXI as lutas pela igualdade de gênero têm sido constantes. Todavia, o predomínio de atitudes e convenções sociais discriminatórias, em todas as sociedades, ainda é uma realidade tão persistente quanto naturalizada”. Os dados do gráfico nos revelam que ainda persistem o problema de equidade do gênero no setor de educação em Moçambique.

Nos seus documentos oficiais, o governo reconhece que apesar das várias medidas e políticas traçadas para se alcançar a equidade e igualdade de gênero no sector de educação em Moçambique, as estatísticas mostram que ainda é necessário desenvolver esforços para alcançar resultados efetivos. O Estado moçambicano precisa formular políticas fortes de acesso de jovens e adultos para que as mulheres consigam enquadrar-se na sociedade atual onde a educação constitui a chave para o desenvolvimento de qualquer país.

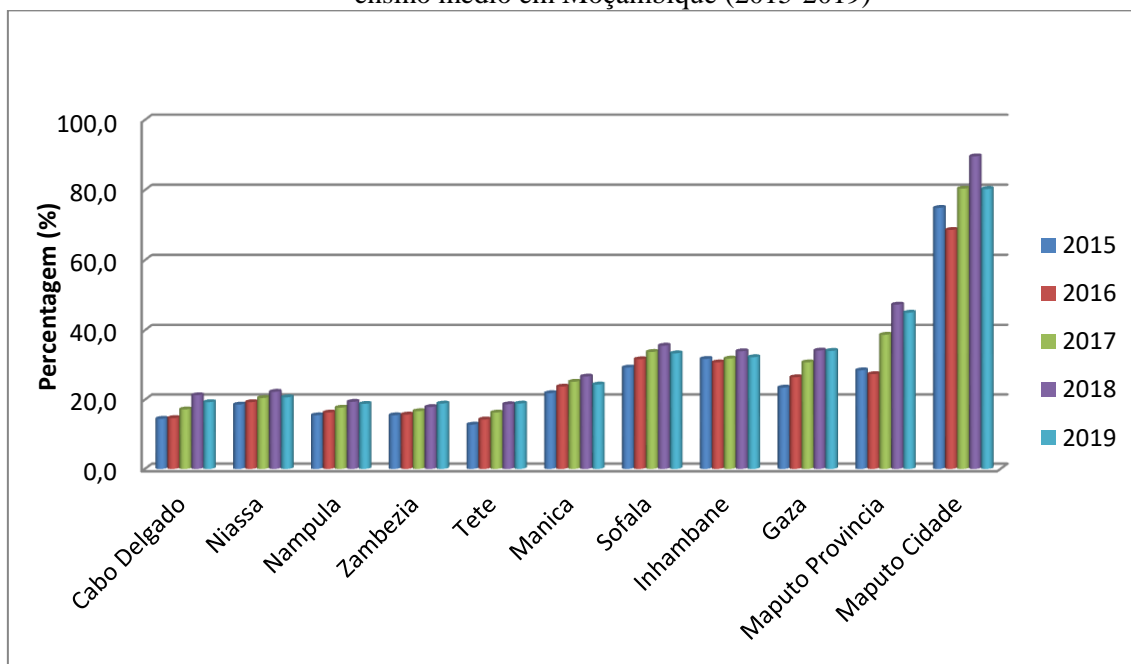
Gráfico 9: Evolução da taxa bruta de escolarização por província total de homens e mulheres no ensino médio em Moçambique (2010-2014)



Fonte: Estatísticas de Educação: Relatório Anual (MINED, 2020).

Como já salientamos anteriormente, a Taxa Bruta de escolarização (TBE) espelha a percentagem de crianças, jovens e adultos que tem acesso à educação. Todavia, ela mostra também o grau de exclusão. Assim, o gráfico 9 acima nos mostra que durante o último mandato de Guebuza (2014-2015) a TBE era baixa nos dois primeiros anos da sua governação, principalmente nas províncias do Norte e Centro do país, com exceção de Sofala, onde atingia acima de 10%. No final do mandato, a TBE mostrou certa evolução. A cidade de Maputo, a capital do país, mostrava uma TBE aproximada a 70%, num contexto em que o resto das províncias não atingia 30%. Portanto, as desigualdades geográficas permanecem bastante evidentes, sendo os indicadores geralmente muito melhores no sul do país em comparação com o Centro e Norte.

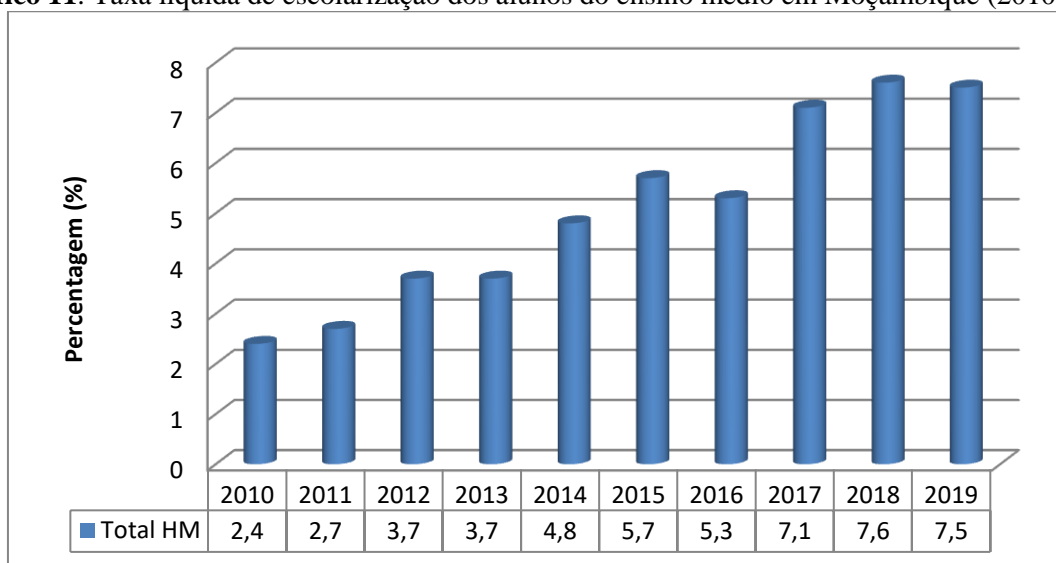
Gráfico 10: evolução da taxa bruta de escolarização por província, total de homens e mulheres do ensino médio em Moçambique (2015-2019)



Fonte: Estatísticas de Educação: Relatório Anual (MINED, 2020).

No mandato de Filipe Jacinto Nyussi (2015-2019), as províncias do Norte e Centro de Moçambique continuaram a ser as mais sacrificadas, com taxa abaixo de 30%, excetuando a província de Sofala, que se aproximava das taxas atingidas na zona Sul. A cidade de Maputo nunca deixou de crescer, atingindo a cerca de 90% nos dois últimos anos do primeiro mandato presidencial de Nyusi.

Gráfico 11: Taxa líquida de escolarização dos alunos do ensino médio em Moçambique (2010-2019)

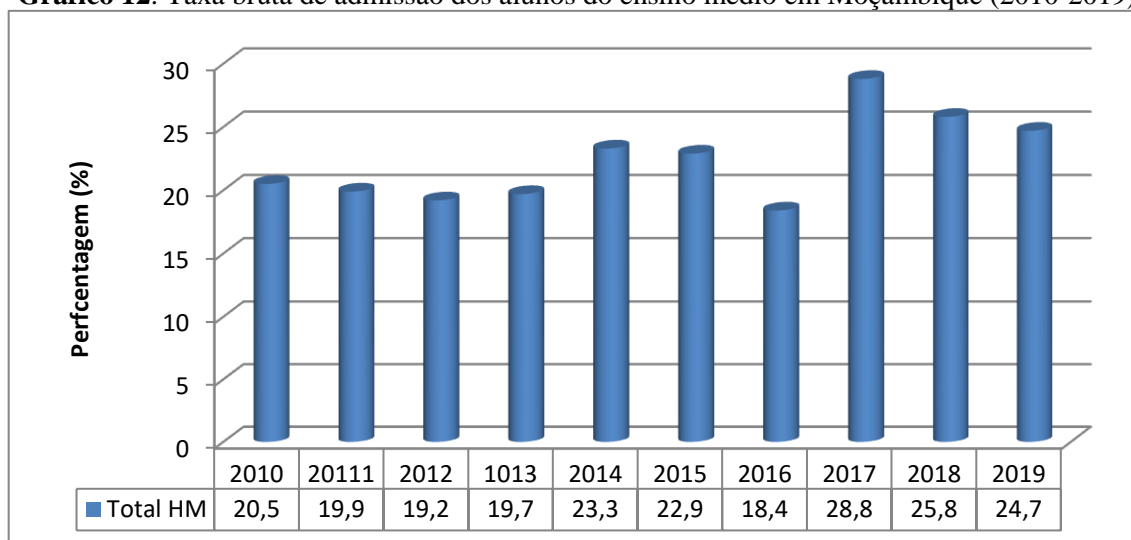


Fonte: Estatísticas de Educação: Relatório Anual (MINED, 2020).

Olhando para os dados do gráfico 11, eles nos mostram que a taxa líquida de escolarização (TLE) dos alunos do ensino médio em Moçambique foi baixa de 2010 a 2014 (último mandato de Guebuza) e teve um aumento em 2015, após o presidente Filipe Jacinto Nyusi ter tomado o poder. Mas com a crise econômica e social iniciada em 2015 a TLE do ensino médio em Moçambique teve uma pequena baixa em 2016 e voltou a subir em 2017. De forma geral, podemos afirmar que no mandato de Nyusi registrou-se uma ligeira subida da TLE dos alunos do Ensino médio comparativamente ao seu antecessor Armando Emílio Guebuza. Devido ao elevado número de crianças que frequentam as escolas com idade superior à idade escolar oficial, quer porque iniciam a escola tardiamente, quer devido às elevadas taxas de repetências, as taxas líquidas de escolarização são consideravelmente inferiores às taxas brutas de escolarização. Um documento do setor também comprova a existência de baixas Taxas Brutas de Escolarização (TBE), de uma forma geral, no Ensino Secundário Geral, ao afirmar que:

O Ensino Secundário no que refere às taxas brutas de escolarização do primeiro ciclo do ES (ES1), estas mantiveram-se sempre abaixo dos 40% nos últimos sete anos. As taxas líquidas seguiram o mesmo padrão, situando-se à volta de 20%. O segundo ciclo do ES (ES2) apresenta um padrão semelhante, mas com percentagens mais baixas (MOÇAMBIQUE, 2020, p. 85).

Gráfico 12: Taxa bruta de admissão dos alunos do ensino médio em Moçambique (2010-2019)

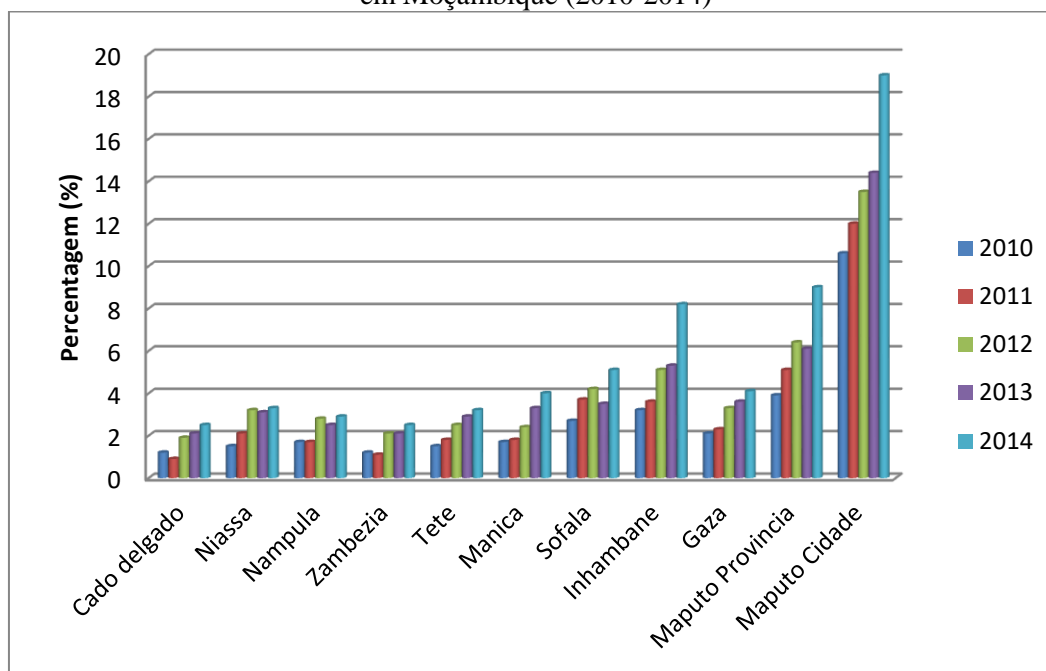


Fonte: Estatísticas de Educação: Relatório Anual (MINED, 2020).

O gráfico 12 nos mostra que a Taxa Bruta de Admissão (TBA) dos alunos no ensino médio em Moçambique decresceu de 2010 a 2013 no último mandato do antigo presidente de Moçambique, Armando Emílio de Guebuza, e voltou a subir ligeiramente no seu último mandato (em 2014), no ano eleitoral. Em 2015, no primeiro mandato do presidente Filipe Jacinto Nyusi, a Taxa Bruta de Admissão (TBA) voltou a baixar com a descoberta das dívidas

ocultas neste primeiro mandato que também acabou afetando o setor da educação. A Taxa Bruta de Admissão teve a sua percentagem alta (28,8%) em 2017, com a retomada de alguns parceiros de educação que tinham desistido de financiar o setor de educação em Moçambique. De forma geral, a TBA dos alunos do ensino médio em Moçambique é baixa e alcançou, no quinquênio de 2015 a 2019, uma ligeira elevação.

Gráfico 13: taxa líquida de escolarização por província total de homens e mulheres do ensino médio em Moçambique (2010-2014)

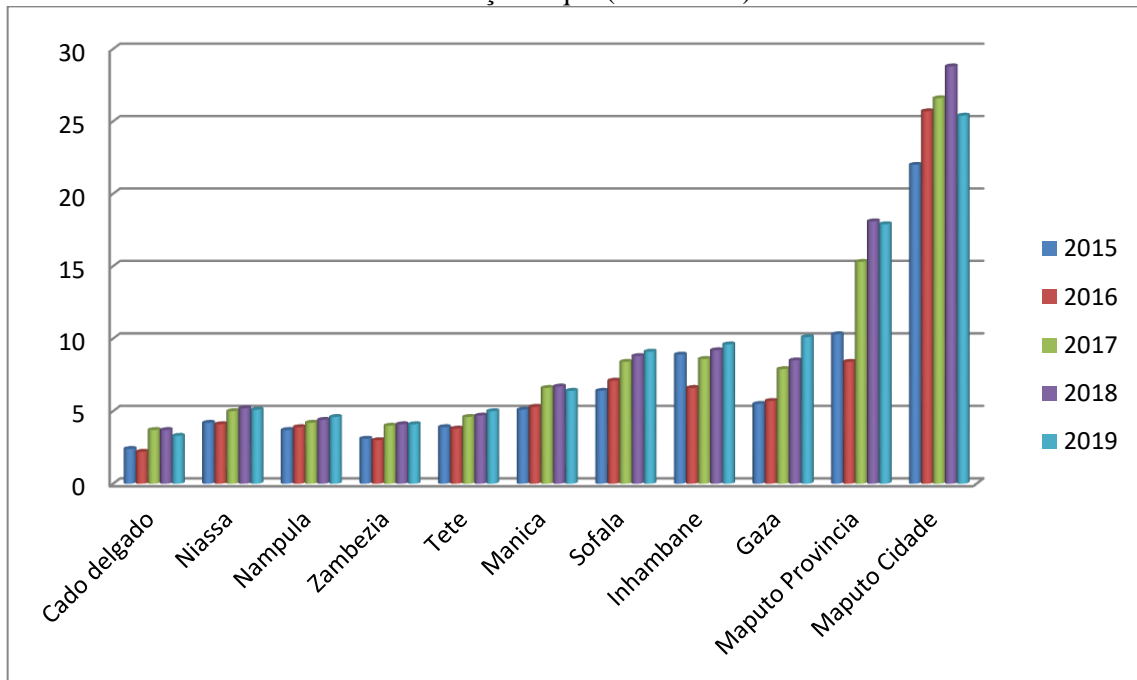


Fonte: Estatísticas de Educação: Relatório Anual (MINED, 2020).

Excetuando a província de Gaza, a Taxa Líquida de Escolarização (TLE) é maior na zona sul de Moçambique, se comparada com as regiões Norte e Centro do país. Isto demonstra que maior parte dos alunos do nível médio em Moçambique ingressam nesse nível com idades superiores a 17 anos. A situação é crítica nas províncias de Niassa e Zambézia, onde durante os 4 anos iniciais do mandato de Guebuza (2010-2014), o que não ultrapassou a 2%. Niassa é uma província situada no Norte de Moçambique e a baixa percentagem da TLE tem a ver com as questões culturais e econômicas da respetiva região. Alguns pais e encarregados de educação obrigam as suas filhas a se casarem mais cedo. Essa situação é similar na província da Zambézia sobretudo na Alta Zambézia.

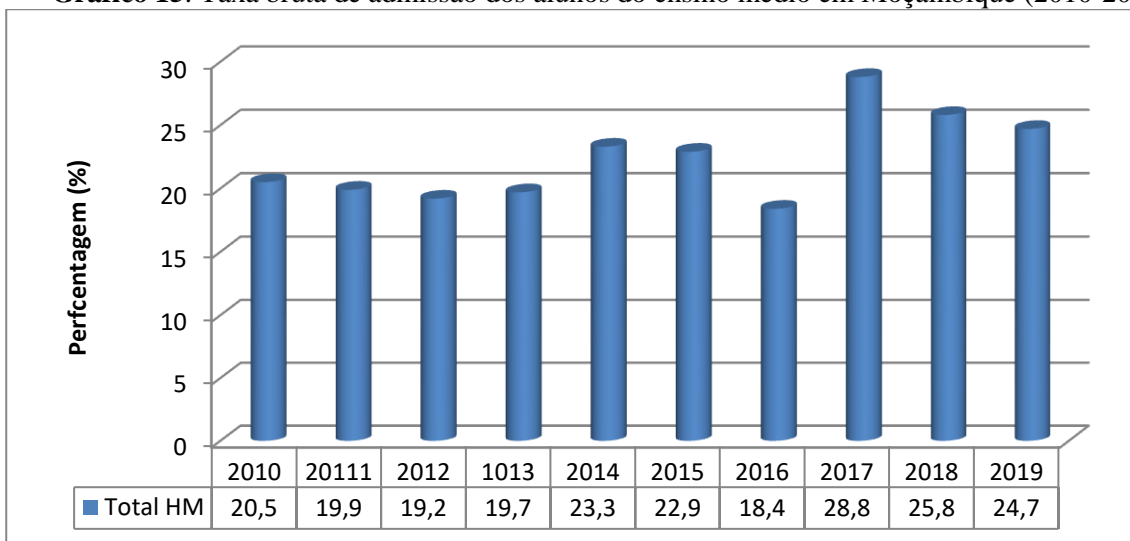
Um outro fator tem a ver com as condições econômicas dos pais e encarregados de educação. Grande parte dessas famílias é de baixa renda e não costuma ter dinheiro suficiente para matricular os seus educandos. É uma província também onde a taxa de analfabetismo é bastante elevada (58%).

Gráfico 14: Taxa líquida de escolarização por província total de homens e mulheres do ensino médio em Moçambique (2015-2019)

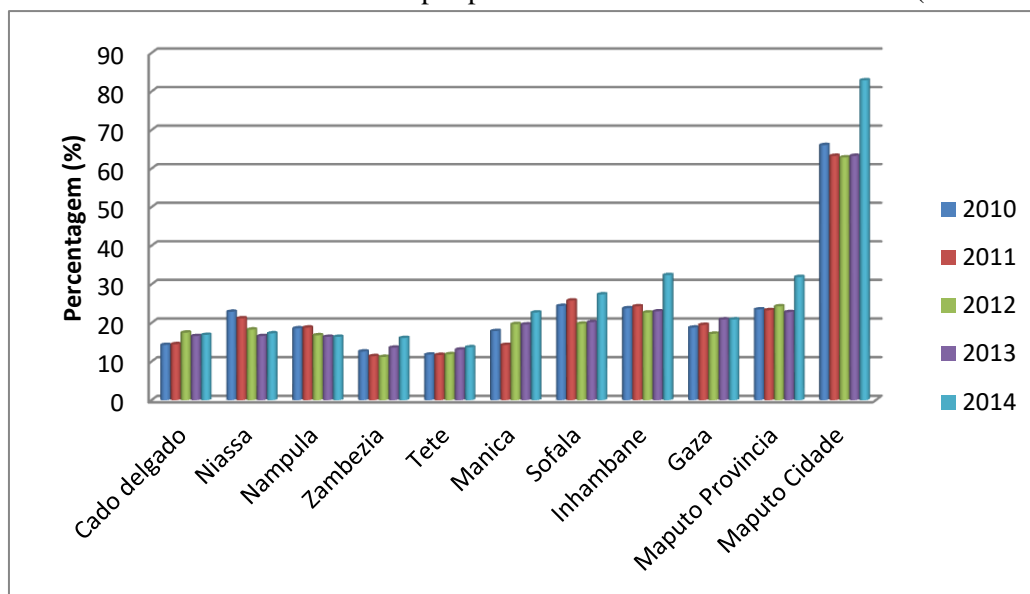


Fonte: Estatísticas de Educação: Relatório Anual (MINED, 2020).

Gráfico 15: Taxa bruta de admissão dos alunos do ensino médio em Moçambique (2010-2019)

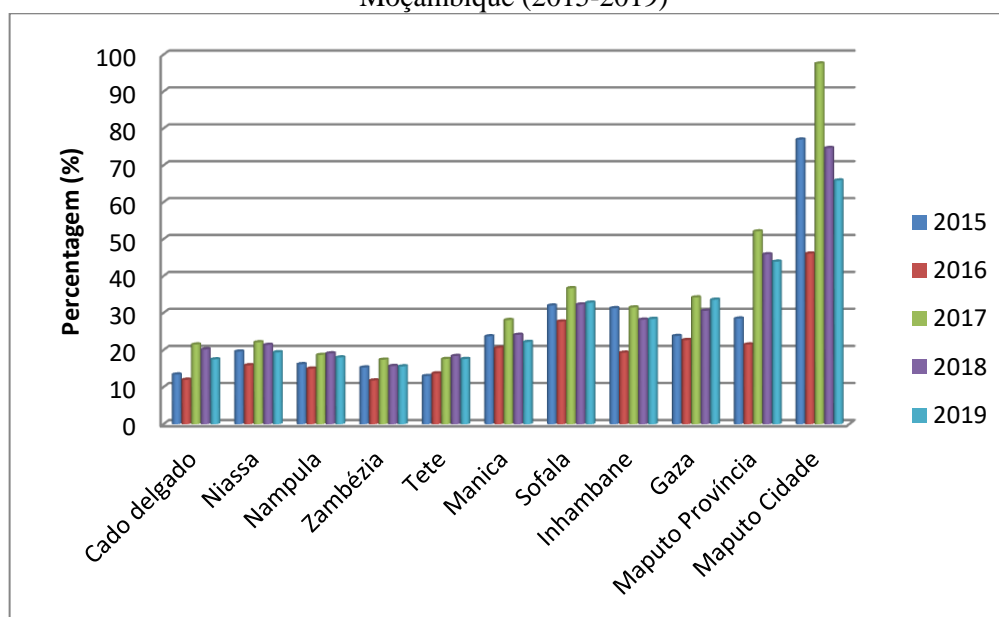


Fonte: Estatísticas de Educação: Relatório Anual (MINED, 2020).

Gráfico16: Taxa bruta de admissão por província total de homens e mulheres (2010-2014)

Fonte: Estatísticas de Educação: Relatório Anual (MINED, 2020).

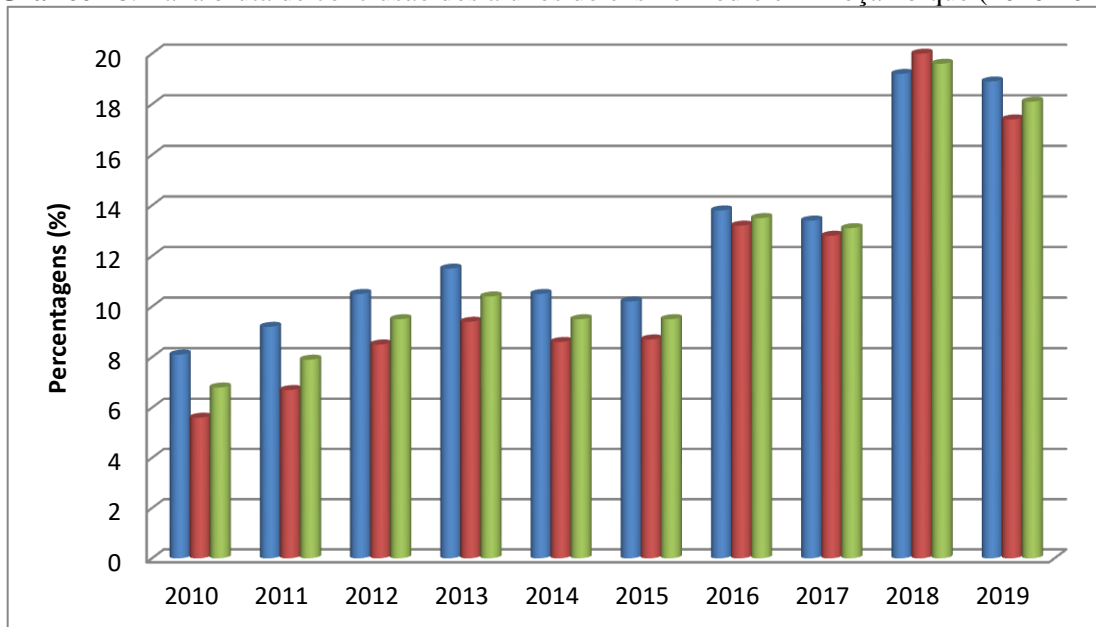
A Taxa Bruta de Admissão (TBA) é um indicador que revela a capacidade de vagas que a sociedade oferece aos estudantes que concluem a um determinado nível, em função do número de salas de aulas e do pessoal docente disponíveis. Durante o último quinquênio do mandato de Guebuza muitas crianças ficaram fora no ensino médio em Moçambique. Apenas a cidade de Maputo conseguiu admitir acima de 60 %, atingindo 80% no último ano do seu mandato.

Gráfico 17: Taxa bruta de admissão por província total de homens e mulheres do ensino médio em Moçambique (2015-2019)

Fonte: Estatísticas de Educação: Relatório Anual (MINED, 2020).

O gráfico 17 nos mostra que a Taxa Bruta de Admissão (TBA) dos alunos do ensino médio em Moçambique no primeiro mandato do presidente de Moçambique, Filipe Jacinto Nyusi, foi baixa na maioria das províncias, com a exceção da cidade de Maputo (capital do país), onde foi alta somente nos anos de 2015, 2017, 2018 e 2019. A crise das dívidas ocultas contraídas em 2015, em Moçambique, acabou afetando também o setor de educação em todas as províncias. Na cidade de Maputo, baixou para 46,1% em comparação com o mandato anterior onde o valor mais baixo da taxa bruta de admissão foi de 62,9% em 2012. No último ano do primeiro mandato de Nyusi (2019), a Taxa Bruta de Admissão para cidade Maputo foi de 97,6%.

Gráfico 18: Taxa bruta de conclusão dos alunos do ensino médio em Moçambique (2010-2019)



Fonte: Estatísticas de Educação: Relatório Anual (MINED, 2020).

A análise dos dados do gráfico 18 nos mostra que a taxa Bruta de Conclusão (TBC) dos alunos do ensino médio em Moçambique é baixa para as Mulheres comparativamente aos Homens. A presença feminina na escola diminui à medida que as alunas crescem e o nível de escolaridade aumenta. A situação foi pior de 2010 a 2014. A TBC começou a melhorar nos último dois anos do primeiro mandato de Nyusi. Portanto, a adoção da Estratégia de Gênero por si só não é suficiente para o alcance do progresso de gênero e o exercício pleno dos direitos humanos das mulheres e dos homens. Torna-se necessário fazer-se acompanhar de ações que reforcem a vontade política. Apesar das várias medidas e políticas traçadas para se alcançar a equidade e igualdade de gênero no setor. As estatísticas mostram que ainda é necessário desenvolver esforços para alcançar resultados efetivos.

De uma forma geral, por exemplo, a taxa bruta de conclusão do ensino secundário em Moçambique de 2010 a 2015 foi muito baixa, quando comparado com os outros países da SADC e da África Austral, como se pode observar os dados fornecidos pela UNESCO (2019). (África do sul registou 45% da taxa de conclusão; Namíbia, 37%; Zâmbia, 28%; Suazilândia, 28%, República Democrática do Congo, 26%; Malawi, 15%, Lesotho, 11%; Zimbábwe, 9%, Tanzânia 8% e Moçambique 7%) (MINEDH; UNESCO, 2019, p. 52).

Um documento do setor mostra ainda que “as taxas de conclusão deste nível de ensino, apesar de terem aumentado consideravelmente, nos últimos anos, são ainda muito baixas. Em 2017, apenas 29% dos alunos concluíram o ES1 e 13% o ES2” (MOÇAMBIQUE, 2020, p. 85).

CAPÍTULO V: RESULTADOS DE ANÁLISE DA PESQUISA DE CAMPO SOBRE A POLÍTICA DE EXPANSÃO DA REDE ESCOLAR E DO ACESSO AO ENSINO MÉDIO E A QUALIDADE DE ENSINO EM MOÇAMBIQUE

A política de expansão da rede escolar em Moçambique, em termos políticos e não só sociais, é eficaz; contudo, olhando para aquilo que é o universo populacional a nível do nosso país, acaba não estando ao ritmo de resposta devida. Essa é a questão chave (DIRETORA-A-, informação verbal)⁸⁸.

Este capítulo analisa os resultados da pesquisa de campo efetuada em Maputo (Moçambique) sobre a política de expansão da rede escolar e do acesso ao ensino médio bem como a qualidade do seu ensino, no último mandato do antigo presidente de Moçambique, Armando Emílio Guebuza (2010-2014), e do seu sucessor Filipe Jacinto Nyusi, no seu primeiro mandato (2015-2019). O capítulo apresenta os resultados das entrevistas feitas com os antigos ministros da educação, os diretores nacionais de educação, os acadêmicos e professores (estes últimos obtidos através dos questionários).

5. 1 A PERCEPÇÃO DOS ANTIGOS MINISTROS DE EDUCAÇÃO

A política educacional centrada na expansão do acesso vem desde que Moçambique conquistou a sua independência nacional em 1975 e foi reforçada quando Moçambique participou na Conferência Mundial de “Educação Para Todos”, em 1990 (Jomtien) na Tailândia, e com o seu desdobramento em 2000 em Dakar, no Senegal.

Em entrevista concedida no dia 14/01/2020, em Maputo, fizemos ao antigo ministro da educação (ANTIGO MINISTRO-A-)⁸⁹, a seguinte questão: Que avaliação poderia fazer sobre a atual política de expansão da rede escolar em Moçambique? Ele nos respondeu da seguinte forma:

[...] em 1975, havia clareza de que era importante garantir a educação para todos, portanto, a educação deixa de ser um privilégio para alguns, no tempo colonial, e passou a ser uma educação para todos os moçambicanos. A expansão da rede escolar é uma exigência necessária, [...] a expansão da rede escolar é um imperativo internacional, basta recordar a conferência de Jomtien da Tailândia de 1990, que trouxe como lema a ‘Educação Para Todos’ (ANTIGO MINISTRO-A-, informação verbal).

⁸⁸ Informação fornecida pela diretora nacional do Ensino Secundário Geral, entrevista realizada em 07/02/2020, em Maputo (Moçambique).

⁸⁹ O antigo Ministro “A” possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina (1994), Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2005), foi Gestor da Educação a nível micro na província de Sofala em Moçambique (1987-1989), e Gestor Sênior como Ministro da Educação (2012-2014). Não é político e atualmente exerce funções de chefia na Universidade Politécnica de Maputo.

É preciso lembrar também que, como destaca Carvalho (2011), “o direito constitucional não se realiza apenas com a democratização do acesso, mas também pela qualidade do ensino oferecido” (CARVALHO, 2011, p. 311). A política de expansão da rede escolar não pode limitar-se apenas ao aumento de escolas, é necessário criar fundos para a sua manutenção e apetrechamento dos laboratórios e alocação de recursos humanos qualificados e em quantidade. Precisa definir um orçamento independente para o efeito, e não depender apenas dos seus doadores.

Um documento do setor de educação em Moçambique nos explica o seguinte:

É evidente que o aumento do número de efetivos escolares no nível secundário, nalguns casos, não é acompanhado da criação de condições materiais, financeiras e humanas para assegurar a melhoria da sua qualidade. Por isso, é importante a adopção de estratégias para a contenção de ingressos, por forma a garantir a qualidade de ensino aceitável (LOBO *et al.*, 2009, p. 29).

Sobre estas dificuldades apresentadas pelo o setor, o antigo ministro da Educação (ANTIGO MINISTRO-A-) nos explica o seguinte:

Veja só um elemento, anualmente quando é para recrutar professores o ministério das finanças diz que é muita gente, o Banco Mundial por sua vez diz que não dá para contratar muitos professores porque a massa salarial de Educação é muito grande então [...], há muita dependência [...] a expansão da rede escolar nem sempre foi possível acompanhar a massificação verso qualidade, quer dizer um dilema (...) como produzir a qualidade dentro de quantidade? (ANTIGO MINISTRO-A-, informação verbal)

O excerto acima nos mostra que o Estado moçambicano estava a cumprir e continua até hoje a cumprir as medidas de contenção, ou seja, as medidas de Ajuste Estrutural impostas pelas Agências Internacionais (FMI e BM). Essas agências internacionais ditam políticas macroeconômicas para serem seguidas para os países em via de desenvolvimento e Moçambique não foge desta regra. E foi isso que aconteceu e que está a acontecer atualmente.

Ainda para percebermos melhor sobre a política de expansão da rede escolar em Moçambique, entrevistamos no dia 27/12/2019, em Maputo (Moçambique), a antiga ministra da educação (“B”),⁹⁰ no primeiro mandato do presidente Filipe Jacinto Nyusi, e colocamos a ela a seguinte questão: Qual sua avaliação a respeito da política de expansão da rede escolar em Moçambique? Eis a sua resposta:

⁹⁰ A antiga Ministra “B” possui graduação em Pedagogia e Psicologia pelo extinto Instituto Superior Pedagógico (ISP) de Maputo, é Mestre em Educação e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no Brasil. Antes de ser nomeada como ministra da Educação, desempenhava a função de Presidente da Comissão de Assuntos Sociais, Gênero, Tecnologias e Comunicação Social. Exerceu também durante anos o cargo de Secretária Para a Formação e Quadros no Comité Central. Em novembro de 2016, foi nomeada como Ministra da Educação e Desenvolvimento Humano e cessou suas funções em 2019, no final do último mandato do presidente Felipe Jacinto Nyusi.

Esta relação da expansão da rede escolar e as condições criadas ou das infraestruturas criadas nunca foi tão paralela porque tudo depende das condições financeiras [...] então nunca houve esse paralelismo exatamente por carência de fundos que pudessem cobrir todo o projeto de expansão da rede escolar. [...] Para dizer que as políticas de expansão da rede escolar foram boas, foram viáveis e foram necessárias até hoje para aumentar o acesso à educação, mas elas nem sempre estiveram em consonância porque tudo depende daquilo que são as condições financeiras (ANTIGA MINISTRA-B-, informação verbal).

O depoimento da antiga ministra da educação nos mostra que a atual política de expansão da rede escolar em Moçambique carece de recursos para a sua implementação. Com relação à falta de recursos para a execução das políticas educacionais, a nossa entrevistada nos explica:

[...] o único entrave que temos é a falta de fundos. Os investimentos para o setor da educação existem, mas não são suficientes. Não são suficientes para assegurar uma expansão que nós desejaríamos que fosse entre expandir a rede e por outro lado criar condições efetivamente para que esta rede se sinta de fato harmonizado em termos de resultados. Este é que é o grande entrave, condições financeiras (ANTIGA MINISTRA-B-, informação verbal).

Sobre a alegada falta dos recursos no setor de educação em Moçambique, o antigo ministro da educação (ANTIGO MINISTRO-A-) no último mandato do antigo presidente de Moçambique, Armando Emílio Guebuza, faz os seguintes questionamentos:

Como garantir a educação para todos se uma parte ou grande parte do orçamento tu tens que esperar daqueles que vão te dar? É como pensar construir a tua casa a espera que o vizinho te empreste dinheiro o dinheiro [...]. Como garantir a educação Para Todos se a produção dos livros que são cerca de 20 milhões de dólares depende dos chamados ‘parceiros de cooperação’ ou ‘doadores’ ou ‘gente de boa vontade’? Como garantir que os alunos tenham livros se para produzir esse livro tu estas a espera de que alguém doe o dinheiro? Como garantir que tenham carteiras para garantir para ter orçamento de carteiras tem que ter o dinheiro? O grande entrave desta política são os recursos. Ainda o Estado Moçambicano não tem autossuficiência de implementar suas políticas educacionais (ANTIGO MINISTRO-A-, informação verbal).

O depoimento do antigo ministro da educação nos mostra as dificuldades financeiras que ele passou na sua gestão do setor para o funcionamento e implementação das políticas de educação em Moçambique. E este problema não foi resolvido, passou para a gestão seguinte e até veio a piorar, porque coincidiu com as dívidas ocultas despoletadas em 2015.

Em nossa análise sobre as respostas dos antigos ministros da educação, temos de afirmar o seguinte: o antigo ministro “A” foi e é um conhecedor na área educação e ficou pouco tempo como ministro da educação (2012-2014). Algumas políticas educacionais que ele desenhou não chegaram a ser implementadas porque foi exonerado.

Infelizmente isso acontece nos governos. Chamamos a isso de insustentabilidade das políticas. Como ele não era político, certamente não fazia parte do “time” do governo do presidente Filipe Jacinto Nyusi, no seu primeiro mandato (2015-2019). Os problemas da

educação de um país têm reflexos de como um governo funciona. O que é que se espera num período de 5 anos ou num mandato quando a educação é gerida por dois ministros da educação? Foi isso que aconteceu no primeiro mandato do presidente de Moçambique Filipe Jacinto Nyusi.

Já para a antiga Ministra “B”, apesar de ter passado por uma formação em pedagogia, a nomeação dela para Ministra da Educação decorreu de uma relação de confiança política por parte do governo. Ela assumiu o cargo como Ministra em um momento em que o país acabava de entrar numa crise econômica jamais vista em Moçambique, derivada das dívidas ocultas avaliadas em cerca de 2,2 bilhões de USD. O setor da educação ficou sem recursos para funcionar e implementar as políticas desenhadas, porque a maior parte dos parceiros da educação deixou de financiar a educação. Esta situação prejudicou ainda mais o setor da educação em Moçambique numa altura em que já vinha se ressentido dos problemas crônicos (falta de escolas, falta dos professores, qualidade de ensino, etc.). Houve muito barulho por parte dos professores, pais e encarregados de educação devido à ineficiência do sistema.

Certamente, não se poderia esperar a eficiência no sistema de educação com a crise econômica que o país atravessava e atravessa até hoje, instabilidade interna (ataques armados no centro de Moçambique), que obrigou o fechamento de escolas, e deslocamento dos professores e alunos em 2019. Lembremos que durante o ano de 2019, quando a antiga ministra “B” geria a educação, “o país foi atingido por dois ciclones tropicais” (Idai, em 14 de março, e Kenneth, em 25 de abril) (MOÇAMBIQUE, 2020, p. 38).

O setor da educação “foi severamente impactado pelos dois ciclones, afetando pelo menos 4.222 salas de aula e 383.209 estudantes nas províncias de Sofala, Manica, Zambézia, Inhambane, Tete, Nampula e Cabo Delgado)” (MOÇAMBIQUE, 2020, p. 38). Em Sofala (a mais afetada pelo ciclone Idai), um total de 504 escolas ficaram com salas de aula parcial ou totalmente destruídas e cerca de um total de 237.186 alunos afetados.

Na Província de Manica (também afetada pelo ciclone Idai e pelas inundações), registraram-se cerca de 200 escolas afetadas e total de 70.991 alunos. Na Província de Tete (que sofreu os efeitos secundários do ciclone), registraram-se perto de 166 salas de aula danificadas, correspondentes a 76 escolas e perto de 19,524 alunos afetados.

Na Província Cabo Delgado (a mais afetada pelo ciclone Kenneth), registraram-se perto de 480 salas de aula danificadas, um total de 41.694 estudantes e 897 professores afetados, de acordo com os dados da Direção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano (DPEDH). Todos esses fatores teriam contribuído para o abrandamento da política

de expansão da rede escolar em Moçambique e lhe custou caro. Já no segundo mandato do presidente Filipe Jacinto Nyusi, não foi reconduzida.

5.2 A RELAÇÃO ENTRE A POLÍTICA DE EXPANSÃO DA REDE ESCOLAR E QUALIDADE DE ENSINO EM MOÇAMBIQUE

Os resultados desta pesquisa nos indicam que a atual política de expansão da rede escolar contribui para a discussão da qualidade de ensino em Moçambique. Em entrevista concedida no dia 27/12/2019, em Maputo, questionamos a antiga ministra da educação (ANTIGA MINISTRA-B-) se a política de expansão da rede escolar contribui para o debate da qualidade de ensino em Moçambique, e nos respondeu da seguinte forma: “[...] contribui sim porque as discussões sobre a qualidade de ensino têm relação com aquilo que nós estamos a fazer, a volta da política de expansão da rede escolar em Moçambique” (ANTIGA MINISTRA-B-, informação verbal).

Corroborando a mesma ideia, em entrevista concedida no dia 14/01/2020, em Maputo, o antigo ministro de Educação do último mandato do antigo presidente Armando Emílio Guebuza (2010 a 2014) afirmou o seguinte:

Contribui perfeitamente porque estas com a binómia quantidade *versus* qualidade, sim há uma dicotomia quantidade *versus* qualidade. Por um lado, o Estado quer que as crianças estejam na escola, que é a quantidade, e o professor deve produzir qualidade dentro da quantidade, quer dizer, o professor na sala de aulas com 100 alunos [...] deve ser malabarista para produzir a qualidade [...]. Quem foi professor sabe que humanamente não é possível, para ter um tratamento diferenciado, para ter um tratamento individualizado; hoje, a relação entre aluno/professor estamos a sair de 100 para 62 alunos, ainda continua a ser alto. Imagina na primeira classe (1ª série) onde a criança entra na escola pela primeira vez, que ainda não sabe ler nem escrever? (ANTIGO MINISTRO-A-, informação verbal).

O antigo ministro da educação relata no texto aquilo que vivenciou no setor, as superlotações dos alunos nas salas de aulas. Faz uma ligação das escolas que estão a ser expandidas pelo governo e o número de alunos que tem no sistema. No seu entender, quer dizer constroem-se poucas escolas e poucos alunos. Por isso existe o problema de superlotações dos alunos nas salas de aulas, ou seja, a relação entre aluno/professor. Defende que não é possível termos qualidade de ensino numa sala de aulas com 100 alunos. Portanto, a rede de ensino atual não está sendo acompanhada com o ritmo do crescimento populacional e, conseqüentemente, emerge a discussão sobre a qualidade de ensino.

Os políticos e gestores de educação, em Moçambique, fazem declarações equivocadas que deixam sem solução a qualidade de ensino, e propõem alternativas profissionalizantes impossíveis de serem implantadas em substituição ao ensino tradicional.

Pesquisa efetuada por Dahl, (2015) demonstra que, nas democracias partidárias contemporâneas, tem sido frequente observar os políticos fazerem as suas promessas durante o período de campanha eleitoral. No entanto, existe um sentimento popular segundo o qual as mesmas promessas de campanha eleitoral não têm sido cumpridas.

Também a discussão sobre cumprimento de promessas de campanha eleitoral na agenda do governo no mundo contemporâneo não é nova e não é um problema isolado de Moçambique. Apesar de alguns países europeus como a (Suíça, Finlândia e Canadá) na América do Norte e do Sul, respetivamente, EUA e Uruguai, apresentarem alto padrão de cumprimento, o problema ainda constitui preocupação na maioria dos países, sobretudo, naqueles em vias de desenvolvimento.

É preciso entender que o Estado moçambicano é um Estado ainda em construção pelo seu passado colonial. É um Estado soberano, mas que ainda não está bem estruturado. Apresenta vários problemas. A sua democracia ainda não está consolidada. Segundo Ucama (2012, p. 36), “o Estado moçambicano está científica e tecnicamente a preparar-se para a democracia”. O cidadão moçambicano teme ou fica com medo de reivindicar os seus direitos. Não está em condições para se manifestar, por exemplo, contra a má qualidade das infraestruturas escolares e qualidade do seu ensino. É um Estado onde a separação dos poderes não se faz sentir. Andrade (2001, p. 79) sublinha que

cada Estado contém em si mesmo três poderes, isto é, a unidade da vontade geral é composta de três pessoas (trias políticas). A soberania está na pessoa do legislador; o poder executivo está na pessoa do governante (em conformidade com a lei); o poder judiciário (que reconhece a cada um o que legalmente lhe pertence) está na pessoa do Juiz. Essa ideia serve de padrão (norma) para a efetiva união dos homens em república [...].

Em consonância com a concepção gramsciana ampliada do Estado, pode-se dizer que, na manutenção do poder dominante, o Estado moçambicano não deixa de atuar enquanto sociedade política, com seu aparelho repressivo (Força de Intervenção rápida (FIR), e a Polícia da República de Moçambique (PRM), e como sociedade civil, espaço de lutas sociais e da busca do consenso. De acordo com Andrade (2001, p. 78), o Estado “é a união de um conjunto de homens sob as leis do direito”. Moçambique não foge da regra. É um Estado com a sua constituição”.

5.3 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES E DAS INFRAESTRUTURAS ESCOLARES

O relatório de Revisão de Políticas Educacionais de Moçambique aponta, por exemplo, que:

O setor da educação em Moçambique enfrenta enormes desafios em termos de condições de ensino e aprendizagem, conforme descrito no PEE (2012-2016). Desde os inputs, passando pelos processos e culminando nos resultados, o Governo esforça-se por melhorar as condições de ensino e aprendizagem nas escolas Moçambicanas, com um enfoque particular no recrutamento e implantação de professores (MINEDH; UNESCO, 2019, p. 67).

O educador escolar em Moçambique, em especial o professor, pouco tem conseguido fazer diante da falta de materiais pedagógico, das turmas abarrotadas (que desafiam qualquer bom senso pedagógico), da falta de assistência pedagógica, enfim, das inadequadas condições de trabalho em geral. Entre estas, seu ínfimo salário, que o obriga a mais de uma jornada de trabalho, é um dos elementos mais marcantes condicionantes, inclusive de sua baixa competência profissional. Os salários e as condições de trabalho oferecidos aos professores podem ter um impacto significativo na composição do grupo profissional e na qualidade do ensino

De acordo com Duarte (2014, p. 101), “existe, assim, um mal-estar nos professores, ocasionado pelo excesso de trabalho, fadiga, stress e baixos salários. Eles têm que dar conta de inúmeras tarefas que lhes são imputadas na escola e têm que lidar com grupos de jovens para quem a escola não faz muito sentido”.

Um estudo levado a cabo pelo MINED (2017) afirma que:

A maioria dos professores Moçambicanos (75.7%) não está satisfeita com o salário que auferem; 78.4% dos professores não conseguem fazer face ao custo de vida com o salário que recebem; 70.5% dos inquiridos afirmaram que o que recebem não corresponde ao trabalho que realizam; a resposta ‘o salário’ definido para a sua categoria não é satisfatório (MINEDH, 2017, p. 109).

De uma forma geral, os professores que participaram deste estudo não estão satisfeitos com a profissão que desde cedo abraçaram. O salário é apontado como sendo uma das causas da insatisfação dos professores do ensino primário e secundário em Moçambique (MINEDH, p. 2017109).

Por um lado, o salário é considerado baixo comparativamente aos de outros profissionais com o mesmo nível académico e, por outro, ele não é suficiente para o atual nível do desenvolvimento da sociedade, não cobrindo, deste modo, as despesas do dia a dia. Na visão de Teixeira (2012), “diante de tais problemas e desafios a que são submetidos

diariamente, ao lado da escassa materialidade das escolas e das precárias condições laborais para o exercício da docência, os professores vivem sob incertezas e intempéries” (TEXEIRA, 2012, p. 134).

Nessas condições, a escola pública tem produzido altos índices de reprovações, abandono escolar e baixo nível de conhecimento mesmo dos que conseguem ser aprovados. A culpa, na grande maioria das vezes, cai sobre o produto “final”, o professor, acusado de incompetência e de pouco empenho profissional.

Em entrevista concedida no dia 14/012020, em Maputo, ao antigo ministro de educação, ele foi categórico ao afirmar que “as condições de trabalho dos professores e das respectivas infraestruturas escolares do ensino secundário geral em Moçambique não são das melhores” (ANTIGO MINISTRO-A-, informação verbal). Num outro desenvolvimento, o antigo gestor afirma que “[...] essa qualidade é sacrificada pelas condições materiais de trabalho”. E mais adiante questiona dizendo o seguinte:

é só imaginar quais são as condições de trabalho de um professor do ensino primário lá em *Muda-Mufo*, lá em *Malingapanse*, lá na minha terra!, é imaginar a sala de aula de professor de *Serrachoa!*, [...] quando eu era ministro tive o privilégio de visitar essas localidades. [...] (ANTIGO MINISTRO-A-, informação verbal)

O excerto relata as condições de ensino em Moçambique a partir da experiência vivenciada pelo antigo gestor de educação na região onde nasceu. O texto nos mostra também que quanto mais saímos da cidade para o campo as condições de ensino pioram.

Em outro momento, o antigo ministro da educação de Moçambique nos mostra que:

cerca da metade da rede escolar é de construção precária incluindo o Ensino Secundário Geral, quer dizer a primeira luta é como garantir que todas as crianças estejam debaixo do teto e isso não está a acontecer. Vai aqui na Matola, não é necessário ir longe, tens milhares de crianças que estudam ao ar livre, ou seja, debaixo das árvores; a pergunta que se faz é: tem que ser um grande malabarista, o professor, para produzir a qualidade de ensino. [...] o dia que chove não há aulas, no dia de frio não há aulas, então esse tempo perdido tem influência. [...] As condições objetivas de aprendizagens não são boas, crianças sentam para escrever de baixo dos joelhos, com a coluna toda curvada, então esses elementos todos podem contribuir para que a qualidade não seja desejável, podem contribuir, não são os únicos elementos (ANTIGO MINISTRO-A-, informação verbal).

O antigo gestor fala no texto de um problema que está longe de ser ultrapassado em Moçambique, e isso é uma realidade. Não precisa viajar para outras províncias de Moçambique para ver crianças sentadas debaixo das árvores assistindo às aulas. Argumenta que esta situação contribui para a baixa qualidade.

Indignado com a gestão do ciclo do mandato do seu sucessor, o ANTIGO MINISTRO-A- julga o mandato de presidente Filipe Jacinto Nyusi dizendo o seguinte:

Quando começou esse ciclo de governação, ele disse que até no final do seu mandato (2019), nenhuma criança estaria sentada no chão, portanto, eu registrei esse

discurso, mas vai ver que muitas crianças continuam ainda sentadas no chão. Portanto o governo é mais bicudo do que possa imaginar (ANTIGO MINISTRO-A-, informação verbal).

As falas do antigo ministro da educação comprovam aquilo que a televisão tem estado a reportar sobre crianças que estudam debaixo de árvores e em escolas sem estruturas e condições adequadas.

Em entrevista concedida no dia 27/12/2019, em Maputo, a antiga ministra da educação de Moçambique no último mandato do presidente Filipe Jacinto Nyusi afirmou o seguinte: “o professor tem que ter as suas condições criadas para que ele possa trabalhar, planificar, e ter uma residência onde possa estar. Então tudo isso conta” (ANTIGA MINISTRA-B-, informação verbal).

5.3.1 A inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nos projetos arquitetónicos da política de expansão da rede escolar em Moçambique

Moçambique vem cumprindo com a política de inclusão para os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) desde que aderiu as orientações da Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990, na Tailândia. Nesta conferência, defendeu-se de que a acessibilidade nas unidades escolares deve prever a livre circulação do aluno com deficiência em todos os ambientes da escola. Na visão de Texeira (2008), “isso demanda um projeto arquitetónico que possibilite a autonomia dos alunos, aliados a um projeto de sinalização capaz de orientar e garantir a segurança e o conforto de alunos com quaisquer deficiências na circulação e utilização de todos os equipamentos da unidade escolar” (TEXEIRA, 2008, p. 51).

A ideia da política de inclusão para os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) ganhou ímpeto quando Moçambique participou também a conferência de Salamanca em 1994, na Espanha. Foi nesta conferência que se adotou o princípio da Educação inclusiva, segundo a qual “as escolas devem acomodar todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, culturais e sua integração de grupos desvantajosos ou marginalizados” (NAKAYAMA, 2007, p. 27).

Portanto, tornou-se um marco no que se refere à educação para a pessoa com deficiência. Nela foram definidos igualmente, conceitos, previstas ações e descritas orientações para a criação de mecanismos de garantias legais dos direitos à educação e participação social da pessoa com deficiência, enfatizando a urgência de transformar as escolas em locais que atendam as necessidades educativas especiais (NEE) de quaisquer

indivíduo, independentemente das suas condições físicas ou intelectuais, previamente abordados na Declaração Mundial de Educação Para Todos de 1990.

Em uma entrevista concedida no dia 14/012020, em Maputo, o antigo Ministro da Educação nos esclareceu o seguinte:

[...] a partir da conferência de Salamanca realizada em 1994 na Espanha entre os dias 7 e 10 de junho, todos os países incluindo Moçambique adotou a chamada educação inclusiva, ou seja, política de alunos com necessidades educativas especiais. Porém, há muito trabalho que é necessário fazer nesse sentido para Moçambique [...]. A política existe inclusive há três centros regionais de educação inclusiva, um no Sul em Gaza, outro em Tete, outro em Nampula. Portanto, há um esforço tendente para que nenhum moçambicano em função da sua deficiência seja excluído, mas tem que ser acompanhado de formação de professores, e recursos necessários para que efetivamente aconteça a inclusão (ANTIGO MINISTRO-A-, informação verbal).

O texto fala dos primeiros compromissos internacionais que o país teve em matéria de inclusão, nos indica os atuais centros de inclusão escolar de Moçambique e aponta também os desafios que apresenta esta política, que é uma realidade. Portanto, foi a partir da década de 1990 que Moçambique inicia as suas ações visando a construção de uma educação inclusiva.

Uma entrevista efetuada no dia 27/12/2019, em Maputo, a antiga ministra da educação, no último mandato de presidente Filipe Jacinto Nyusi, também nos confirmou a existência da política de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, como nos explica:

A política de expansão da rede prevê sim a educação inclusiva para os alunos com necessidades educativas especiais a todos os níveis. [...] Crianças com necessidades educativas especiais, refiro-me a crianças com deficiências de acordo com os níveis de deficiência, os tipos de deficiência, não podem ser impedidas de entrar na escola (ANTIGA MINISTRA-B-, informação verbal).

O excerto acima também confirma a existência da política de inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), mas não detalha os desafios que a ela apresenta desde que foi criada como lei em 2008 nas instituições de ensino e nos projetos de construções das escolas.

Com a publicação Decreto nº 53/2008, de 30 de dezembro, a política de inclusão para os alunos com NEE passou a fazer parte dos documentos do setor de educação em Moçambique. Contudo, os avanços obtidos em termos legais impõem aos sistemas escolares ousadias e desafios. A maior parte das escolas pesquisadas não dispõe de requisitos exigidos no decreto ora promulgado em 2008.

A política de inclusão dos alunos com (NEE) apresenta problemas na sua implementação e viola os princípios assinados na Conferência Mundial de Educação Para Todos no ano de 1990 e as outras conferências mundiais, bem como o decreto de 2008. Em algumas escolas que foram construídas, constatamos que os respectivos alunos com

necessidades educativas especiais não chegam a usar as respectivas casas de banho (banheiros) porque elas ficam permanentemente trancadas. Existe um problema de gestão escolar. A direção da escola devia manter a casa de banho (banheiro) aberta e sensibilizar os respectivos alunos com necessidades educativas especiais de modo a usarem o banheiro. E mais, “as escolas necessitam se preparar para receber crianças com deficiências, e a primeira providencia deve ser a de adequar do prédio para torná-lo acessível a crianças usuárias cadeiras de rodas ou com mobilidades reduzidas” (NAKAYAMA, 2007, p. 215).

O setor reconhecendo a fragilidade desta Política afirma o seguinte: O Plano Estratégico do MINED considera que “a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais nas escolas regulares ou especiais ainda é muito limitada” (MINED, 2012a, p. 31).

Constatamos também que a respectiva política não obedece às orientações do *Scottish Council for Independent* (SCIS, 2006). Texeira (2008), analisando o mesmo documento, menciona que a acessibilidade arquitetônica nas unidades escolares deve ser promovida considerando os seguintes itens: a) entrada, área de recepção, pátio e áreas de circulação externas nos domínios da unidade escolar; b) circulação horizontal e sinalização de rotas e caminhos circulação vertical; c) circulação vertical; d) ambientes internos e disposição de equipamentos e mobiliários; e) rotas de segurança e sinalização das mesmas.

5.3.2 Estratégias para a melhoria da política de expansão da rede escolar no ensino médio em Moçambique

Os resultados desta pesquisa sobre a estratégia para a melhoria da política de expansão da rede escolar em Moçambique mostraram-se contraditórios para os dois antigos ministros da Educação no último mandato de Armando Emílio Guebuza e no primeiro mandato de Filipe Jacinto Nyusi.

Uma entrevista concedida no dia 14/012020, em Maputo, o ANTIGO MINISTRO-A- defende o seguinte: “o país deve possuir os seus fundos internos para garantir a implementação da sua política de expansão da rede escolar (ANTIGO MINISTRO-A-, informação verbal). O nosso entrevistado defende ainda o seguinte:

Primeiro o país tem que passar a ter uma produção interna necessária, o país deve ter fundos, o país deve orçamentar a educação com os seus fundos [...] toda área de investimento ao setor de educação depende gente de boa vontade. O Estado só consegue garantir o funcionamento (salários e bens de serviços) [...] daí com esta dependência você ainda está de pernas atadas. Podes sonhar muito, sonha em recrutar professores, paga salários, mas vai continuar a ter escolas que vai começar a cair aos pedaços que não tem laboratórios (ANTIGO MINISTRO-A-, informação verbal).

O antigo gestor de Educação de Moçambique fala da necessidade de o país criar o seu próprio fundo interno para financiar a sua educação. Com certeza, é isso que deve ou deveria ser feito. E lamenta a atual postura do Estado de necessitar sempre de apoios externos para financiar a sua educação.

Mais adiante, o ANTIGO MINISTRO-A- nos explica o seguinte:

Um país que está há 45 anos da independência, um país que está em constante guerra a destruir de tudo, um país que não tem bases materiais solidas para produzir sua renda... Não há nenhum sistema de educação que se sustente sem um financiamento próprio, não há nenhum sistema de saúde que seja robusto dependendo dos outros; então é aquela política ‘quem não tem cão, caça com gato’ (ANTIGO MINISTRO-A-, informação verbal).

O texto acima critica a postura do governo de Moçambique na situação da sua dependência para o financiamento das suas políticas sociais e orçamento do seu Estado. Ironiza no texto a partir de parábolas africanas vivenciadas por ele.

O antigo ministro da educação critica as políticas de educação de Moçambique por serem fortemente influenciadas pelos parceiros internacionais, posição defendida também por alguns autores, que apontam como resultado a perda, pelo próprio país, da capacidade de elaborar as suas próprias políticas (SOBHAN, 1996; BRAUTIGHAA, 2000; CASTIANO; NGOENHA, 2013).

O que acontece é o seguinte: O financiamento da educação é sustentado pelas seguintes fontes: fonte interna, proveniente do Orçamento do Estado (que representa cerca de 81% do orçamento total da educação), os recursos dos Parceiros de Cooperação, canalizados através de um fundo comum chamado Fundo de Apoio ao Sector de Educação (FASE), Apoio Direito às Escolas (ADE) e as receitas das escolas.

Um documento do setor (MINEDH; UNESCO, 2019, p. 89) aponta que “o orçamento público para o setor da educação tem crescido nos últimos anos, passados de 22 mil milhões em 2010 para 40 mil milhões de meticais em 2015, o que representa quase o dobro do valor de 2010”. Isso representa 20% e 18% do Orçamento do Estado em 2010 e 2015, respectivamente.

Nos últimos anos, o Governo alocou entre 18% e 22% do total da despesa pública ao setor da Educação, seguindo, em linhas gerais, o valor de referência de 20% estabelecido pelo Compromisso de Dakar (EFA) e o valor de referência de 22% da SADC (MINEDH, 2018).

Contudo, esse esforço do governo ainda continua a ser bastante insignificante para o funcionamento e a melhoria da qualidade de ensino em Moçambique.

Corroborando essa ideia, Martins *et al.* (2019, p. 9) observam também que “apesar do aumento global da despesa pública para a educação, a componente de investimento conheceu,

entre 2012 e 2018, um declínio do seu peso relativo (de 6,7% para 1,7%), enquanto o peso do apoio externo decaía de 21,4% para 13,2% no mesmo período”.

Os objetivos das políticas educacionais que vêm sendo implementadas em Moçambique, sobretudo nos últimos 20 anos, visam responder às exigências dos organismos internacionais, para que o país alcance níveis mais elevados na qualidade e expansão do ensino. Somos da opinião de 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.

Em uma entrevista concedida no dia 27/12/2019, em Maputo a ANTIGA MINISTRA-B- defendeu o seguinte:

O que deverá ser feito primeiro? Temos que continuar a angariar recursos para que de fato esta política de expansão da rede escolar se verifique sem sobressaltos. A outra questão que deverá ser feita é: nós precisamos de garantir a implementação da lei do Sistema Nacional de Educação 18/2018 de 28 de dezembro. Porque tu não fazes uma política de expansão da rede escolar sem implantar o Sistema Nacional de Educação. O SNE é o fator crucial para a expansão da rede escolar porque a rede escolar só é viável quando tens um sistema de educação” (ANTIGA MINISTRA-B-, informação verbal).

O texto defende a necessidade de o país continuar a pedir apoios externos para financiar a educação moçambicana, o que não é correto para esta fase em que estamos. Isto, de certa forma, contradiz o posicionamento do antigo “Ministro A”, que, pela nossa forma de ver, não faz parte do partido no poder. Continuarmos a pedir apoios externos significa continuarmos a ser impostos políticas neoliberais e não estaremos em condições de desenharmos as nossas próprias políticas educacionais.

Sabemos que só dinheiro não basta para melhorar a qualidade da educação. Contudo, sem a ampliação dos gastos com a educação, aliada ao controle adequado da ampliação dos recursos, dificilmente a educação do país sairá do estágio indigente em que se encontra hoje.

Portanto, continuar a pedir apoios aos parceiros da educação não é solução para o sucesso desta política. Somos da opinião de que Estado deve criar o seu próprio fundo interno para financiar a educação com os recursos que tem, sobretudo os do gás natural e receitas internas.

Penso que este deveria ser o momento ideal para o Estado moçambicano refletir sobre como financiar a sua educação sem pedir apoios externo. Momento em que o investimento de maior vulto que já foi feito, jamais visto na África, na Exploração do gás natural liquefeito na área 4 da bacia do Rovuma, orçado em cerca de 7 bilhões de USD norte-americanos no projeto Coral Sul FLG, pode gerar lucros diretos na ordem de 39,1 bilhões USD, durante o

período da vigência da produção do gás. Moçambique deveria retirar 10% dos 740 milhões de USD que irá receber anualmente por 25 anos a partir do segundo semestre de 2022 para financiar a sua educação. O projeto prevê gerar lucros na ordem de 84.7 bilhões de dólares norte-americanos, dos quais 46 bilhões para o Estado moçambicano durante 25 anos, resultantes de impostos.

Uma outra fonte de financiamento deveria sair das cobranças feitas pela Autoridade Tributária de Moçambique para o orçamento geral do Estado. 10% das receitas cobradas pela esta instituição deveriam ser canalizados para o financiamento da educação. Dados recentes indicam, por exemplo, que as Autoridades Tributárias de Moçambique arrecadaram mais de 278.86 mil milhões de meticaís, o que ultrapassou a meta prevista para 2021 de 265,60 mil milhões de meticaís planificados, correspondendo a uma realização bruta de 105.01%.

Ainda no ano de 2021, impostos internos cobrados atingiram 203.3 mil milhões de Meticaís, correspondente a 77% das receitas. E impostos externos chegaram a 74.83 milhões de Meticaís, correspondente a 23% das receitas.

Em uma entrevista concedida no dia 16/1/2020, em Maputo, o nosso entrevistado afirma que “enquanto não haver essa vontade política de acoplar aquilo que são as riquezas naturais de Moçambique, educação e saúde dificilmente irão avançar, a expansão da rede escolar sempre dependerá de doadores” (GONÇALVES, informação verbal).

5.3.3 O acesso ao ensino médio em Moçambique

Moçambique alcançou, nos últimos anos, resultados positivos no campo da Educação. No Ensino Secundário Geral, registou-se um crescimento acentuado dos efetivos escolares. Contudo, mas ainda é insuficiente para atender milhares de crianças, jovens e adultos que ainda se encontram fora do sistema escolar. Portanto, existe um verdadeiro funil em nosso sistema de ensino, havendo uma desproporção entre o grande número de alunos que chegam à escola e o daqueles que conseguem cumprir o ensino médio, que ainda constitui um privilégio de poucos.

Ferraz (1977) afirma que “a educação somente poderá ter direito de todos se há escolas suficientes e se ninguém é excluído” (FERRAZ, 1977, p. 38). O problema de acesso dos alunos ao ensino médio é confirmado pelo o relatório de Estratégia do Ensino Secundário Geral (2009-2015), ao afirmar que:

A cobertura educativa do Ensino Secundário Geral é fraca e desequilibrada. A procura do Ensino Secundário Geral continua a crescer e a capacidade de oferta escolar ainda é insuficiente quando comparada com as necessidades da população

em idade escolar. A oferta de mais lugares passa pela construção acelerada de mais salas de aula, formação de professores em quantidade suficiente e sua distribuição por todas as escolas, elevação do índice de aprendizagem nas escolas e da redução da repetição (LOBO *et al.*, 2009, p.15).

“A sociedade civil precisa organizar-se para exigir do governo, o atendimento dos direitos sociais, entre eles à educação” (OLIVEIRA, 1995, p. 77). Os direitos sociais, segundo Oliveira (1995, p. 93), são: “a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção a maternidade e a infância, assistência aos desamparados”. “Dois aspectos são essenciais para implementar o direito de todos à Educação o acesso e a permanência, com sucesso na escola” (OLIVEIRA, 1995, p. 69). “A sobrevivência na escola é um indicador crucial da capacidade do sistema de reter os alunos” (UNESCO, 2003/4, p. 59).

As entrevistas efetuadas nos dias 14/1/2020 e 27/12/2019, em Maputo, com os antigos ministros da educação de Moçambique no último mandato do antigo presidente de Moçambique, Armando Emílio Guebuza (2010-2014), e do seu sucessor, Filipe Jacinto Nyusi, no seu primeiro mandato (2015-2019), foram unânimes em afirmarem que “há problemas de acesso no ensino médio em Moçambique” (Informação verbal). A escola moçambicana ainda está longe de concretizar a tão almejada democratização do ensino, embora tenha alcançado um significativo avanço na ampliação do acesso as salas de aulas.

O sistema de ensino⁹¹ em Moçambique tem o formato de um triângulo, onde a base é larga e o vértice estreito, ou seja, na medida em que saímos do ensino primário (na base da pirâmide), para os níveis subsequentes ou acima dele, o acesso se torna cada vez menor, sobretudo para o ensino médio, onde o acesso não é gratuito, tornando-se um pesadelo para as famílias da baixa renda, e também há falta de escolas do Ensino Secundário Geral no País, comparativamente ao Ensino Primário, para o qual se constroem mais escolas.

Sobre esta constatação, o antigo ministro da educação de Moçambique entrevistado no dia 14/012020, em Maputo, comentou:

Tens uma base no ensino primário que ele vai-se afunilando lá em cima. [...] Por exemplo, quando eu era ministro tínhamos 13.000 escolas do Ensino Primário contra 500 do Ensino Secundário, é só imaginar Isso porque todos esses chamados doadores ou parceiros de cooperação ‘nossos amigos’ investem para o ensino primário o dinheiro que vem é para o ensino primário. É só isso, basta só ir ver qual é o orçamento que é atribuído para o Ensino Primário (ANTIGO MINISTRO-A, informação verbal).

O antigo gestor nos explica que a problemática de acesso ao ensino médio em Moçambique tem ligação com as políticas traçadas pelos seus parceiros de Educação. De

⁹¹ O conceito de sistema de ensino envolve as instituições e as normas que regulam seu funcionamento. “É diferente do conceito de rede de escolas, que considera apenas o conjunto de estabelecimentos de ensino e se caracteriza pela sua vinculação administrativa” (LIMA, 2014, p. 29).

acordo com o nosso entrevistado, os parceiros de educação de Moçambique investem mais em escolas do ensino primário do que nas escolas secundárias. A razão mais provável desses parceiros é o fato de existirem ainda no Ensino Primário em Moçambique crianças que estudam debaixo de árvores e sentadas no chão.

Mais adiante, o ANTIGO MINISTRO-A nos explica o seguinte:

Se recrutam, por exemplo, 10.000 mil professores para o Ensino Primário, 2.000 mil professores são para o Ensino Secundário. A minha pergunta é: Como é que vais garantir o acesso no ensino secundário enquanto nem todas as crianças conseguiram entrar no Ensino Primário? O acesso no ensino médio em Moçambique ele está condicionado a resolução do Ensino Primário que não é de toda gente [...]. Há problemas de acesso. Os problemas fundamentais é que todos os alunos que fazem a 7 classe(série) não têm condições para ingressar no Ensino Secundário Geral porque não tem as escolas. Não tens as escolas porque não tens dinheiro, não tens dinheiro porque és pobre para construir as tais escolas (ANTIGO MINISTRO-A-, informação verbal).

O antigo gestor defende que não é possível garantir o acesso ao ensino médio em Moçambique sem que tenhamos resolvido a problemática da universalização do ensino primário. Esta é uma dívida que não foi cumprida em 2015, quando a UNESCO apresentou o Relatório sobre a Educação em Moçambique. O nosso entrevistado aponta a falta de escolas secundárias, que poderiam garantir o acesso dos alunos ao ensino médio.

5.3.4 Gênero e paridade educacional no ensino secundário geral

O relatório de revisão de políticas educacionais de Moçambique (MINEDH; UNESCO, 2019) aponta que “em todas as classes da educação geral, há uma tendência positiva na equidade de gênero” (MINEDH; UNESCO, 2019, p. 84). Contudo, o índice de paridade de gênero mostra variações entre as províncias, sendo mais alto nas províncias do Sul do que para as províncias do Centro e do Norte do país (MINEDH; UNESCO, 2019). “A equidade educativa significa igualar as oportunidades de todas as pessoas de acessar, permanecer e concluir a Educação” (OLIVEIRA *et al.*, 2005, p. 15).

O documento de monitoramento da Educação Para Todos aponta que “embora muitos países em todas as partes do mundo tenham realizado progressos significativos rumo à paridade de gênero nos níveis primário e secundário durante a última década, existem ainda grandes disparidades, principalmente nos Estados Árabes, na África ao sul do Saara e na Ásia Meridional e Ocidental” (UNESCO, 2005, p. 16). “A disparidade de gênero nas matrículas é característica de muitos dos países com baixa taxa global de matrícula” (UNESCO, 2005, p. 93).

O relatório de monitoramento de educação para todos (2003/4) alerta-nos que “nos locais onde a paridade de gênero ainda está longe e onde os sistemas educacionais são precários, tanto os meninos como as meninas têm maus resultados” (UNESCO, 2003/4, p. 148). Moçambique se enquadra neste tipo de sistema de ensino. Os resultados da pesquisa bibliográfica nos mostram que o acesso das raparigas no ensino médio em Moçambique está abaixo relativamente a dos rapazes.

Tabela 9: Evolução das matrículas no ensino médio em Moçambique de acordo com Homens e Mulheres, de 2010 a 2014 e de 2015 a 2016

Mandatos Presidenciais	Anos	A evolução das matrículas dos Homens	A evolução das matrículas das Mulheres
2010-2014	2010	454775	371997
	2011	458690	395877
	2012	455481	399699
	2013	456109	408051
	2014	464181	419813
2015-2019	2015	477270	438708
	2016	489151	454024
	2017	509116	481258
	2018	557383	523840
	2019	590301	545335

Fonte: MINED (2021).

A tabela 9 nos mostra que o sistema não é inclusivo. É desigual e apresenta problemas de equidade educacional. Reconhecendo esta desigualdade educacional, o documento do setor afirma o seguinte: “O objetivo do setor é alcançar a paridade do género” (LOBO *et al.*, 2009, p. 70). E os tais objetivos não foram atingidos até hoje.

O relatório de monitoramento Global da UNESCO (2005) defende que a qualidade deve ser avaliada também a luz da igualdade. Um sistema educacional onde existe *desigualdade* de gênero e discriminação dos grupos étnicos ou culturais não é um sistema de alta qualidade. “Uma mudança em direção a equidade constitui, por si só, uma melhoria na qualidade da educação” (UNESCO, 2005, p. 24).

Paridade de gênero e igualdade de gênero na educação significam coisas diferentes. Segundo o relatório de monitoramento de educação Para Todos (2003/4), O primeiro é um conceito puramente numérico. Atingir paridade de gênero na educação implica que a mesma

proporção de meninos e meninas em relação a seus grupos etários respectivos entrem no sistema educacional e participem dos seus diversos ciclos. “Igualdade de gênero, por outro lado, significa que meninos e meninas tenham as mesmas vantagens ou desvantagens em termos de acesso educacional, de tratamento e de resultados” (UNESCO 2003/4, p. 44). O mesmo relatório diz ainda que a “igualdade de gênero na educação não será possível sem que ocorra uma transformação mais ampla em muitas sociedades” (UNESCO, 2003/4, p. 116). Escola pública para meninas em maior número e de melhor qualidade continuam sendo um desafio fundamental para políticas.

O Relatório da Unesco (2018) afirma que garantir que todos os meninos e meninas se matriculem e frequentem a escola é um projeto conjunto. Os governos são responsáveis por leis, regulamentos e políticas que promovam oportunidades iguais na educação. “Pais, estudantes e comunidades têm papéis a desempenhar para garantir a frequência” (UNESCO, 2018, p. 50) Embora a maioria dos países tenha se comprometido por meio de tratados internacionais e leis nacionais a garantir a igualdade de gênero, esse relatório mostra que o princípio da igualdade é frequentemente violado mundialmente.

Para o caso de Moçambique, o documento da Estratégia do Ensino Secundário Geral (2009-2015) indica que:

As disparidades de género no ESG são ainda elevadas, *favorecendo uma maior frequência escolar dos rapazes comparativamente às raparigas*. Nas províncias de Maputo, Gaza e Maputo cidade, a proporção de raparigas, no ESG1, é superior a 50%, enquanto nas províncias do centro e norte a proporção das raparigas é inferior à dos rapazes, ou seja, as oportunidades de frequência e retenção escolar favorecem os rapazes (LOBO *et al.*, 2009, p. 26).

5.3.5 As soluções para a melhoria do acesso no ensino médio em Moçambique

Para a ANTIGA MINISTRA-B, entrevistada no dia 27/12/2019, em Maputo, as soluções para a melhoria do acesso para o ensino médio em Moçambique envolvem:

Mobilização e envolvimento de toda a sociedade, tem que se fazer um trabalho com as comunidades, devem sensibilizar os pais e encarregados de educação para não tirarem as suas filhas nas escolas. Deve-se fazer um trabalho de mobilização para que os pais matriculem os seus filhos e filhas. [...] tem que se fazer um trabalho com as comunidades, [...] são os líderes tradicionais que tem um certo poder estes é que devem estar envolvidos. Isto é uma das formas para garantir para que as pessoas levem os seus filhos a escola, para que o acesso se de fato se efetive caso contrário é difícil. [...] Nós estamos agora ou temos estado a buscar aquele slogan do malgrado antigo presidente de Moçambique, Samora Moiseis Machel, que dizia de que ‘A educação é a tarefa de todos nós’. Não é apenas do cidadão professor, do cidadão ministro, do cidadão vice-ministro, do cidadão secretário permanente, etc. É de todos nós, [...], nós precisamos deste trabalho, deste movimento para garantir com que o acesso de fato se efetive e não se pode falar do aceso sem a retenção que é um outro problema (ANTIGA MINISTRA-B-, informação verbal).

A análise do excerto nos propõe afirmar de que o Estado moçambicano não pode fugir das suas responsabilidades sociais quando afirma que “a educação é a tarefa de todos nós”. Não é bem assim. A educação é um serviço público, pelo que compete ao Estado a responsabilidade irrenunciável de o regular, de o fiscalizar e de assegurar a sua qualidade, independentemente do prestador. Como bem advertem os autores Zander e Tavares (2016), “a constituição dos Estados nacionais inclui, como tarefa do Estado, a responsabilidade pela organização de sistemas públicos e ensino” (ZANDER; TAVARES, 2016, p. 97).

Ghanem (2006, p. 77) afirma que “o Estado é responsável por assegurar condições e ofertas para uma formação inicial e contínua da qualidade e favorecendo as condições gerais (salários, tempo, espaço, ferramentas de trabalho, materiais, incentivos, etc.) para fazer da docência uma profissão atrativa, qualificada, valorizando o profissional”. Para Touraine (2006, p. 29), “o Estado é gente portadora dos valores universais e organizador das instituições educadoras”. “Garantir às pessoas o direito à educação é uma obrigação dos governos” (UNESCO, 2002, p. 31). Durkheim (2014, p. 63), por sua vez, afirma que “uma vez que a educação é uma função essencialmente social, o Estado não pode se desinteressar dela. Pelo contrário, tudo que é educação deve ser, em certa medida, submetido à sua ação”.

O ANTIGO MINISTRO-A, entrevistado no dia 14/1/2020, em Maputo, afirma que:

para melhorarmos o acesso no ensino médio em Moçambique duas coisas devem ser feitas: Aumentar a rede escolar, e resolver o problema crônico de desperdício escolar (alunos que desistem ou abandonam as aulas durante o ano). Quer dizer só desperdício escolar pode se fazer uma tese. Perdem se muitos alunos no caminho. Veja, até pouco tem 100 alunos que entram na 1ª classe apenas 6 faziam a 7ª classe (série) (ANTIGO MINISTRO-A, informação verbal).

O Excerto propõe a necessidade de se aumentar o número de escolas para garantir o acesso dos alunos ao ensino médio em Moçambique. E não necessariamente combatendo a evasão escolar. A evasão escolar acontece quando o aluno já está na escola. Os alunos devem ser motivados através de uma política nacional que poderia passar nos meios de comunicação social (televisão, rádio, etc.), incentivando os alunos a se matricularem. Uma outra medida seria dar bolsas às famílias de baixa renda que tenham filhos com idade para o ingresso no ensino médio até concluírem o nível médio.

5.3.6 Avaliação comparativa sobre a estratégia de governação usado na Educação pelo antigo presidente de Moçambique, Armando Emílio Guebuza, no seu último mandato (2010-2014), e do seu sucessor, Filipe Jacinto Nyusi (2015-2019)

As duas gestões em análise surgiram num contexto quando Moçambique assumiu-se, oficialmente, como um país democrático multipartidário, no início da década de 1990, quando a Assembleia Popular aprovou uma nova Constituição da República, a segunda na história de Moçambique independente, que permitiu a mudança de um sistema político monopartidário, para o multipartidário.

Com a nova Constituição começaram a surgir condições objetivas para pôr fim às divergências políticas e militares (guerra civil), que duraram 16 anos de conflitos (1976-1992), e atingiu o seu auge, com a assinatura dos Acordos Gerais de Paz⁹² na cidade italiana de Roma, em 1992, o que permitiu o surgimento de novos membros da sociedade civil, partidos políticos e coligação de partidos e, por conseguinte, a realização das primeiras eleições multipartidárias em 1994.

Foi dentro desta nova configuração política que foram realizadas, desde então, cinco eleições presidenciais e legislativas. Foram as eleições de 2009 que o antigo presidente de Moçambique, Armando Emílio Guebuza, se elegeu para o seu segundo mandato (2010-2014). E, terminado este mandato presidencial, realizaram-se novas eleições presidenciais em 2014, tendo sido eleito como presidente Filipe Jacinto Nyusi, em 2015, como primeiro seu mandato (2015-2019).

Desde as primeiras eleições multipartidárias em 1994, o partido FRELIMO tem sido o maior vitorioso de forma consecutiva nos pleitos eleitorais para o poder executivo como também na conquista da maioria dos assentos para Assembleia da República. Os atores da gestão em análise são do mesmo partido (FRELIMO) ou do governo e são da ideologia Centro-Esquerda. E nos seus mandatos (quinquênios) usaram o manifesto eleitoral, que é um programa elaborado pelo partido FRELIMO, para governar durante os cinco anos. É nestes manifestos ondem aparecem as políticas económicas e sociais. O antigo presidente de Moçambique, Armando Emílio Guebuza, foi antigo combatente da Luta de Libertação Nacional, e Filipe Jacinto Nyusi é apenas um militante do partido FRELIMO.

⁹² O Acordo Geral de Paz foi assinado no dia 4 de Outubro de 1992, em Roma. Foi um acordo entre a FRELIMO (partido-estado) e a RENAMO, movimento de Resistência, que colocou fim da Guerra civil em Moçambique. Este acordo marcou uma viragem na história de Moçambique, com aprovação da Constituição de 1990 que determinou a mudança da designação do país, que passou a chamar-se República de Moçambique, instituiu um sistema político multipartidário e a economia de mercado.

Nos dois mandatos presidenciais em análise houve diferenças na sua governação e as estratégias adotadas foram também diferentes.

Em uma entrevista concedida no dia 14/01/2020, em Maputo, o antigo Ministro da Educação de Moçambique afirma que, no último mandato do antigo presidente de Moçambique, Armando Emílio Guebuza,

[...] traçamos duas estratégias: primeiro no último mandato do antigo presidente de Moçambique, Armando Emílio Guebuza, houve duas estratégias: Primeira estratégia na visão do governo que eu fiz parte era gradualmente reduzir a educação geral e potenciar o ensino técnico profissional. Foi uma filosofia porque tinha chegado à conclusão de que investir na educação geral os alunos ao fazerem o nível médio continuavam desempregados [...]. Portanto, deliberadamente essa foi uma vertente que seguimos (ANTIGO MINISTRO-A-, informação verbal).

A análise do depoimento do antigo ministro da educação no último mandato de antigo presidente de Moçambique, Armando Emílio Guebuza, mostra que o governo abrandou a política de expansão da rede escolar para o Ensino Secundário Geral e priorizou o ensino técnico profissional para fazer face aos desafios que o país enfrentava e enfrenta até hoje, o desemprego.⁹³

Por exemplo, um documento do Instituto Nacional de Estatísticas aponta que “os resultados dos Índices das Atividades Económicas do mês de agosto de 2021, quando comparados com os do mês de julho de 2021, apontam para quedas dos índices de volume de emprego em 2,3%” (INE-2021, p. 5). A queda ligeira do emprego, no mês de agosto de 2021, foi determinada pelas quedas nos sectores de Comércio (-6,7%), Alojamento, Restauração e Similares (-4,6%) e da Produção Industrial (-0,1%)

A taxa de desemprego estimada para Moçambique desceu de 20,7% em 2015 para 17,5% em 2019/20, de acordo com os dados do Instituto nacional de Estatística (INE). Um documento do Banco Mundial aponta que “o seu aumento entre os jovens urbanos é preocupante” (WORLD BANK, 2018, p. 27)

Nenhum nível de ensino em Moçambique tem sido tão desprezado pelo Estado quanto o Ensino Médio. Sob olhar de Carneiro (2012, p. 57), isso significa que “historicamente o ensino médio tem ficado em plano secundário no conjunto das políticas públicas de educação do Estado Moçambicano, historicamente o ensino médio tem sido impedido de se expandir com qualidade”

A política do Ensino Técnico-profissional implementada pelo antigo presidente de Moçambique, Armando Emílio Guebuza, na sua última governação, procurou conciliar o

⁹³ Oliveira (1995) chama este tipo de desemprego de “desemprego escolarizado”. “Consiste na existência de uma parcela de diplomados em um determinado nível de ensino, que não se consegue incorporar ao mercado de trabalho pra realizar funções para as quais está qualificada” (OLIVEIRA, 1995, p. 28).

modelo das competências com a teoria do Capital Humano, uma das vertentes da economia marginalista, como definidoras de uma política educacional que tem por concepção a relação direta e subordinada da educação escolar ao mercado.

A educação voltada para o mercado de trabalho, defendido pelo então antigo presidente de Moçambique, Armando Emílio Guebuza, foi uma forma de seguir os princípios norteadores dos principais documentos do setor e do governo, como documenta o texto:

O PEE (1999-2003) propunha a revisão do currículo do (ESG) com objetivo de incorporar uma orientação menos teórica e mais prática (MINED, 1998, Seção VIII, F). Foi igualmente reafirmada no PARPA 2001-2005 onde o ESG tinha como objetivo expandir o acesso ‘para responder às necessidades do mercado de trabalho’ (GoM, 2001, p. 46). A Estratégia do Ensino Secundário Geral (2009-2015) aponta como um dos principais objetivos: desenvolver nos jovens competências práticas que lhes possam ser uteis para a vida laboral, desenvolvendo uma profissão ou ofício e para autoemprego (LOBO *et al.*, 2009, p. 46-47).

Também os Planos Estratégicos da Educação e Cultura (2006-2011 e 2012-2016) preconizam equipar os graduados com habilidades não apenas para o ingresso no ensino superior, mas também para a inserção no mercado de trabalho (MEC, 2006, p.36, MINED, 2012, p. 75). “Os objetivos do currículo do Ensino Secundário Profissionalizante deixam claro que os graduados devem ser capazes de dominar determinados conhecimentos e habilidades para poderem enfrentar os desafios de mercado de trabalho” (CHISSALE, 2014, p. 46).

Borges (2010) afirma que “dúvidas e dificuldades ainda permanecem e se referem a questões que variam desde definição do conceito até a decisão sobre quais competências deveriam ser desenvolvidas” (BORGES, 2010, p. 19). É possível observar que as tentativas de elucidar as sinuosidades desse controvertido conceito vagam por caminhos. De acordo com o autor, “a educação voltada para o desenvolvimento de competências costuma despertar muita polemica tanto internacional como nacional, sobretudo aos diversos usos que o termo tem assumido e implicações as quais tem sido atrelado” (BORGES, 2010, p. 20).

Nos últimos anos, em virtude de políticas neoliberais e pela força dos valores do mercado, poucas vezes a educação é lembrada como um direito para a formação para a cidadania, como formação geral das pessoas. O discurso que prevalece “é o de reduzir a educação como função para o desenvolvimento econômico, para o mercado de trabalho, para formar mão-de-obra” (OLIVEIRA *et al.*, 2005, p. 15).

Sobre esta tendência mercadológico da educação, a Apple considera que vivemos num período de crise. A crise infetou todas as nossas instituições econômicas, políticas e culturais: “uma das instituições, porém, que tem estado no centro da crise e das lutas pela sua superação é a escola. Os neoliberais nos dizem que somente orientando nossas escolas, professores e

crianças para o mercado competitivo é que acharemos a solução” (APPLE, 2000, p. 11). Em consonância com o autor, defende-se uma escola pautada na formação para a cidadania e emancipação social, como aquela que forma integralmente o cidadão, desenvolvendo todas as suas potencialidades, tornando-o capaz de refletir e agir o mundo. Esta escola deve ser pública universal, democrática, unitária e politécnica.

Com a proposta de abrandamento do Ensino Secundário Geral e Potencialização do Ensino Técnico Profissional com o pretexto de que investir no Ensino Secundário Geral os alunos continuariam desempregados, Silva, Kronemberger e Borges (2020) consideram que a intenção era a de direcionar o Ensino Secundário para uma escola meramente voltada à formação para o trabalho.

No âmbito desta lógica, alguns críticos afirmam que:

A escola precisa promover uma formação completa e igualitária para todos. Deve estar voltada à formação para a atuação do homem na sociedade, mas atuação não só no sentido de empregado em um ofício qualquer, mas para a vida, para a atuação política da construção de uma nova história, de uma nova estrutura social (SILVA, 2010, p. 194).

É preciso lembrar que, segundo Texeira (2012), a qualidade da escola requer, ainda, que as novas gerações conheçam e interroguem não somente os conhecimentos científicos disciplinares, mas os conhecimentos, saberes e leituras do mundo vindos da arte, da literatura, da filosofia (TEXEIRA, 2012, p. 127). Nela se trabalha as dimensões ético-moral e ético-expressiva que possibilitam a formação humana de sujeitos capazes de pensar com sensibilidade, justeza e responsabilidade.

Borges (2010) afirma que:

Diante das diversas críticas à escola e à organização do sistema educativo e, igualmente, na busca de uma compreensão compartilhada sobre o que seria uma educação de qualidade para todos no século XXI, como vimos, emerge o debate da educação voltada para o desenvolvimento de competências. A escola tem sido responsabilizada pelo preparo do indivíduo para a vida em sociedade, o que depende de uma aproximação entre o que tem sido ensinado aos alunos em sala de aula e a realidade que os aguarda fora dela. O cumprimento dessa função, contudo, passa pelo ensino de competências que vão além daquelas diretamente decorrentes dos conteúdos transmitidos pelas disciplinas escolares mais tradicionais (BORGES, 2010, p. 101).

Portanto, a estratégia tomada pelo antigo presidente de Moçambique em priorizar o Ensino Técnico Profissional tem gerado discussões na atualidade. Segundo Rosa (2006), “as políticas públicas da atualidade, em relação ao Ensino Técnico Profissional, têm priorizado os interesses do capital, regulamentando formas de educação em função das necessidades do mercado, distanciando-se das propostas contra hegemônicas” (ROSA, 2006, p. 71).

As classes populares necessitam dominar as tecnologias necessárias para transitar no mundo de trabalho, porém não devem ser simplesmente treinadas para essas funções como era feito no modelo Taylorista/Fordista, onde, na linha da produção, cada trabalhador necessitava tão somente desempenhar uma tarefa repetidamente, perdendo a noção de todo o processo e tornando-se alienado.

As políticas educacionais, sob o ideário Neoliberal da década de 1990, de pequeno avanço quantitativo do ensino básico e uma mudança discursiva aparentemente progressista no ensino médio e na “educação profissional e tecnológica”, aprofundam a segmentação e o dualismo educacional, e perpetuam uma relação débil.

Gentil e Silva (1996) afirmam que “a função da educação neoliberal é ‘atrelar’ a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho” (p.12). Jacomini (2018, p. 129) afirma que “as políticas educacionais em seus vários aspectos, especialmente nos anos de 1990, período mais analisado, colocam-se na contramão do pensamento de Gramsci à medida que estão pautadas numa perspectiva economicista e instrumental para a certificação de competências”.

A segunda estratégia da governação no mandato do antigo presidente de Moçambique, Armando Emílio Guebuza, conforme entrevista concedida no dia 14/01/2020, em Maputo, pelo seu antigo Ministro da Educação dizia o seguinte: “eu, na altura como Ministro de Educação, defendia que devíamos evitar a polarização do Ensino Secundário Geral, que era uma espécie de um prolongamento das escolas primárias” (ANTIGO MINISTRO-A-, informação verbal). Mais adiante, o antigo gestor afirma que as explicações que ditaram esta segunda estratégia foram as seguintes:

Muitas escolas secundárias eram autênticas escolas primárias, não tinham condições, não tinham laboratórios, não tinha professores formados, quer dizer a gente estava a se enganar, estava se a mentir. Dissemos não, ou temos a escola secundária de qualidade que forme gente para entrar na Universidade, ou estamos nos enganando a distribuir diplomas, foi uma filosofia de retardar um pouco e reorganizar, e daí foi nesse período que foi aprovado, portanto, no último mandato de Guebuza, a Estratégia da Educação Técnico Profissional, portanto a formação baseada em padrões de formação de competências. Por outro lado, havia muitas escolas secundárias que nem laboratórios tinham, chamavam-se escolas secundárias, muitas escolas secundárias lecionadas por professores do ensino primário, antigos professores do magistério primário, então obviamente era necessário trazer uma estratégia (ANTIGO MINISTRO-A-, informação verbal).

O que temos a dizer sobre as falas do antigo ministro da Educação de Moçambique é o seguinte: não concordamos com o posicionamento dele ao afirmar que “muitas escolas secundárias eram autênticas escolas primárias”. Esta situação já existia antes da sua gestão como ministro da Educação. As condições das escolas do Ensino Secundário em Moçambique

já eram precárias e passaram para outros ministros subsequentes, na governação do presidente Filipe Jacinto Nyusi no seu primeiro mandato, de 2015 a 2019, e noutros. Portanto, a opção pela expansão das escolas do Ensino Técnico Profissional e abrandamento da expansão das escolas do ensino secundário geral foi uma estratégia do governo de Armando Emílio Guebuza no seu primeiro mandato (2010-2014) para acomodar o neoliberalismo e cumprir as políticas globais da educação traçadas em 1990 em Jomtien e em 2000 no Senegal.

O negligenciamento do Ensino Secundário Geral (ensino médio) é apontado por Carneiro (2012, p.10) ao afirmar que “a emissão de discursos tangenciais sobre o ensino médio, quase sempre à margem dos seus reais desafios históricos, o tem jogado no limbo das políticas educacionais, produzindo o retardamento de sua adequada reconfiguração”. Sobre a ideologia baseada em competências, Ferreira (2009, p. 254) argumenta que “à medida que a pobreza aumenta e os conflitos sociais se afiguram em sua complexidade maior, as políticas educativas buscam fortalecer a escola como instituição responsável pela manutenção da ordem social”.

Rubega (2002) sustenta que o uso do conceito de competência para a formação profissional, como paliativo contra o desemprego, possibilitando a inserção no mercado de trabalho, surgiu na França no final da década de 70 e inícios dos anos 80.

O debate em torno desse conceito é novo. Borges (2010, p. 29) refere que “desde o princípio da década de 80, começou a ser introduzido por organizações internacionais e acadêmicos de todo o mundo nos discursos educacionais, mas foi especialmente a partir da década de 90 que passou a ser incorporado nos processos de reforma política protagonizados por autoridades nacionais em diversos países do mundo”. Não obstante, ainda pairam muitas incertezas e imprecisões em torno das múltiplas definições do conceito, o que levanta questionamentos a respeito de quais competências seriam mais adequadas e de como e onde desenvolvê-las, o que demanda debates permanentes e consistentes.

Para Kuenzer (2000, p. 16), “o conceito de competência, por seu caráter polissêmico, tem ensejado múltiplas interpretações, nem sempre com a necessária clareza epistemológica, o que por si só já demanda cuidados”.

Borges (2010, p. 101) afirma que “diante das diversas críticas à escola e à organização do sistema educativo e, igualmente, na busca de uma compreensão compartilhada sobre o que seria uma educação de qualidade para o século XXI, emerge o debate da educação voltada para o desenvolvimento de competências”.

Os defensores da formação por competências defendem que é por meio da educação que o trabalhador alcançaria uma posição no novo mercado de trabalho. E alegam também

que boa parte das causas do desemprego estaria ligada à falta de educação e/ou formação profissional, o que não constitui verdade. Castioni (2010) afirma que, com o advento de novas formas de gestão da produção a partir do último quartel do século XX, emergiu o discurso de competência, uma noção alargada, mas com significado esvaziado do ponto de vista social. Nas últimas décadas do século, com o desemprego crescente [...], o termo competências na educação é usado pelos governos para justificar o fracasso dos governos em proporcionar emprego para os jovens e com um esvaziamento social.

Defendem que a educação deve formar os jovens somente para o mercado de trabalho, negligenciando as dimensões social e cultural que completam ao homem. A formação para a competência do ideário neoliberal não é suficiente para formação do homem moderno. Os teóricos da noção de competência defendem que é por meio da educação que o trabalhador alcançaria uma posição no novo mercado de trabalho.

A educação profissional por competências “tem suas bases assentadas social e politicamente no contexto das transformações sociais provocadas pelo desemprego, mudanças nos processos produtivos, avanços tecnológicos, competitividade acirrada no mercado, crescimento da individualidade e declínio das forças sindicais” (RUBEGA, 2002, p. 267).

Portanto, a segunda estratégia de governação do Armando Emílio Guebuza no seu último mandato consistiu no melhoramento da qualidade de ensino evitando a polarização⁹⁴ do Ensino Secundário Geral que era uma espécie de prolongamento das escolas do ensino primário. Foi uma estratégia pensada para a melhoria da qualidade de ensino.

No mandato do antigo presidente de Moçambique, Armando Emílio Guebuza construíram-se mais escolas, ou seja, a rede escolar conheceu um incremento comparativamente o seu sucessor Filipe Jacinto Nyusi. Ainda no mandato do antigo presidente de Moçambique, Armando Emílio Guebuza, não houve muitos problemas na contratação dos professores.

⁹⁴ A polarização se referia a expansão das escolas secundárias de forma descontroladas sem condições mínimas para o processo de ensino e aprendizagem. Refrearam a política de expansão da rede escolar para o ensino médio apostando na melhoria da qualidade de ensino.

5.3.7 Descumprimento das atividades programadas

No último mandato do antigo presidente de Moçambique, Armando Emílio Guebuza, para o setor da educação, houve constrangimentos na implementação da política de expansão da rede escolar. Em entrevista concedida no dia 14/01/2020, em Maputo, o antigo ministro da educação explica-nos o seguinte:

No último mandato de Guebuza o plano era de construir 1000 salas por ano, mas essas 1000 salas a contar com o financiamento do Banco Mundial e não foi possível porque quando não há financiamento não se pode fazer nada. [...] Recordo quando eu entrei em 2014 houve um cidadão que roubava 30 milhões de Meticais (MT)⁹⁵ a seguir fecharam a torneira. Até tive encontro com os ditos doadores, e eu disse senhores vocês não vão financiar a educação porque dois indivíduos são ladrões e roubaram? No vosso país também não tem ladrões? Então, nós estamos numa dependência extrema, quer dizer há países que dizem que queremos construir 1000 salas de aulas, porque já tem dinheiro. Mas para nós, quando dissemos que queremos construir 1000 salas de aulas ainda não há dinheiro, é necessário procurar financiamento para construir essas salas (ANTIGO MINISTRO-A-, informação verbal).

O texto nos mostra que a política de construir 1000 salas de aulas por ano nunca chegou de ser concretizado porque o setor ao fazer os seus planos de construir mil 1000 salas de aulas não conta com os seus próprios recursos e confia dos seus parceiros de cooperação, o que, de certa forma, tem dificultado a sua implementação. No atual Plano Estratégico de Educação de 2020-2029 a meta é de se construir cerca de 2 mil salas de aulas anualmente para cobrir as necessidades da expansão do ensino, o que provavelmente poderá não ser cumprido.

O outro problema constatado no último mandato de Guebuza foi a falta das carteiras para os alunos, segundo como nos explica o nosso entrevistado: “no último mandato de Guebuza, quando eu estava como ministro um dos elementos que discutíamos era garantir que as crianças tivessem carteiras” (ANTIGO MINISTRO-A-, informação verbal).

Para suprir a falta de carteiras para os alunos no último mandato do antigo presidente de Moçambique, Armando Emílio Guebuza, no seu último mandato (2010-2014), foi aprovada uma rubrica na Assembleia da República (congresso) para financiar somente carteiras para as escolas. O antigo ministro da educação entrevistado no dia 14/01/2020, em Maputo, afirma o seguinte:

Eu recordo-me pela primeira vez no orçamento aprovado pela Assembleia da República (2013-2014), pela primeira vez, houve rubrica de carteiras escolares, orçamento para construir escolas não era para comprar carteiras, orçamento para livros não é para comprar mandioca, chama-se desvio de aplicação. Então a Assembleia da República estritamente pela primeira vez depois de muita batalha

⁹⁵ Metical é a designação da moeda de Moçambique. Foi introduzida no dia 16 de junho de 1980. Antes dessa data, circulava escudo.

aprovou rubrica carteiras de 340 milhões de meticais (ANTIGO MINISTRO-A-, informação verbal).

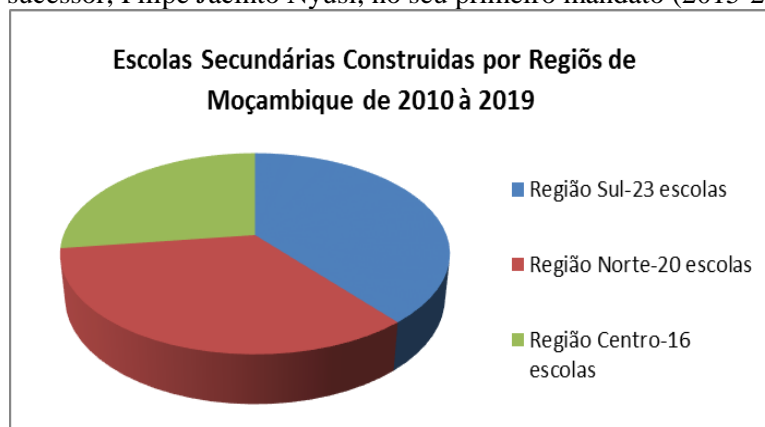
Em um outro desenvolvimento, o antigo gestor afirma que no primeiro mandato de Filipe Jacinto Nyusi não aconteceu o mesmo. A estratégia que ele encontrou para fazer face a falta de carteiras. Segundo o nosso entrevistado, foi:

No governo de Nyusi com todo o mérito, decidiu encontrar um elemento fundamental: toda a madeira apreendida devia se inverter para o setor de educação, foi uma estratégia de um dirigente, toda a madeira apreendida ou toda madeira adquirida ilegalmente devia passar para o setor de educação para produzir carteiras. E vai agora no Ministério de Educação, vai encontrar a produzirem carteiras. (ANTIGO MINISTRO-A-, informação verbal)

Mas aqui há uma questão que se pode levantar, será que esta medida surtiu efeito? A quem pertence esta empresa que constrói as carteiras? Existiram também diferenças na construção das escolas por regiões e por mandatos, segundo como mostra o gráfico.

O mandato de Nyusi priorizou a expansão da rede escolar do Ensino Primário e do Ensino Secundário, mas dando prioridade o Ensino Primário. Com o Nyusi, a política de expansão da rede escolar conheceu poucos avanços porque foi afetada pela crise das dívidas ocultas, adversidades naturais e instabilidade política no centro e terrorismo no Norte de Moc. Face aos desastres naturais, introduziu-se em 2017 o projeto “escolas seguras”, resistentes aos desastres naturais. Nyusi concluiu e inaugurou as obras iniciadas pelo seu antecessor Armando Emílio Guebuza e aprovou em 2019 a nova Lei 18/2018 do SNE.

Gráfico 19: Escolas Secundárias Construídas por regiões de Moçambique nos dois ciclos governativos no último mandato do antigo presidente de Moçambique, Armando Emílio Guebuza (2014-2015), e do seu sucessor, Filipe Jacinto Nyusi, no seu primeiro mandato (2015-2019).



Fonte: Dados retirados nas Planilhas das Escolas Construídas de 2010 a 2019 na Direção de Infraestruturas e Equipamentos Escolares do MINEDH (2019).

O gráfico 19 mostra-nos que a atual política de expansão da rede escolar em Moçambique apresenta assimetrias regionais. Isso significa que estão sendo construídas mais

escolas na região sul do país comparativamente às regiões Centro e Norte do país. Por exemplo, o relatório de Revisão de Políticas Educacionais publicado pela MINEDH e a UNESCO (2019) confirma esta constatação afirmando de que “a distribuição das escolas secundárias é menos equitativa” (MINEDH; UNESCO, 2019, p. 79).

As assimetrias nas infraestruturas escolares existentes em Moçambique são explicadas da seguinte forma, segundo Guiliche (2011, p. 30):

Na educação, o sistema de financiamento durante muito tempo baseou-se em intervenções bilaterais. Esta consistia em que, especificamente na área da educação, um financiador poderia escolher unilateralmente construir um certo número de escolas (por exemplo) numa determinada província, que não tinha necessidade daquele nível, em detrimento de outras que se encontravam em situação gritantes. Isto levou a que durante este período as assimetrias se agudizassem, pois a distribuição das escolas pelo país não obedecia a ideia de equilíbrio.

Segundo Guiliche (2011), esta forma de ajuda predominou até o ano de 2002, quando se decidiu optar por uma gestão mais eficaz da ajuda, em que os parceiros deveriam melhor se organizar para uma participação mais concertada com os objetivos do governo, através de um fundo comum: FASE .

Uma outra razão que contribuiu para a atual assimetria escolar é porque os maiores investimentos em infraestruturas escolares são feitos na região Sul do país do que nas outras regiões de Moçambique. Esta má implementação da política faz com que a região sul do país tenha mais acesso à educação com relação as regiões (Centro e Norte do País). No último mandato do antigo presidente de Moçambique, Armando Emílio Guebuza, foram construídas 11 escolas secundárias e, no primeiro mandato do presidente Filipe Jacinto Nyusi, 12 escolas secundárias, totalizando 23 escolas secundárias para a região sul de Moçambique (durante esse período de 10 anos).

A região centro de Moçambique foi e continua a ser uma das regiões mais prejudicadas e negligenciadas pela a atual política de expansão da rede escolar em Moçambique. Nos dois mandatos presidências de 2010 a 2014 e de 2015 a 2019 foram construídas apenas um total de 16 escolas secundárias para a região central de Moçambique. Nesta região do país, as obras chegam a durar cerca 3 anos para serem concluídas.

Em entrevista concedida no dia 26/12/2019, em Maputo, o DIRETOR-C afirmou:

[...] temos algumas lacunas devido a certa desorganização que existe na construção de salas de aulas nas províncias, que faz com que haja morosidade na conclusão das obras. Por exemplo, agora estamos a executar três campanhas de 2017, 2018, e 2019. Era suposto que tivéssemos concluído a campanha de 2017, mas ainda está aí com uma coisa atrasada. Com estes problemas de atraso cria problema na implementação [...] (DIRETOR-C-, informação verbal).

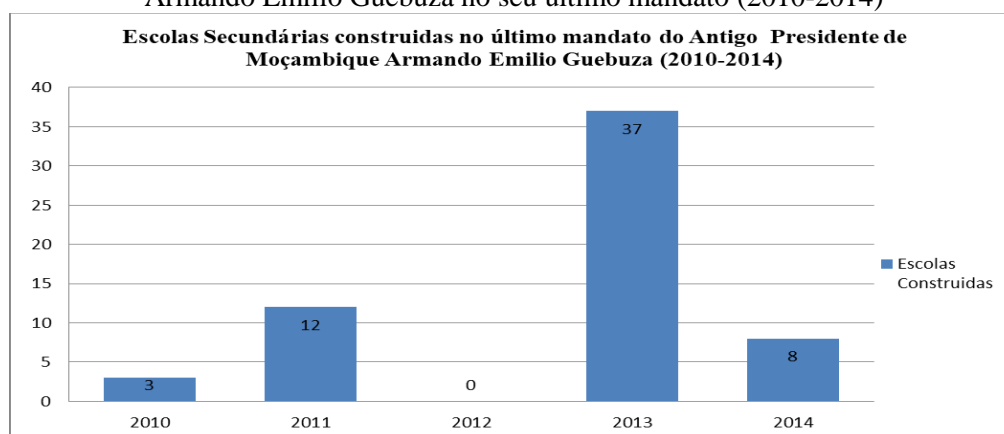
Num outro desenvolvimento, o nosso entrevistado lamenta dizendo o seguinte:

[...] a velocidade que queríamos que andasse nas províncias na construção é muito lenta. Muito lenta mesmo, principalmente nas províncias da Zambézia, Nampula e Sofala. [...] Há problemas de execução financeira a nível provincial, [...] e não de financiamento porque o dinheiro está lá (DIRETOR-C-, informação verbal).

Os textos acima nos mostram que há problemas na implementação da atual política de expansão da rede escolar em Moçambique devido a sua má execução financeira. A má gestão da política, a corrupção e os *lobs* podem estar por detrás de todos esses problemas. O setor precisa redobrar esforços para fazer trabalhos de monitoria e avaliações periódicas e punir ou rescindir os contratos para os visados em caso da sua negligência.

A região Norte do país também é uma das regiões que está sendo negligenciada pelo Estado moçambicano no âmbito da política de expansão da rede escolar para as escolas do ensino secundário. Na região Norte de Moçambique, foram construídas apenas 20 escolas secundárias durante os dois mandatos presidências, de 2010 a 2014 e de 2015 a 2019.

Gráfico 20: Escolas secundárias construídas a nível nacional pelo antigo presidente de Moçambique, Armando Emílio Guebuza no seu último mandato (2010-2014)



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de coleta de dados na D.I.E.E-MINEDH (2021).

O gráfico 20 nos mostra escolas do ensino secundário geral construídas no último mandato do antigo presidente de Moçambique, Armando Emílio Guebuza entre 2010 a 2014. Em 2010, foram construídas apenas 3 escolas do ensino secundário geral a nível nacional, em 2011 teve um pequeno acréscimo, e em 2012 não se construiu nenhuma escola do ensino secundário geral. Foi nesse ano que o setor de educação em Moçambique abrandou a construção das escolas do Ensino Secundário Geral (E.S.G), considerando que eram autênticas réplicas das escolas do ensino primário e alegaram que não fazia sentido estender a rede escolar do ESG sem as mínimas condições para o processo de ensino e aprendizagem.

Em termos econômicos, o país estava ligeiramente bem. “a economia de Moçambique registrou um forte crescimento do PIB, com uma taxa média de crescimento anual superior a

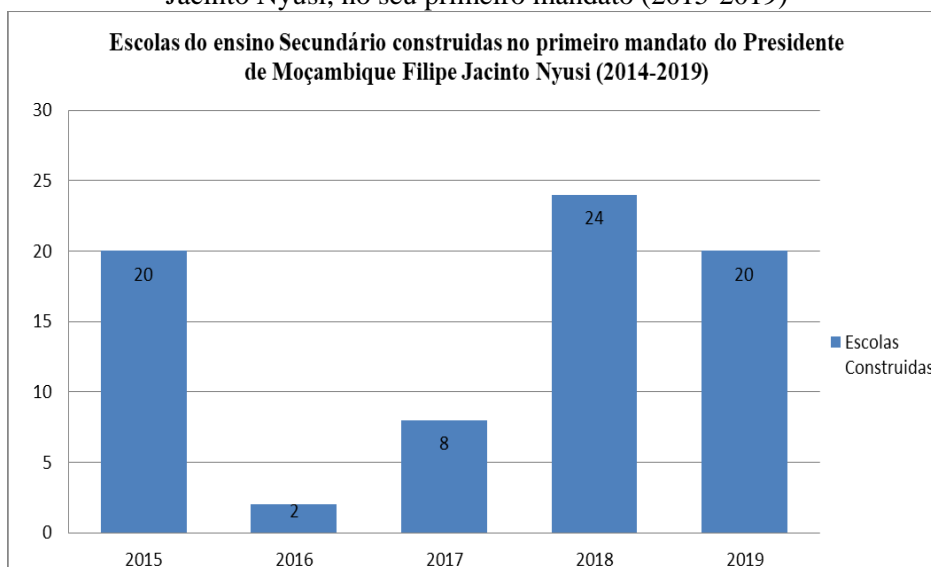
7 por cento, antes de um abrandamento para 6,6 por cento em 2015” (MINEDH; UNESCO, 2019, p. 32).

A partir de 2013, quase no seu último ano de mandato, registrou-se uma subida de construções das escolas do ensino secundário geral. Este aumento do número das escolas construídas no ensino secundário geral deveu-se ao aumento de número dos parceiros bilaterais que apoiam o financiamento da educação em Moçambique e, em 2014, voltou a abrandar porque se iniciava um novo ciclo governativo (em 2015) marcado pelas históricas dívidas ocultas de 2,2 bilhões de USD, cujo julgamento midiático teve início em agosto de 2021.

O antigo presidente de Moçambique, Armando Emílio Guebuza, no seu último mandato, de 2010 a 2014, construiu apenas 60 escolas do ensino secundário geral a nível nacional (gráfico 20) comparativamente ao seu sucessor Filipe Jacinto Nyusi, com 74 escolas do ensino secundário geral (gráfico 21). Aqui existe um pormenor, as escolas do ESG inauguradas pelo presidente Filipe Jacinto Nyusi foram obras iniciadas pelo antigo presidente de Moçambique Armando Emílio Guebuza no seu último mandato. Se prestar atenção, quase 80% das realizações do atual presidente são projetos de Armando Emílio Guebuza.

Esta diferença confirma a nossa tese (preposição) apresentada logo no início desta pesquisa (na Introdução) de que “o pragmatismo político, econômico e social das medidas educacionais impostas pelos governos de Armando Emílio Guebuza e do seu sucessor Filipe Jacinto Nyusi evidenciaram diferenças na sua governação”.

Gráfico 21: Escolas secundárias construídas a nível nacional pelo presidente de Moçambique, Filipe Jacinto Nyusi, no seu primeiro mandato (2015-2019)



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de coleta de dados na D.I.E.E-MINEDH (2021).

O gráfico 21 nos mostra escolas secundárias construídas no primeiro mandato do presidente Filipe Jacinto Nyusi (2015-2019). O primeiro mandato de Nyusi foi caracterizado por uma forte crise econômica, política e social. A crise prolongou-se no seu segundo mandato. A maior parte dos países que apoiavam Moçambique no seu orçamento geral do Estado deixou de ajudar, e alguns foram embora para os seus respectivos países quando se descobriu o caso das dívidas ocultas em 2015, e isso, de certa forma, teria afetado de forma indireta o setor de educação em Moçambique. Por isso, devido à crise econômica que o país atravessava, construíram apenas duas escolas em 2016 do ensino secundário geral. Nesse período, “o déficit fiscal caiu de 6,4% do PIB, em 2015, para 4,7% em 2016” (MINEDH; UNESCO, 2019).

Em 2017, foram construídas apenas 8 escolas secundárias. Isso deveu-se ao retorno de alguns países que financiam o setor de educação em Moçambique através do Fundo de Apoio Setor de Educação (FASE). Segundo ilustra um documento do setor,

alguns sinais positivos foram observados no último trimestre de 2016 e no primeiro trimestre de 2017, [...], valorização do Metical moçambicano em 10% face ao dólar, com liquidez reduzida e ajustamento progressivo da balança comercial, desaceleração da inflação, aumento dos níveis do Banco Central nos três meses até o final de janeiro de 2017, etc. (MINEDH; UNESCO, 2019, p. 33).

Nos dois mandatos presidenciais em análise, o estudo nos mostra que ambos tiveram problemas na implementação da atual política de expansão da rede escolar para o ensino médio em Moçambique devido à falta dos recursos financeiros.

5.3.8 Permanências e continuidades das atividades desenvolvidas no setor de educação em Moçambique nos dois mandatos presidenciais (2010-2014 e 2015-2019)

É importante notar que muitas das atividades desenvolvidas nos dois mandatos presidenciais analisados tiveram continuidade no mandato seguinte. Por exemplo, a revisão da nova lei do SNE, a Lei n. 18/2018 de 28 de dezembro, começou a ser discutida em 2012 e somente foi aprovada pela Assembleia da República em 2019,⁹⁶ no final do primeiro mandato de Nyusi. Entrevista concedida no dia 14/01/2020, em Maputo, pelo antigo Ministro da Educação no último mandato do antigo presidente de Moçambique, Armando Emílio Guebuza, ele nos esclareceu o seguinte:

Houve muitos momentos de permanência, portanto, continuaram com os PEE, não houve tempo para mudar. Quando saí, deixei o PEE (2012-2016) e foi prorrogado até 2019. Na minha opinião o PEE deviam coincidir com os ciclos de mandatos, ou

⁹⁶ Decreto n. 79/2019, de 19 de setembro de 2019, que aprova o Regulamento da Lei do SNE.

seja, mais um ano a seguir para poder elaborar as outras políticas, e isso ajudaria ser coerente e consistente. Foi necessário fazer a revisão do SNE, que, na minha opinião, já foi bom. Para dizer que houve muitos momentos de permanência, portanto, continuaram com os PEE, não houve tempo para mudar (ANTIGO MINISTRO-A-, informação verbal).

Num outro desenvolvimento, o nosso entrevistado afirma que:

Aliás, o problema de carteiras foi um dos documentos que eu deixei para o atual presidente sobre a necessidade de carteiras. Um documento que eu tinha feito a radiografia, sala de aulas e carteiras, o que o país precisava para pôr carteiras. Era um documento, tínhamos a consciência de que havia problemas (ANTIGO MINISTRO-A-, informação verbal).

Os excertos acima nos mostram que na gestão do antigo presidente de Moçambique, Armando Emílio Guebuza, no seu último mandato (2010-2014), pouco se mudou em termos de políticas de educação. Deram continuidade ao Plano Estratégico de Educação de 2012-2016, e isso se verificou também na gestão seguinte, de 2015 a 2019. Continuaram a ter os mesmos problemas de acesso, qualidade ensino, falta de escolas para os alunos sobretudo para o ensino Primário, problemas de gestão escolar, a corrupção nas instituições de ensino (venda das notas pelos professores), falta das carteiras para os alunos, atrasos de pagamentos de horas extras para os professores, as superlotações dos alunos nas salas de aulas, entre outros problemas.

Em entrevista concedida também no dia 27/12/2019, em Maputo, pela antiga ministra da educação de Moçambique no último mandato do presidente Filipe Jacinto Nyusi, ela afirma que “muitos projetos e políticas educacionais de Moçambique que vinham sendo implementados no mandato anterior deram continuidade no meu mandato, [...]. Quando eu cheguei, o que eu fiz foi pegar o barco e dar continuidade” (ANTIGA MINISTRA-B-, informação verbal).

5.4 A VISÃO DOS GESTORES

5.4.1 Avaliação dos Gestores de Educação sobre a política de expansão da rede escolar em Moçambique

Em uma entrevista concedida no dia 07/02/2020, em Maputo, pela diretora nacional do Ensino Secundário Geral, fizemos a seguinte questão: Como é que avalia a política de expansão da rede escolar em Moçambique? E nos respondeu da seguinte forma:

A política de expansão da rede escolar, em termos políticos não só, sociais é eficaz, contudo, olhando para aquilo que é o universo populacional a nível do nosso país, acaba não estando ao ritmo de resposta devida, essa é a questão-chave. [...]. Estamos

a expandir, sim, mas principalmente a nível do ensino primário, que é exatamente para responder à questão da educação básica, temos dificuldade de dar uma resposta eficaz a nível do ensino secundário geral. É exatamente o que nós temos a nível do terreno neste momento (DIRETORA-A-, informação verbal.).

O texto reconhece a importância da atual política de expansão da rede escolar em Moçambique que está a ter de democratizar o acesso à educação. No entanto, aponta os desafios que a mesma política enfrenta de falta de recursos para a sua implementação e de não satisfazer até hoje as demandas dos alunos.

Fizemos igualmente a mesma pergunta em uma outra entrevista concedida no dia 26/12/2019, em Maputo, pelo DIRETOR -C, que nos respondeu da seguinte forma:

Sim, pelo menos nesta componente está muito bem encaminhado. Se formos a ver, veja que nós tínhamos um déficit de carteiras de quase 800mil carteiras em todo o país e conseguimos fazer um exercício de colocar 700mil carteiras em todo o país. [...] desde 2012 para cá, construímos 8 escolas secundárias grandes com financiamentos do Governo japonês JAICA, e tivemos 4 escolas aqui no sul do país e quatro escolas em Nampula e agora vão avançar outras 4 escolas para a província da Zambézia (DIRETOR-C-, informação verbal.).

O excerto nos mostra os pequenos avanços que tiveram na gestão do presidente Filipe Jacinto Nyusi na Educação. Contudo, esses avanços continuam ainda insuficientes para colocar todos os alunos sentados nas carteiras e escolas para todos.

A expansão da rede escolar para o ensino médio em Moçambique ainda é insuficiente para atender a demanda dos jovens a nível nacional.

5.4.2 Os maiores entraves da política de expansão da rede escolar em Moçambique

Foi unânime entre os diretores nacionais por nós entrevistados que um dos maiores entraves da atual política de expansão da rede escolar é a falta dos recursos. Segundo nos conta a DIRETORA-A-,

As dificuldades são os recursos. Nós sentimos sinceramente com o problema da falta dos recursos. Nós precisamos de ter mais escolas para reduzirmos os raios, ou seja, a relação entre professores e alunos [...] essas respostas pontuais que devem ser dadas e que efetivamente nós não temos recursos para poder dar essa resposta, essa é que é a questão chave. Portanto, o entrave básico é recursos financeiros para que efetivamente nós possamos construir mais escolas, possamos ter o rácio aluno/professor reduzido e possamos e possamos colocar recursos didáticos para melhorarmos o Processo de Ensino e Aprendizagem (DIRETORA-A-, informação verbal.).

O texto nos apresenta as lamentações por conta da falta dos recursos para se construírem mais escolas, reduzir o número dos alunos nas salas de aulas, comprar livros e outros materiais didáticos para o ensino, e melhorar o Processo de Ensino e Aprendizagem.

Enquanto não aumentarem o financiamento interno à educação, e colocar a educação como prioridade número um, as lamentações continuarão ainda por mais tempo.

A mesma dificuldade é apontada pelo Diretor de Direção de Infraestruturas e Equipamentos Escolar, que lamentou nos seguintes termos:

[...] é só dinheiro, precisamos de aumentar financiamento para construção das salas de aulas, para me o mais importante é termos financiamento para construir. [...]. É um desafio. O nosso desafio é apostar na construção de salas de aulas, fortemente, e apostarmos na economia de escala, ou seja, metermos grandes empresas a construir lotes atrativos. Basta um concurso da sétima categoria. Podem ser lotes gigantes, empresas com pujanças financeiras. Construir em pouco tempo e muitas escolas (DIRETOR-C-, informação verbal).

Como podemos perceber no texto, o Diretor de Direção de Infraestruturas e Equipamentos Escolar reforça a necessidade de mais investimentos para a construção de mais escolas. Concordamos sim, com o posicionamento do diretor de aumentar mais investimentos internos para a construção das escolas primárias e secundárias. E adverte também a necessidade de se escolher empreiteiros de grande pujança econômica para evitar que abandonem as obras antes de concluírem por motivos financeiros como tem acontecido.

A falta de recursos para implementação da política de expansão da rede escolar, o (DIRETOR-C-) nos explica o seguinte:

Houve um período em que o financiamento para a construção tinha os custos controlados, ou seja, para construir uma sala de aula eram 10.000USD por sala de aula, ou seja, chegando ou não estava definido 10mil e tinha que se construir aquela sala de aula. Portanto, esse foi um processo que venceu logo no início do primeiro Plano Estratégico de Educação que era para fazer a construção das salas de aulas, mas o processo não deu muito certo porque a gestão para a construção destas salas também tinha a contribuição das comunidades, então não houve uma boa coordenação e processo falhou. [...] Neste momento o Estado financia uma média de 600 a 1000 salas de aula por ano, uma sala de aulas tem o valor médio de 25000USD. Uma obra complexa, ou seja, uma escola secundária grande custa em média de 6 a 7 milhões de USD (DIRETOR-C-, informação verbal).

O excerto fala dos modelos de financiamento para a construção das escolas desde que se implementou em Moçambique o primeiro Plano Estratégico da Educação (PEE) – 1998-2005. A ideia de se aumentar o custo de construção de uma sala de aulas que antes custava 10.000 USD e agora 25.000 USD foi bem pensado porque as condições econômicas dos finais da década de 90 não são as mesmas com as de agora. Os custos de materiais de construção subiram (ferros, cimentos, andaimes, etc.). Houve, sim, a necessidade de se fazer ajustes para a construção de uma sala de aulas. Mas também podemos admitir a possibilidade de superfaturamento das obras públicas pelos gestores e executores das obras.

Perguntamos também para o DIRETOR-C- como é que é feito o financiamento da educação em Moçambique pelos seus parceiros? Ele nos respondeu da seguinte forma:

Nós temos no Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano um Fundo de Apoio para Setor de Educação chamado (FASE), em que os parceiros contribuem para este Fundo que resulta de todas as atividades do MINEDH e deste bolo 30% é alocado para a construção de escolas, portanto, entra um bolo único para o Fundo e 30% é alocado para a construção das escolas (DIRETOR-C-, informação verbal).

Concordamos com o texto acima exposto. Talvez acrescentamos o seguinte: em uma primeira fase, os financiamentos externos provinham de vários países (bilaterais e multilaterais), desde o período de orientação socialista (1975-1986) e na fase posterior do Multipartidarismo (1990). Estes financiamentos eram direcionados diretamente para o Orçamento Geral do Estado, com término em 2001. Em 2002, foi Criado o Fundo de Apoio ao Sector da Educação (FASE), que é o instrumento principal para a canalização de fundos externos ao setor. o Fundo de Apoio ao Sector de Educação é o instrumento mais alinhado para a canalização dos fundos externos para o financiamento do plano anual do setor, usando os procedimentos e instrumentos do Estado no que respeita à planificação, orçamentação, execução e monitoria.

O Fundo de Apoio ao Setor de Educação contribui para o financiamento de programas-chave com enfoque no financiamento de programas para o ensino básico, como o livro escolar, apoio direto às escolas, formação de professores, supervisão e construção acelerada de salas de aula. O Fundo de Apoio ao Sector de Educação foi criado pela Iniciativa Acelerada de Educação para Todos (FTI). A FTI segue o compromisso da comunidade internacional firmado no 4º Fórum Mundial sobre Educação para Todos, em Dakar, segundo o qual nenhum país comprometido com a provisão de uma educação básica para todos e com um plano credível ficaria limitado de alcançar este objetivo por falta de recursos financeiros.

Indagamos igualmente o DIRETOR-C sobre a seguinte questão: os recursos alocados pelos parceiros do setor de educação em Moçambique têm sido suficiente para suprir as vossas necessidades? E nos respondeu da seguinte forma:

Quer dizer, chegar não tem chegado, mas a forma burocrática que nós trabalhos é que não deixa as obras serem executadas, nós devemos ter a maior execução possível. o dinheiro que entra num ano para o setor de educação para as construções escolares não é executado todo ele devido as questões burocráticas. Temos algumas lacunas devido a uma certa desorganização que existe na construção de salas de aulas nas províncias, [...]. Há problemas de execução financeira a nível provincial. É preciso resolver algumas questões burocráticas que estão a dificultar (DIRETOR-C-, informação verbal)

O texto acima lamenta a exiguidade de fundos que têm sido alocados para as construções escolares e a excessiva burocracia a nível central, que tem dificultado a expansão da rede escolar em Moçambique. Fala também da desorganização que acontece nas províncias

para a construção das obras escolares. O texto nos informa que há problemas de liberação dos fundos a nível das províncias para a execução das obras. Infelizmente este é um dos problemas crônicos que têm acontecido nas instituições do Estado.

Quanto à questão do financiamento da educação em Moçambique, observa-se que a política de fundos não é suficiente para dirimir as desigualdades regionais existentes. Outro problema que se depara a política de expansão da rede escolar em Moçambique apontado pelos gestores é a diminuição drástica de número de contratação dos professores nos últimos anos, segundo nos conta a DIRETORA-B-, entrevistada no dia 17/01/2020, em Maputo, e nos respondeu da seguinte forma:

[...] ultimamente nos últimos anos o que nós temos estado a contratar em termos de professores não vai para além dos 200 professores. No último ano nós contratamos cerca de 153 professores para o ESG, ou seja, para os dois níveis (ESG1 e ESG2) (DIRETORA-B-, informação verbal).

O texto fala da redução da contratação dos professores, sobretudo no Ensino Secundário Geral. O texto confirma também aquilo que está escrito nos principais documentos do setor. A diminuição drástica de contratação dos professores para o Ensino Secundário Geral e outros subsistema de ensino aconteceu no primeiro mandato do presidente Filipe Jacinto Nyusi, quando se despoletaram as famosas dívidas ocultas em 2015, como referenciamos anteriormente. Com a saída de muitos países que apoiavam diretamente o Orçamento Geral do Estado, o Estado moçambicano, através do Ministério da Economia e Finanças, viu-se forçado para o setor da educação, por exemplo, reduzir o número dos professores contratados e estabeleceu algumas medias de contenção dos custos para o funcionamento do setor.

5.4.3 Estratégias para a melhoria da política de expansão da rede escolar

Todos os gestores por nós entrevistados foram unânimes em afirmar de que a melhor estratégia para a melhoria da atual política de expansão da rede escolar em Moçambique é a disponibilização de recursos, ou seja, deverá se fazer maior investimento na educação, como nos conta a nossa entrevistada DIRETORA-A:

Melhoria é recurso, para nós centra-se nos recursos porque a questão dos recursos vai resolver tudo, formação em exercício dos professores, para nós garantirmos uma formação permanente em exercícios precisamos de recursos [...], então, nós precisamos realmente dos recursos para investirmos na questão da formação continua dos professores, na expansão da rede escolar, na melhoria das condições de aprendizagem dos alunos. Então, efetivamente eu penso que para melhorarmos a nossa política de expansão da rede escolar o aspecto principal é, ou seja, a questão dos recursos financeiros maior investimento na educação. olhando aquilo que são as políticas educativas internacionais a % que nós temos a nivele do Estado é de 21,

2%, em termos de orçamento para a educação, só que esse 21,2%, não sei se estas a perceber, olhando para a nossa população estudantil, acaba não cobrindo as nossas necessidades (DIRETORA-A-, informação verbal).

O texto repisa em vários momentos os recursos financeiros como sendo o elemento crucial para a melhoria da atual política de expansão da rede escolar em Moçambique. Não são apenas os recursos, mas também a vontade política do governo ou Estado. Enquanto não existir a vontade política para decidirem aumentar orçamento para a educação, dificilmente sairemos dessa situação de dependência externa dos doadores. Esta medida deve estar ainda com uma boa gestão dos envolvidos no processo e acompanhada de trabalhos de monitoria e avaliação (*accountability*).

Por exemplo, um documento do setor aponta que Moçambique cumpre a referência de 20% do orçamento do Governo para a Educação. Contudo, “embora o nível de orçamento público alocado para a Educação atenda ao padrão internacional em termos globais, a proporção dos recursos alocados para bens e serviços continua deficiente e há necessidade promover uma utilização eficiente dos recursos disponíveis” (MINEDEH; UNESCO, 2019, p. 111).

5.4.4 Avaliação dos gestores sobre o acesso para o ensino médio

Os gestores de educação reconhecem que há problemas de acesso no ensino médio em Moçambique. Perguntamos à diretora do ensino Secundário Geral: Na sua ótica há problemas de acesso do ensino médio em Moçambique ou não? Eis a sua resposta: “Sim, nós ainda temos problemas de acesso. E é isso que nós queremos colmatar” (DIRETORA-A-, informação verbal). Questionamos igualmente a Diretora Nacional de Planificação e Cooperação, a DIRETORA-B-, que nos respondeu da seguinte forma:

O acesso para ensino médio em Moçambique ainda não atingimos os resultados que nós gostaríamos de atingir. É a realidade. Nós também reconhecemos. Apesar de haver um pequeno crescimento, ainda não é a proporção que nós gostaríamos, daí que para garantir o acesso ao ensino médio, nós estamos apostar também na modalidade a Distância (EaD). O Ensino Secundário em Moçambique é provido de duas modalidades: via modalidade presencial e via Modalidade do EaD (DIRETORA-B-, informação verbal).

O excerto acima confirma aquilo que defendemos inicialmente nesta pesquisa de que em Moçambique ainda temos problemas de falta de acesso à educação dos alunos do Ensino Médio. Os antigos gestores de educação e os académicos também confirmaram este posicionamento. No texto, o setor reconhece a problemática de acesso à educação do ensino médio. A modalidade do Ensino a Distância (EaD) introduzida no Ensino Secundário Geral

em Moçambique como forma de aumentar o acesso dos alunos não é eficiente e apresenta vários problemas desde a aquisição dos materiais didáticos, falta de acompanhamento dos estudantes e centros de recursos equipados para esse efeito.

O Diretor de Direção de Infraestruturas e Equipamentos Escolar (DIEE) também nos confirmou que “há sim problemas de acesso no ensino médio em Moçambique. Infelizmente temos poucas escolas para o ensino médio” (DIRETOR-C-, informação verbal). Em outro momento, o DIRETOR-C afirma de que o problema de acesso para os alunos do ensino médio em Moçambique pode ser explicado pelas seguintes razões:

Se fores analisar o nosso sistema de ensino em Moçambique está em forma de pirâmide, a pirâmide termina no ensino universitário, a base para o ensino primário, que é gratuito, é muito larga e não foi proporcional com a criação das escolas secundárias em todas as áreas do país, já há déficit de escolas secundárias. Não foi por acaso que, a partir do último quinquênio, definiu-se na construção das escolas primárias devia-se incluir uma escola rural (secundária). Então, começou-se construir de 5 anos para cá sempre que construíssemos escolas primárias, tínhamos que incluir também uma escola secundária rural em todas as províncias do país, uma escola secundária com 10 salas de aulas (DIRETOR-C-, informação verbal).

5.4.5 Estratégias para a melhoria do acesso para o ensino médio.

A diretora nacional do Ensino Secundário Geral defende que para melhorarmos o acesso no ensino médio em Moçambique é necessário investirmos na retenção dos alunos. Segundo a nossa entrevistada:

Nós temos que investir na retenção dos alunos até a conclusão dos níveis, isto tem que haver um investimento sério, para garantir a retenção temos que observar o lanche escolar. O lanche é um dos fatores motivadores dos alunos. Sem lanche o aluno pode se matricular, mas acaba abandonando, essa é que é a questão-chave. Temos que ter lanche escolar, por outro lado temos que sensibilizar os pais para educarem os seus filhos de modo a não abandonarem a escola (DIRETORA-A, informação verbal).

Os documentos do setor reconhecessem que “a retenção dos alunos constitui como um dos grandes desafios para o setor” (PEE, 2012-2016/19, p. 4) o mesmo documento mostra que permanecem grandes desafios para o futuro, principalmente quanto à capacidade de proporcionar um efetivo ensino inclusivo, através da retenção dos alunos no sistema e a sua progressão para o nível seguinte (PEE-2012-2016/19).

O DIRETOR-C defende que “para se garantir o acesso dos alunos no ensino médio em Moçambique é preciso eliminar as assimetrias no país” (DIRETOR-C-, informação verbal). Mais adiante afirma que é preciso criar condições de desenvolvimento nas várias províncias.

5.4.6 Avaliação dos gestores sobre a qualidade do ensino médio em Moçambique

Os gestores afirmaram de que a qualidade de ensino no geral em Moçambique e do ensino médio em particular precisa ser melhorado. Fizemos à Diretora Nacional do Ensino Secundário Geral a seguinte questão: Como é que avalia a qualidade do ensino médio em Moçambique? Eis a resposta:

(...) O que mostra é que realmente nós temos problemas. Temos problemas, sim. Nós até nos assustamos quando recebemos aqui algumas cartas dos professores [...] [Risos], há problemas (DIRETORA-A-, informação verbal).

O texto confirma aquilo que a pesquisa procurou saber: se existe problema de qualidade de ensino em Moçambique. Não esperávamos que a própria Diretora Nacional de Educação pudesse nos dar esse tipo de resposta do excerto acima. A qualidade de ensino em Moçambique ainda constitui uma preocupação do Governo. Moçambique se comprometeu com a Agenda 2030 da Educação (ODS4) a melhorar a sua qualidade de ensino até 2029. No atual Plano Estratégico da Educação (PEE-2020-2029), afirma em um dos seus três principais objetivos específico: “assegurar a qualidade da aprendizagem (MINEDH, 2020, p. 15). Será que até lá irá cumprir com este objetivo específico? Não aparecerão desculpas públicas como fez em 2015 quando da apresentação do relatório da UNESCO em Moçambique?

A DIRETORA-B afirma de que “se a qualidade do ensino primário não é boa, naturalmente acaba afetando o subsistema subsequente” (DIRETORA-B-, informação verbal). Questionamos igualmente o Diretor de Direção de Infraestruturas e Equipamentos Escolar: Como é que avalia a qualidade de ensino nos últimos dez anos em Moçambique? E nos respondeu da seguinte forma:

A partir do momento em que estamos a melhorar as condições de construção das nossas escolas, também estamos a criar condições para a melhoria da qualidade de ensino em Moçambique. Se não tivermos professores bem formados, e o apetrechamento das escolas, logicamente não teremos a qualidade de ensino. (DIRETOR-C-, informação verbal).

Como bem destaca Carneiro (2012, p. 163), “bons professores são garantia de boas aulas”. O depoimento do diretor de Direção de Infraestruturas e Equipamentos Escolar nos mostra que em Moçambique temos problemas com qualidade de ensino. Aliás o relatório de revisão de Políticas Educacionais de Moçambique afirma que “desde a adoção da Reforma de Educação de 2004, Moçambique registrou progressões consideráveis, particularmente em termos de acesso e participação na educação. Contudo, “permanecem grandes desafios em termos de qualidade e relevância da educação oferecida” (MINEDH; UNESCO, 29019, p. 63)

Um documento do setor aponta que

Em Moçambique, ‘a qualidade é consideravelmente afetada pelas condições de ensino nas escolas, pela qualidade da formação e pela disciplina de trabalho do pessoal do setor, em particular daqueles que trabalham nas escolas, pela ausência de professores e diretores nas escolas, assim como pela má qualidade dos resultados dos alunos. Nesse sentido, há necessidade de superar enormes desafios num futuro próximo’ (MINEDH; UNESCO, 2019, p. 108).

5.5 AS PERCEPÇÕES DOS ACADÊMICOS

Os acadêmicos entrevistados foram: Prof. Doutor José P. Castiano, Vice-Reitor da Universidade Pedagógica de Maputo (UP), Moçambique; o Prof. Doutor Juliano Neto Bastos (*in memoriam*), que era também professor da Universidade Pedagógica de Maputo (UP), Moçambique; o Prof. Doutor Daniel Niágara, Docente da Universidade Pedagógica de Maputo (UP), da Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia, ministro de ensino superior no segundo mandato do presidente Filipe Jacinto Nyusi; o Prof. Doutor Antônio Cipriano Parafino Gonçalves, Diretor da Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), Maputo (Moçambique); o Prof. Doutor Brazão Mazula, Docente da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), antigo Reitor da UEM; e o Prof. Doutor Felix Muchanga, diretor Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia. Por consentimento dos entrevistados, serão identificados pelos nomes verdadeiros.

5.5.1 Análise dos acadêmicos sobre a política de expansão da rede escolar em Moçambique

A avaliação dos acadêmicos⁹⁷ sobre a atual política de expansão da rede escolar em Moçambique foi vista de forma diferenciada. Em entrevista concedida no dia 26/02/2020 em Maputo-(Moçambique), Mazula nos explica o seguinte:

A expansão pode ser vista em muitas dimensões, e uma das dimensões é a dimensão política. Para o caso de Moçambique, antes de 1975, nem todo o cidadão tinha acesso a escola. Já com a independência nacional de 1975, abriu-se a possibilidade de todo o cidadão frequentar a escola. Isso foi uma dimensão política. Este problema da expansão da rede escolar em Moçambique continua até hoje, talvez com motivos também um pouco mais alargados (MAZULA, informação verbal).

Numa outra entrevista concedida no dia 22/01/2020, em Maputo (Moçambique), fizemos também a mesma pergunta ao Nivagara, a seguinte questão: Como é que avalia a política de expansão da rede escolar em Moçambique? Ele nos respondeu da seguinte forma:

⁹⁷ Todos os acadêmicos por nós entrevistados serão citados os seus nomes por terem concordados de que poderiam ser citados como acadêmicos. E o modelo das citações dos mesmos baseamo-nos em diretrizes para a apresentação de dissertações e Teses da Universidade de São Paulo (USP), 4ª ed., 2020, p. 48.

[...] nós podemos analisar a política em termos de resultados, pode analisar a política pela oportunidade da ideia e por aí em diante. Mas se começarmos, por exemplo, pelos resultados o que é certo é que vamos dizer há tendência do aumento progressivo do acesso à educação no geral. E nisso, é preciso considerar também o fato de que não só aumentam os efetivos como também está se garantido ou está se melhorando a acessibilidade sobretudo do ponto de vista territorial; [...] Há sítios em que o ensino secundário era só básico, mas nos últimos anos passou a ter o ensino médio. Exemplos: distritos de Massangena, aqui no sul de Moçambique, Luabo, no Centro de Moçambique e em alguns postos administrativos aqui em Moçambique já temos Escolas Secundárias do II Ciclo como por exemplo: Mogogoda na Zambézia. Lá em Maquivale, antes não tinha o II Ciclo, só tinha o básico, mas agora já tem o II Ciclo. Podemos fazer referência a muitos outros sítios. Quer dizer o que eu lhe disse do ponto de vista de resultados nós temos de fato aumento do número de alunos e temos uma melhoria considerável de acessibilidade porque a escola aproxima-se cada vez mais do público-alvo que são os alunos (NIVAGARA, informação verbal).

Em um outro desenvolvimento, o nosso entrevistado afirma que “podemos analisar a política do ponto de vista daquilo que é a satisfação do público-alvo, a satisfação geral. Então, estamos satisfeitos por causa desses resultados”? (NIVAGARA, informação verbal).

O ensino médio em Moçambique, a partir da sua expansão para as zonas rurais, passou a acumular fragilidades, isto porque se hospedou numa estrutura de sistema pouco desenvolvida. Nas respectivas escolas em expansão, falta um pouco de tudo, desde os meios didáticos, professores qualificados, internatos para os alunos, etc.

Na entrevista concedida por Gonçalves, no dia 16/01/2020, em Maputo, que analisou também a atual política de expansão da rede escolar com base na dimensão política, há os seguintes comentários:

[...] se fores a ler os documentos de 1975 ou a lei 4/83, há de perceber uma coisa muito interessantes que era uma expansão muito condicionada. Se fores a ver, Moçambique tinha algumas escolas apenas de referência do ensino médio, tinha a escola secundária Francisco Manyanga. Tinha a escola Secundária Josina Machel, depois tinha na Beira que é a escola secundária Samora Machel. Depois tinha em Nampula, então, eram quase escolas regionais do ensino médio [...]. A pessoa que acabava o seu nível básico em Gaza e Inhambane tinha que frequentar o ensino médio em Maputo, depois na zona centro, quem estivesse em Quelimane, Tete e Manica tinha que ir para Beira e depois para a região Norte. O centro de convergência era em Nampula. Isto porque houve uma explicação que está na lei 4/83 que dizia que ‘não havia o número suficiente de alunos que exigisse mais abertura de escolas secundárias’. E isso acabou influenciando o ensino superior na altura alegando que não havia número suficiente de alunos vindos do ensino médio. Esse é o mesmo pensamento que prevalecia no ensino secundário. Que não havia número suficiente de pessoas que demandasse a abertura do ensino secundário (GONÇALVES, informação verbal).

De acordo como o depoimento de Gonçalves, a política de expansão da rede escolar do pós-independência de Moçambique era limitada devido ao viés político na altura, que dizia que não havia necessidade de expandir mais escolas secundárias porque não existia muita demanda. Em um outro, momento Gonçalves afirma que:

O ensino médio em Moçambique logo após a independência não se expandiu porque com o sistema de controle social, não havia necessidade de expandir a escola, só que

a população foi crescendo e a demografia aumentou, houve uma explosão demográfica, as necessidades do ensino secundário começaram a aumentar, e o governo agora viu-se como problema e aí abriu para o setor privado como solução desses problemas e o setor privado também não consegue abarcar a todos por causa dos custos (GONÇALVES, informação verbal).

É preciso perceber, sim, que no período colonial foram construídas escolas, grandes, sobretudo secundárias nas principais cidades do país, onde havia maior aglomerado populacional. Hoje, as populações afastaram-se das cidades para a periferia e este movimento deve ser acompanhado pela construção de novas escolas, também grandes.

Na entrevista concedida por Castiano, no dia 31/01/2020 em Maputo, sobre a eficácia da atual política da expansão da rede escolar em Moçambique, ele considera:

Mas de qualquer das formas eu penso que foi uma única via possível para Moçambique adotar a política de expansão da rede escolar tendo em conta os números exorbitantes de analfabetismo (93%) que Moçambique tinha logo após à independência. E depois houve um abandono massivo dos docentes primários e secundários logo após à independência, que na sua maioria eram brancos, e isto não tinha outra forma de se fazer senão expandir de uma forma exponencial as escolas e centros de formação dos professores (CASTIANO, informação verbal).⁹⁸

Muchanga, ao ser entrevistado no dia 22/01/2020, em Maputo, sobre a atual política de expansão da rede escolar em Moçambique, sublinhou que “a política de expansão da rede escolar em Moçambique foi um passo político importante, um passo de emancipação, pelo menos havia a possibilidade de cada qual dizer que ‘o meu direito à educação vai ser cumprido’” (MUCHANGA, informação verbal).

5.5.2 Os constrangimentos da atual política de expansão da rede escolar em Moçambique

Todos os académicos entrevistados nesta pesquisa foram unânimes em afirmar que a política de expansão da rede escolar em Moçambique não está sendo acompanhada com formação e contratação dos respetivos professores, e alocação dos materiais para bibliotecas, laboratórios e um forte financiamento para o efeito. Um documento do setor (MINEDH, 2017, p. 104) aponta que “analisando a gestão dos docentes pode concluir-se que há um déficit bastante elevado de professores a nível do ESG” (MINEDH).

Sobre a atual política de expansão da rede escolar em Moçambique, Mazula afirma:

A expansão cria dois problemas: a expansão em termos de quantidade de alunos que nem sempre é correspondida pela quantidade dos docentes e a capacidade de fornecimento de meios didáticos. Outro aspecto que a expansão abre é a qualidade do ensino porque exige uma formação de professores com qualidade e essa

⁹⁸ Entrevista concedida pelo Prof. Doutor José Castiano, Vice-Reitor da Uni-Maputo, feita no dia 31/01/2020 em Maputo, Moçambique.

formação não corre ao mesmo ritmo da expansão dos estudantes (MAZULA, informação verbal).

Num outro desenvolvimento, Mazula aponta outros problemas que mancham a atual política de expansão da rede escolar em Moçambique. Segundo ele,

[...] há outros fatores que dificultam na implementação desta política educacional como, por exemplo, problemas de distâncias do aluno para escola, há também problema de fome que também interfere não só no acesso, mas também na qualidade. Ainda temos em alguns momentos alguns fatores culturais que também bloqueiam a política de expansão. Eu penso que o grande problema desta política está relacionado com os aspetos conjunturais, por exemplo a questão de Cabo-Delgado, dos insurgentes, ataque dos agentes armados que o próprio governo reconhece [...]; Um país que caminha com dificuldades financeiras, então tudo isso acaba dificultando a própria política de expansão da rede escolar em Moçambique (MAZULA, informação verbal).

Nivagara menciona também alguns fatores que dificultam a política de expansão da rede escolar, a destacar:

Primeiro desafio fundamental é o fato de que esse alargamento da educação para zonas cada vez mais recônditas, ele não é acompanhado necessariamente com a criação de novas infraestruturas bastante adequadas, adaptadas ao ensino secundário e algumas vezes significa, digamos, a transformação de uma escola primária para secundária. E as infraestruturas do tipo laboratório, sobretudo, elas falham, infraestruturas, do tipo desportivas, eles falham, infraestruturas do tipo habitação para os professores, também acabam sendo um desafio. Então isso quer dizer que o nível de satisfação em relação a este processo de massificação e extensão da rede escolar ainda coloca grandes desafios ao sistema (NIVAGARA, informação verbal).

A formação dos professores foi o fator que mais pesou na avaliação dos acadêmicos sobre a eficácia da política de expansão da rede escolar. A falta de acompanhamento na política de expansão da rede escolar com a formação dos respetivos professores logo após a independência de Moçambique (1975) é justificada por Muchanga da seguinte forma:

O que aconteceu depois foi que o Estado Moçambicano queria assegurar que todos pudessem ter acesso a educação, foi obrigado a organizar os recursos humanos sobretudo em termos de professores com um certo grau de improvisação. A primeira coisa que foi feita foi a redução dos anos de formação, o Alvor, por exemplo, era uma instituição religiosa que formava professores em 4 anos e a formação dos professores passou para 6 meses. Então, significa que o Estado ficou com uma responsabilidade muito grande de arranjar professores em pouco tempo (MUCHANGA, informação verbal).

Muchanga destaca outros problemas relacionados à política de expansão da rede escolar:

A única coisa que esta expansão tem falhado é realmente ver na totalidade das necessidades que uma escola secundária precisa, por exemplo, temos ainda falta de laboratórios, temos falta ou muitas deficiências para escolas secundárias inclusivas, portanto, aí tem falta de professores. Por exemplo, aqui na Universidade Pedagógica de Maputo, não temos professores para atender os alunos com necessidades educativas, ou seja, não chegamos a formar professores para atender as necessidades educativas dos estudantes do Ensino Secundário Geral, essa racionalidade de não ver o aumento de número das escolas sem assegurar que os serviços oferecidos são de qualidade aí temos alguns problemas. (MUCHANGA informação verbal).

Em sua entrevista concedida no dia 21/12/2019, em Maputo, Bastos afirma que a política de expansão da rede escolar em Moçambique enfrenta problemas sérios. Conforme as nossas entrevistas,

[...] com a entrada com maior fluidez de alunos do ensino básico, há uma pressão de baixo para cima, ou seja, o ensino básico cresce muito ao número muito elevado de alunos e começa se a pressionar os alunos do ensino secundário. E como resultado disto, o Estado Moçambicano adotou algumas ações paliativas de modo a acomodar a situação que estava a ocorrer. Não abriu novas escolas secundárias, e fez o *upgrade* de muitas escolas, ou seja, as escolas primárias acabaram sendo transformadas em escolas secundárias, criando até alguns problemas de gestão. E na maioria das vezes com professores formados para leccionar no ensino primário para lidarem se com outros níveis do ensino secundário geral. Houve alguns problemas inicialmente que criava alguns distúrbios em termos de funcionamento. Primeiro, as escolas não estavam preparadas para tal; segundo, os próprios professores não estavam preparados para tal, nem os gestores das escolas estavam preparados para lidar com uma nova realidade que é o Ensino Secundário Geral, que tem outra lógica em termos de funcionamento (BASTOS, informação verbal).⁹⁹

Bastos aponta que:

A expansão como ela está a ser feita podemos assim dizer ou posso afirmar que esta trilhar num bom caminho em termos de criar as condições para o próprio acesso dos alunos, abertura de escolas. Mas está se a esquecer uma coisa que é muito importante que é a organização do próprio processo (BASTOS, informação verbal).

E faz os seguintes questionamentos:

Como é que os alunos estão sendo recebido na própria escola? Quem é que está lá a ensinar? Como é que os professores estão a ser preparados para garantir que esse acesso seja transformado em sucesso ou qualidade? Então aí está o grande problema. O sistema não está a produzir resultados com qualidade, não é só expandir é preciso encontrar uma forma de associar o acesso físico ou formal e ao acesso epistemológico? (BASTOS, informação verbal).

5.5.3 Como deverá ser melhorado a política de expansão da rede escolar?

As soluções dos acadêmicos para a melhoria da política de expansão da rede escolar variaram de um para outro. Mas foram unânimes para todos a questão de financiamento e a formação dos professores. Para o melhoramento da política de expansão da rede escolar em Moçambique, Gonçalves afirma que:

Eu até defendo o seguinte: Agora como estamos nessa época de petróleo e gás porque não haver uma subversão dum percentual por exemplo 10% proveniente das receitas do óleo e gás para o investimento em educação? [...] Agora estão a ter estas mais-valias, mas estas mais-valias nós não estamos a ver efetivamente, estão a aplicar aonde? A resolução do problema da rede escolar em Moçambique ela passa por uma vontade política, também o parlamento devia legislar, obrigar que as receitas do petróleo e gás elas sejam canalizadas num percentual fixo para a expansão da rede escolar. Enquanto não haver a vontade política nada mais pode se

⁹⁹ Entrevista concedida pelo falecido professor Doutor Juliano Neto Bastos, em 21/12/2019, na cidade de Maputo (Moçambique).

fazer. Não que o país não tenha dinheiro. Questão aqui é a definição das prioridades sobre o pouco dinheiro que temos conseguido. É preciso definir as prioridades (GONÇALVES, informação verbal).

Na falta de recursos para a implementação da política de expansão da rede escolar em Moçambique, Castiano faz alguns questionamentos: “O que é que os grandes projetos que Moçambique têm como responsabilidade para garantir o sistema de educação? Quais são os recursos que são possíveis de serem aplicados a partir disto e ter prioridade na formação humana?” (CASTIANO, informação verbal). Isto é que é o grande desafio de financiamento do sistema de educação Moçambicana.

O Estado moçambicano não pode passar toda a vida nos seus projetos de desenvolvimento sempre a lamentar por causa da falta dos recursos financeiros. Por exemplo, expressões como estas “enquanto Moçambique não alcançar este desenvolvimento econômico, a expansão da rede escolar também será ela muito gradual porque Moçambique não dispõe *de condições fincarias*”. (GONÇALVES, informação verbal).

Castiano critica também o Estado Moçambicano, afirmando o seguinte:

Não pode internamente depender da vontade do Banco Mundial, da vontade dos outros países, mesmo para questão dos salários. Mas para além dos salários, o próprio material escolar, as próprias instalações escolares. Isto é, não pode eternamente depender dos financiamentos externos. Nós temos que arranjar um esquema muito forte de alocação de recursos, para além do Orçamento Geral do Estado, mas também sistema de financiamento forte (CASTIANO, informação verbal).

Para Mazula, a política de expansão da rede escolar deve:

Primeiro é aproximar cada vez mais a escola e as populações para que se reduza as distâncias entre a residência do aluno e a escola, também é verdade que não é fácil porque há aspectos também demográficos e aspectos culturais que não facilitam a expansão. Também há que combinar a política de expansão da rede escolar com políticas de desenvolvimento econômico, quer dizer que o que atrai as pessoas é o polo de desenvolvimento, quer dizer que a volta de um polo de desenvolvimento as populações aí se aproximam. Eu penso que é necessária essa combinação da rede escolar não só em função da localização dos alunos como também saber atrair os investimentos econômicos em polo de desenvolvimento para onde há as populações e aí teremos a escola (MAZULA, informação verbal).

Nivagara defende as seguintes estratégias para a melhoria da política de expansão da rede escolar, conforme as nossas entrevistas:

Primeiro, requeria um maior investimento no sector da Educação, e essa melhoria da rede devia ser acompanhada por um bom sistema de *recrutamento de formação dos professores*, então, o que acontece é que na algumas vezes alguns professores têm sido transferidos para darem aulas no II Ciclo do Ensino Secundário Geral, professores esses que nem sempre estão devidamente preparados para essa disciplina. Tem acontecido, por exemplo, alguns professores formados numa área, mas que são indicados para darem aulas noutras disciplinas com objetivos de completarem o número das horas para efeitos de remuneração. Então, isto significa que a oferta a educação acaba não sendo, digamos, uma oferta que se acompanha com a qualidade de educação (NIVAGARA, informação verbal).

Castiano defende que para melhorarmos a atual política de expansão da rede escolar em Moçambique “devemos reter os quadros da educação (CASTIANO, informação verbal). O relatório de revisão de políticas educacionais de Moçambique aponta as razões das fugas dos professores, dizendo o seguinte: “as más condições de trabalho dos professores (baixos salários, longas jornadas de trabalho, falta de acompanhamento e apoio) em Moçambique não ajudam a recrutar e reter os melhores indivíduos como professores” (MINEDH; UNESCO, 2019, p. 142).

Castiano afirma também que o grande problema hoje da educação não é apenas a expansão, mas sim a formação dos professores. E acrescenta:

Também condições de formação, como se sabe durante muito tempo a formação dos professores obedeceu a sistemas muito diferentes, sistemas que partiam de sexta mais 2, nona mais 2, décima mais 2 ou décima primeira mais dois, que não corresponde a uma formação universitária. São sistemas diferentes que não consolidaram na formação do professor coerentes. (...) Para me o grande problema de hoje é mesmo consolidação de um sistema de formação dos professores, mas também de um sistema de retenção dos professores, o qual depende de todo o sistema de educação. Esse é o grande desafio. (CASTIANO, informação verbal).

Para a melhoria da política de expansão da rede escolar, Muchanga defende o seguinte:

Em primeiro lugar, para melhorar a rede escolar em Moçambique, uma das coisas é construir mais escolas e reduzir sobretudo as distâncias, tenho conhecimento mesmo na província de Maputo que as distâncias de algumas crianças para poderem frequentar algumas escolas ainda são elevadas. Portanto, reduzir as distâncias das crianças para irem à escola. Em Matutuine tive um caso das crianças que diziam que ‘para irem à escola, chegavam de percorrerem 10 a 15 km diárias’, no ensino primário. [...]. A segunda coisa que é necessária é a formação dos professores de qualidade, a terceira coisa que é importante é a redução do número de crianças por turma porque o grau de retenção dos alunos quando é muito elevado bloqueia o acesso ao ensino porque as crianças ficam retidas. Portanto, formação dos professores, melhor equipamentos, redução das distâncias, melhoramento das infraestruturas para que o nível de aprendizagem seja bom, são as condições muito importante para melhorarmos a política de expansão da rede escolar (MUCHANGA, informação verbal).

5.5.4 A questão do acesso para o ensino médio em Moçambique e suas estratégias para a melhoria

O acesso é uma condição necessária para o desenvolvimento do sistema educacional. Quando se fala de qualidade de ensino, o acesso é o primeiro elemento de qualidade. “Se nós temos um acesso a um número diminuto de pessoas significa que não tem qualidade”. (BASTOS, informação verbal).

Alguns acadêmicos afirmam que, de forma geral, o acesso para o ensino médio em Moçambique melhorou, mas apresenta grandes desafios. Fizemos a seguinte questão ao Nivagara: Como é que avalia o acesso para o ensino médio em Moçambique? Eis a resposta:

A avaliação que eu faço sobre o acesso em Moçambique no geral melhorou. Mas os constrangimentos podem ser colocados ao nível das famílias, ao nível da própria escola. Ao nível de todo o investimento feito à educação. Ao nível das famílias o que acontece é que para algumas famílias prosseguir com a escolaridade até ao nível médio, aumenta os custos de formação. Quer dizer que o nosso sistema por ser sistema gratuito nas classes iniciais, ele tende a ser cada vez mais oneroso para as famílias à medida que você caminha para os níveis subsequentes e aí o acesso também vai reduzindo de acordo com as condições económicas de cada família. Segundo elemento muito importante é que as famílias pobres têm pressa de colocar o filho no mercado de trabalho. Quer seja no mercado formal ou informal. Como também um mercado informal doméstico (caseiro). Então, para as famílias pobres permanecer a criança deles por muito tempo na escola é reduzir o tempo para contribuir diretamente na renda da família. Isso faz com que de fato os níveis subsequentes de escolarização para as famílias não sejam necessariamente importantes para as famílias (NIVAGARA, informação verbal).

Gonçalves não compartilha a mesma posição de Nivagara. Para ele, “há um problema de expansão do acesso do ensino secundário no país, e que muitas vezes a solução é encontrada através das salas anexas, ou seja, a expansão do acesso ao ensino secundário ainda é uma problemática em Moçambique” (GONÇALVES, informação verbal).

No entanto, os acadêmicos foram unânimes em afirmarem que, devido à configuração do próprio sistema de ensino em Moçambique em forma de pirâmide, o acesso ao ensino médio se torna cada vez menor na medida em que a pirâmide se torna estreita. Segundo as nossas entrevistas,

o acesso para o ensino médio em Moçambique está condicionado à estrutura do próprio Sistema Nacional da Educação, ou seja, à expansão da rede escolar. É que a nossa rede escolar é uma pirâmide em que a base é muito alargada e o cone afunilado, é que se formos a comparar o número de escolas do Ensino Primário Básico e do número de escolas do Ensino Secundário há de perceber que existe o maior número de escolas do Ensino primário contrariamente as escolas do Ensino Secundário e também há um maior número de alunos do ensino primário, em torno de 6 milhões de alunos no ensino primário, contra 1 ou 2 milhões do ensino secundário, esses são dados mais menos recentes (GONÇALVES, informação verbal).

O mesmo posicionamento também é defendido pelo Nivagara, ao afirmar que:

[...] o acesso para o ensino médio nas escolas moçambicanas é reflexo de uma pirâmide etária dos países subdesenvolvidos onde a base é larga e top é afunilado, então tudo vai ser se diminuindo. Isso quer dizer que em Moçambique o acesso vai-se diminuindo na medida em que progridem os níveis de escolaridade (NIVAGARA, informação verbal).

Em um outro desenvolvimento, Nivagara avança outros fatores que impedem o acesso ao ensino médio em Moçambique:

As famílias têm uma sua cota parte nisso por causa do seu estado de pobreza de rendimento familiar. Depois temos o problema cultural onde os pais não aceitam matricular as suas filhas temendo que elas sejam engravidadas mais cedo. Resumindo: o acesso ao ensino médio em Moçambique não é satisfatório primeiro porque está afunilado, abarca menor % dos que ingressam, não sei exatamente qual é a proporção atual das estatísticas. (NIVAGARA, informação verbal)

Os acadêmicos também foram unânimes em concordarem que ainda temos muitos alunos fora do sistema escolar. Segundo as nossas entrevistas:

Não temos escolas do ensino médio suficiente para todo o país. Então, em termos de acesso, ainda temos problemas muito sérios para o Ensino Secundário Geral. Há muitos jovens que estão fora do sistema porque não têm acesso direto (MUCHANGA, informação verbal).

Questionamos ao Nivagara se em Moçambique existiam muitos alunos fora do sistema escolar e a resposta foi: “Claro que temos muitos alunos fora do sistema escolar. Como eu dizia, a pirâmide é desproporcional. Então existem muitos alunos fora do sistema” (NIVAGARA, informação verbal). Fizemos também a mesma pergunta ao Gonçalves, se existiam em Moçambique muitos alunos fora do sistema escolar, e nos respondeu também da seguinte forma:

[...] certamente que existem muitos jovens que ainda estão fora do sistema escolar. [...] A solução que foi encontrada pelo ministério para resolver esse problema foi o E a D para crianças de 13 a 14 anos de idade alegando que porque não temos escolas suficientes para o ensino secundário (GONÇALVES, informação verbal).

Bastos, por sua vez, aponta:

Há uns que estudam até se olharmos, quer dizer há vários níveis, aqueles que fazem o ensino primário que não prosseguem, que fazem até a 7ª classe, mas não entram no ensino secundário. E temos também aqueles que fazem o ensino secundário básico ou o 1º Ciclo e que não conseguem entrar para o II Ciclo (nível médio). Ainda temos outro grupo, aqueles que fazem a 12ª classe que não conseguem ingressar no Ensino Superior, então tens uma larga maioria de alunos que estão fora do sistema escolar (BASTOS, informação verbal).

Para se garantir o acesso dos alunos no nível médio em Moçambique, os acadêmicos defendem o aumento de mais escolas de nível secundário, acompanhadas obviamente da formação e contratação dos respectivos professores e apetrechamento dos materiais, conforme indicam nossas entrevistas:

Temos que expandir mais as escolas e colocar lá as escolas onde as crianças desejam estudar, ou seja, nas zonas mais recônditas, mas não é colocar escolas, estamos a dizer colocar escolas como edifício e como um conjunto de infraestruturas escolares, mas também materiais e recursos humanos, que são os professores. [...] Também o estado devia subsidiar as famílias para garantir que os seus filhos se matriculem, se mantenham no ensino médio até a sua conclusão. Há omissão sobre o direito à educação (NIVAGARA, informação verbal).

Para Gonçalves, a garantia do acesso para os alunos do nível médio passa necessariamente pela sua obrigatoriedade de todos os alunos:

O que deve ser feito concretamente para que o maior número possível de jovens tivesse o acesso ao ensino médio em Moçambique, o ideal seria que todo o ensino desde a primeira até a 12ª classe fosse obrigatório. [...] Se a gente quiser pessoas de fato que tenham um preparo cultural, um preparo social via escola, a 12ª. classe ou o ensino médio é que seria ideal. Então, para que todos tivessem acesso ao ensino médio era decretar a obrigatoriedade até ao ensino médio (GONÇALVES, informação verbal).

Segundo Sacristán (2001, p. 57), a escolarização obrigatória, vista como projeto humanizador, refletiu e continua a refletir uma aposta pelo progresso dos seres humanos e da sociedade. É um projeto otimista que deve ser estendido a todos, na medida em que se apoia nos valores da racionalidade e da democracia, que elevam a condição humana. “Se é um direito universal, não pode ser negado a ninguém”.

Os esforços que temos que fazer é tornar a escola atrativa de modo que as pessoas todas tenham possibilidade e necessidade de ir à escola. Portanto, as escolas hoje em dia tornaram-se não atrativas (CASTIANO, informação verbal). Em um outro desenvolvimento, Castiano afirma que:

É preciso haver grandes investimentos. O Estado tem que tomar a sua responsabilidade. Não estou a dizer que o governo não é responsável, estou a falar do Estado, investir na educação. Como costuma se dizer por aí afora “a melhor forma de matar um país é não educar”. É importante dar um sinal claro de que a educação é uma prioridade e essa prioridade só se reconhece à medida que nós investimos dinheiro para a construção de escolas, para pagar os professores, para a produção dos materiais, o estudante não pode passar para 4ª classe ou mesmo 5ª classe (séries) sem ter um livro próprio. Agora, no ensino médio, isso cresce ao fato de que tem que haver um grande investimento na ligação entre o setor formal de educação e as ocupações. Não estou a falar de ocupações, mas sim as profissões (CASTIANO, informação verbal).

Outra forma que os acadêmicos defendem para que o acesso seja acessível para todos é a requalificação de algumas escolas secundárias já existentes para serem transformadas em escolas do ensino médio. Segundo as nossas entrevistas, “há várias possibilidades. Uma das coisas que deveria ser feito é a requalificação de todas as escolas secundárias do I Ciclo para o II Ciclo. Portanto, aí não iria criar roturas” (MUCHANGA, informação verbal). Esta é uma política que o Estado Moçambicano vem adotando nos dois últimos mandatos presidenciais em análise e, por isso, não constitui nenhuma novidade para o setor de Educação em Moçambique.

O acesso é condicionado por vários elementos. Por um lado, “pela acessibilidade, ou seja, a distância que existe entre a escola e a residência dos alunos” (BASTOS, informação verbal):

Podemos dizer que pelo número de habitantes que nós temos, pelas taxas das matrículas que temos ainda, o acesso ainda deixa muito a desejar. Temos que subir um pouco mais. Subir um pouco mais significa mais investimentos para a construção das escolas, novas escolas para acomodar esses alunos e formar mais

professores, construir mais escolas para meter mais alunos no ensino médio. (BASTOS, informação verbal).

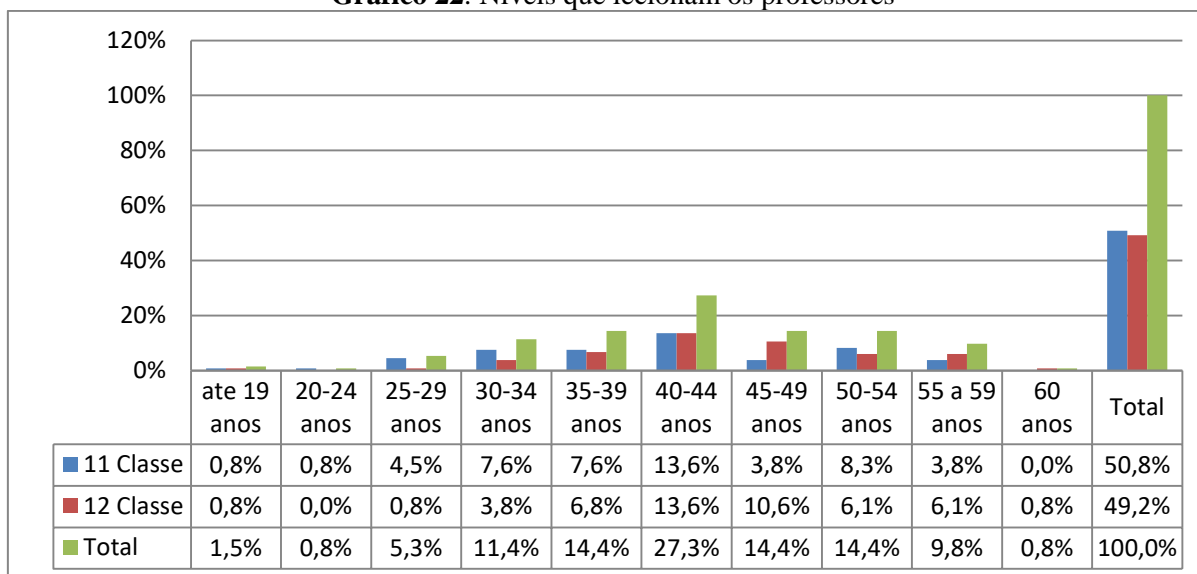
Por reconhecer que o número das Escolas do Ensino Secundário, está aquém do desejado, a Ministra da Educação e Desenvolvimento Humano Carmelita Namashulua,¹⁰⁰ revelou que até 2024 o governo pretende expandir mais a rede escolar.

5.6 AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES

5.6.1 Níveis que leccionam os professores do ensino médio em Moçambique

Os dados da pesquisa (Gráfico 22) nos mostram que, nas 14 escolas secundárias do II Ciclo pesquisadas na cidade de Maputo (Moçambique), 50,8% dos professores leccionam a 11ª classe (série) e 49,2% leccionam na 12ª classe (série). Não existe a discriminação dos professores e professoras na distribuição dos horários.

Gráfico 22: Níveis que leccionam os professores



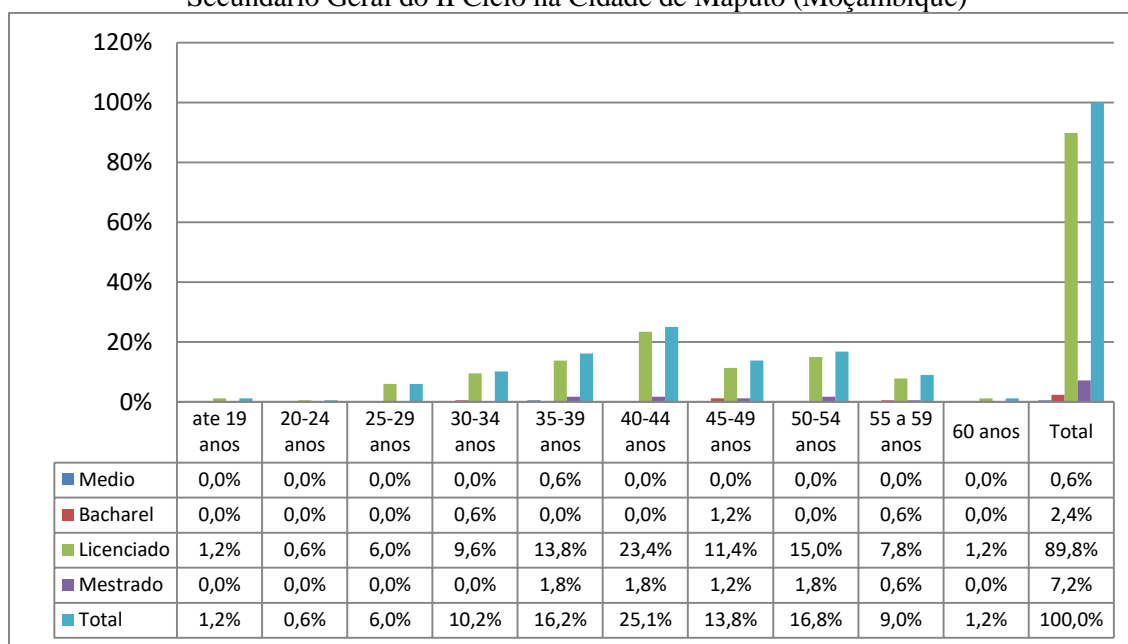
Fonte: Elaborado pelo autor a partir da coleta e análise dos dados (2021).

¹⁰⁰ Informação retirada do jornal o País (on-line) do dia 6 de julho de 2020. Carmelita Namashulua foi nomeada como Ministra da Educação no segundo mandato de Nyusi (2020-2024).

5.6.2 Idade

A maior parte dos professores com nível de graduação que dá aulas nas 14 (catorze) escolas do Ensino Secundário geral do II Ciclo da cidade Maputo tem idades compreendidas entre 40 e 44 anos (Gráfico 23), o que representa 25,1%. O segundo grupo etário é o de 50 a 54 anos, com (16,8%).

Gráfico 23: Grupo etário e níveis de formação dos professores que leccionam nas escolas do Ensino Secundário Geral do II Ciclo na Cidade de Maputo (Moçambique)

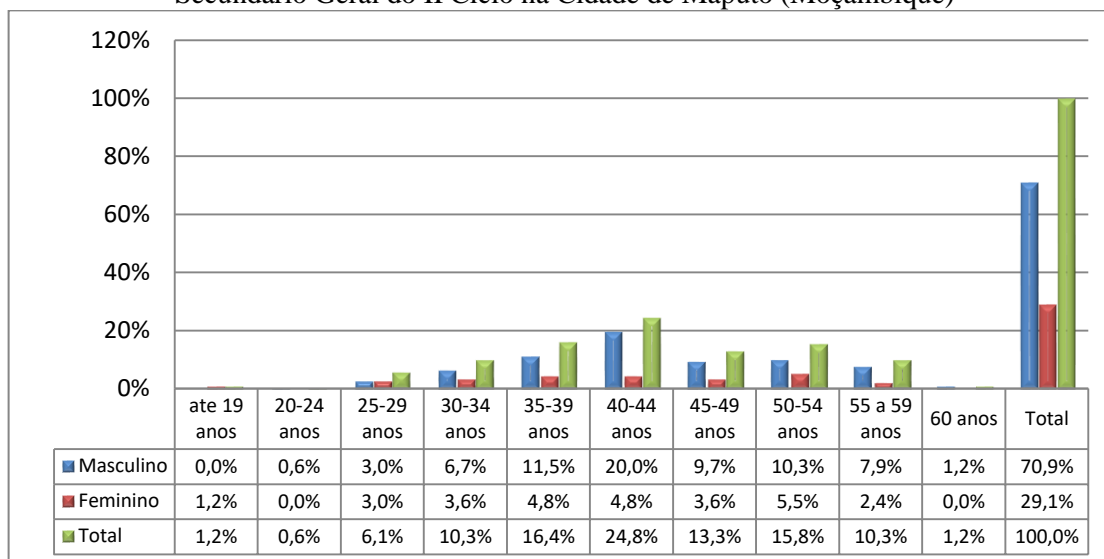


Fonte: Elaborado pelo autor a partir da coleta e análise dos dados (2021).

5.6.3 Sexo

Os dados desta pesquisa indicam-nos o seguinte: dos 170 professores inqueridos nas 14 (catorze) Escolas Secundárias do II da cidade de Maputo, 70,9% são do sexo masculino e 29,1% são do sexo feminino (veja o gráfico 24).

Gráfico 24: Percentagens dos professores por gênero que leccionam nas catorze escolas do Ensino Secundário Geral do II Ciclo na Cidade de Maputo (Moçambique)

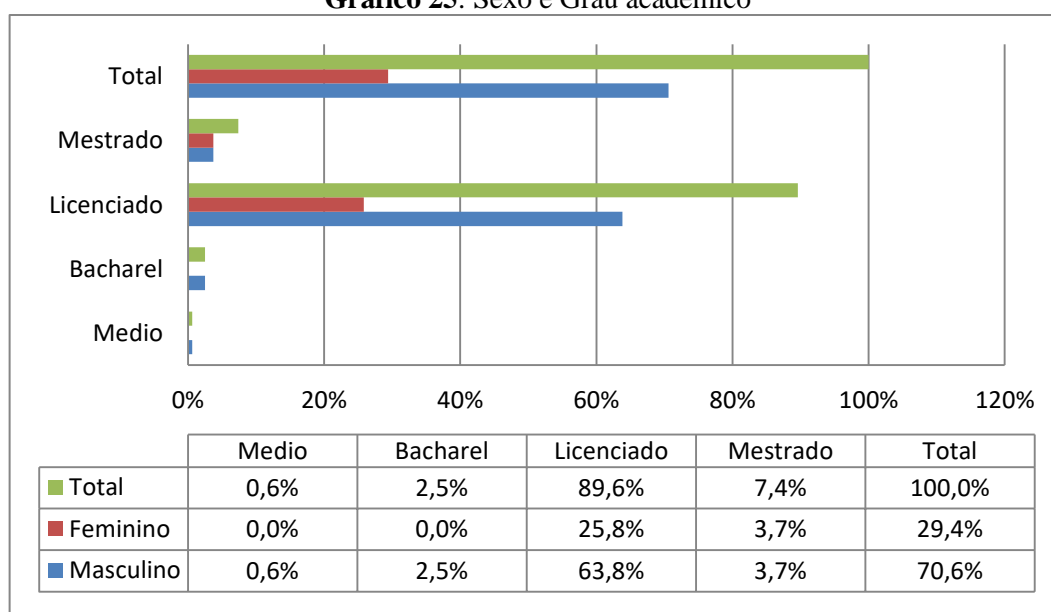


Fonte: Elaborado pelo autor a partir da coleta e análise dos dados (2021).

Isso nos mostra que existem mais professores que lecionam no Ensino Secundário Geral do II ciclo nas escolas pesquisadas do que professoras. Um documento do setor nos alerta o seguinte:

O Banco Mundial (2007) observou a falta de significativa de professoras em ambos os níveis do ensino secundário. Um melhor equilíbrio no número de professores do sexo feminino e masculino contribuiria para um ambiente escolar mais favorável às raparigas e para aliviar o problema do assédio sexual de estudantes do sexo feminino por parte dos professores do sexo masculino que foi amplamente divulgado (MENEDH; UNESCO, 2019, p. 142).

Gráfico 25: Sexo e Grau acadêmico



Fonte: Elaborado pelo autor a partir da coleta e análise dos dados (2021).

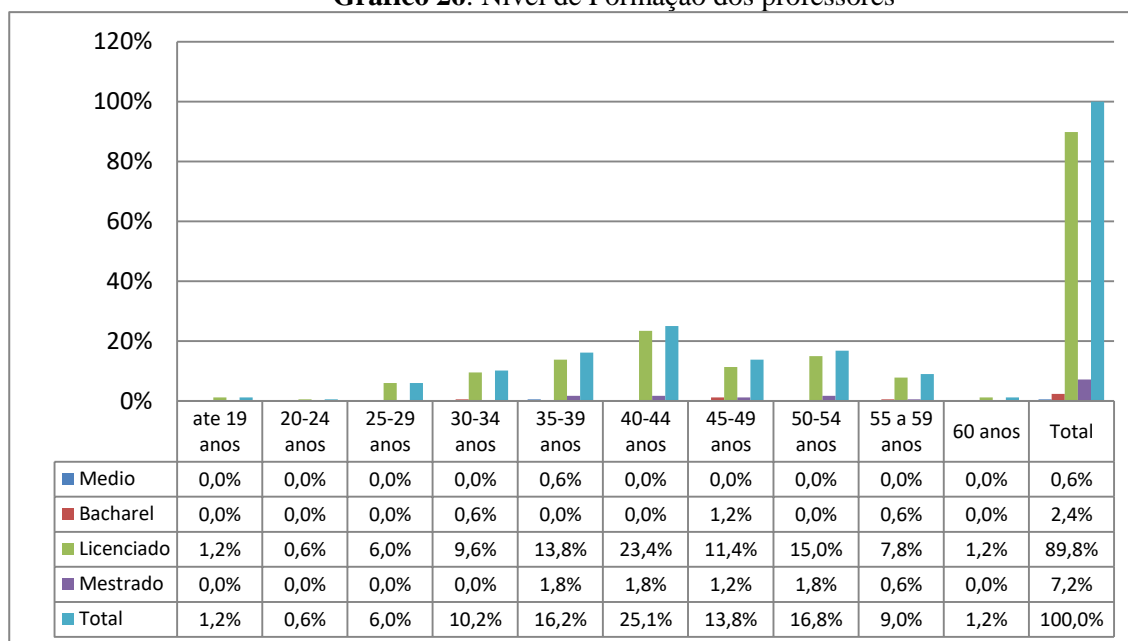
A pesquisa do gráfico 25 nos mostra que a maior parte dos graduados que dá aulas no Ensino Secundário Geral do II Ciclo na Cidade Maputo em Moçambique é do sexo masculino (63,8%), comparativamente ao sexo oposto, o feminino (25,8%). A estratégia do Ensino Secundário Geral (2009-2015) avança medidas para a superação desse problema, mas ainda constitui um desafio para o setor segundo como documenta o texto:

A formação de mais professoras para o Ensino Secundário Geral, sobretudo para a área das ciências naturais, é de grande importância para se atingir a equidade de género no ESG1, a médio e longo termos. No sentido de assegurar a formação de mais professoras, os IFP's e a UP deverão assegurar que, pelo menos, 50% de vagas para a formação de professores sejam destinadas para a formação de mulheres. Com o objetivo de aumentar a participação feminina na formação de professores, o MEC deverá criar incentivos, como bolsas de estudo, para que estas frequentem os IFP, sobretudo nas disciplinas com menos professoras, como é o caso das Ciências Naturais e Desenho (LOBO *et al.*, 2009).

5.6.4 Formação

O gráfico nos mostra que a maioria dos professores que dá aulas no Ensino Secundário Geral do II Ciclo na cidade de Maputo tem a formação do nível superior: 89,8% são licenciados (veja o gráfico 26), 7,2% têm o nível de mestrado, 2,4% são Bacharéis, e 0,6% são do nível médio. “O nível de qualificação dos professores é frequentemente utilizado para avaliar a qualidade da educação oferecida” (UNESCO, 2003/4, p. 97).

Gráfico 26: Nível de Formação dos professores



Fonte: Elaborado pelo autor a partir da coleta e análise dos dados (2021).

A Política Nacional de Educação (PNE) defende, por exemplo, que “os professores para o Ensino Secundário Geral deverão possuir o nível mínimo de formação de bacharelato” (BONDE, 2016, p. 11). Os documentos oficiais do setor afirmam também que “no Ensino Secundário Geral do II Ciclo, mantém-se a política de contratar professores com a formação superior, bacharéis e/ou licenciados,” (LOBO *et al.*, 2009), O que não constitui verdade. A pesquisa mostra que no sistema ainda tem professores e professoras do nível médio a darem aulas no Ensino Secundário Geral, embora as percentagens sejam ínfimas.

O elevado número de professores qualificados (licenciados) também foi confirmado por Gonçalves:

(...) Se há uma coisa importante, e não porque é uma iniciativa do Ministério da educação, mas é a incitativa dos próprios professores, boa parte dos professores do ensino secundário em Moçambique estão a se qualificar. Não é porque quem financia é o ministério. É porque eles próprios acham que é preciso aumentar o seu grau académico, embora a motivação seja a mudança de categoria, mas pelo menos tem acesso a outras ferramentas de pensar. Sob este ponto de vista podemos dizer que as escolas secundárias estão bem servidas pelo menos nas cidades, embora no campo ainda haja professores primários que atuam no ensino secundário. Então sob este ponto de vista sobre a qualificação de docentes, eu penso que o nosso ensino secundário está bem. Eu estou a fazer uma pesquisa há três a quatro anos atrás a tentar perceber sobre o grau de qualificação dos professores do Ensino Secundário Geral pelo menos, o ESG tem docentes bem qualificados. Sob este ponto de vista, eu penso que todos com a licenciatura, boa parte ou seja 90% são professores com licenciatura. (GONÇALVES, informação verbal).¹⁰¹

Bonde (2016) afirma que

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-se a maior parte das Universidades Públicas e Privadas (BONDE, 2016, p. 91).

5.6.5 Anos de experiência como professor

Os dados da (tabela 10) nos mostram que o grupo etário dos professores que tem mais experiência profissional nas catorze Escolas do ensino Secundário Geral do II Ciclo da Cidade de Maputo varia entre 40-44 anos do sexo masculino (20,0%), e (4,8%) do sexo feminino. A pesquisa mostra que os homens têm mais experiência de trabalho, comparativamente às mulheres.

¹⁰¹Entrevista concedida ao Professor Doutor Antônio Cipriano Parafino Gonçalves, no dia 16/01/ de 2020, Diretor da Faculdade de Educação (Universidade Eduardo Mondlane), em Maputo(Moçambique)

Tabela 10: Experiência profissional dos professores

Idades	Sexo		Total
	Masculino	Feminino	
até 19 anos	0.0%	1.2%	1.2%
20-24 anos	0.6%	0.0%	0.6%
25-29 anos	3.0%	3.0%	6.1%
30-34 anos	6.7%	3.6%	10.3%
35-39 anos	11.5%	4.8%	16.4%
40-44 anos	20.0%	4.8%	24.8%
45-49 anos	9.7%	3.6%	13.3%
50-54 anos	10.3%	5.5%	15.8%
55 a 59 anos	7.9%	2.4%	10.3%
60 anos	1.2%	0.0%	1.2%
Total	70.9%	29.1%	100.0%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da coleta e análise dos dados (2021).

5.6.6 Percepção dos professores sobre a política de expansão da rede escolar e do acesso para o ensino médio em Moçambique

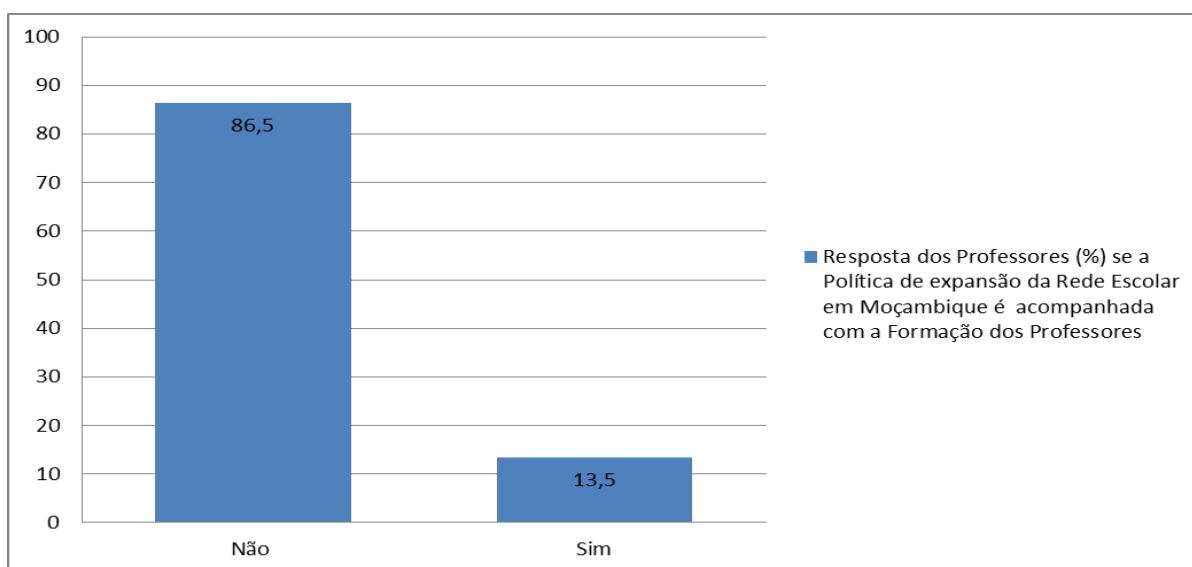
5.6.7 Formação dos professores

Os resultados da pesquisa nos mostram que cerca de 86,5% dos professores responderam que a atual política de expansão da rede escolar em Moçambique é acompanhada da formação dos professores, o que não constitui verdade (Gráfico 27).

Os professores pesquisados responderam os questionários de forma equivocada de que a atual política de expansão da rede escolar em Moçambique está sendo acompanhada com a formação dos respetivos professores, porque como a pesquisa foi feita na capital do país, onde se concentra o maior número dos professores formados, eles acharam que a quantidade ou o número dos professores existente em Maputo é o mesmo que existe nas outras províncias, distritos e vilas de Moçambique. A situação nas províncias ou outros estados é totalmente diferente. A situação da falta dos professores é gritante em todos os níveis de ensino. Não é por acaso que o próprio setor, por ver que há falta dos professores, criou o segundo turno para os professores que querem fazer as suas horas extras. Esta situação acontece até na própria capital do país, imagine nas províncias.

Uma outra razão que fez com que os professores pesquisados respondessem sim é porque eles tentarem defender o seu “ganha pão”, mesmo sabendo que são sufocados com a superlotação das turmas onde leccionam.

Gráfico 27: Percepção dos professores sobre a política de expansão da rede escolar e do acesso ao ensino médio em Moçambique (% das respostas)



Fonte: Elaborado pelo autor a partir da coleta e análise dos dados (2021).

A conclusão que chegamos nesta pesquisa, de acordo com as informações dos nossos entrevistados (gestores seniores) do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano e os seus respetivos documentos oficiais, bem como da nossa revisão bibliográfica, é que a atual política de expansão da rede escolar em Moçambique não está sendo acompanhada da formação dos respetivos professores e, conseqüentemente, da contratação dos mesmos.

Em um documento do setor, a estratégia do Ensino Secundário Geral (2009-2015) mostra as dificuldades ou as reservas da atual política de expansão da rede escolar em Moçambique, que não está sendo acompanhada pela formação e contratação dos respetivos professores, como nos ilustra o texto:

A condição primordial para uma expansão do acesso a um ensino secundário de qualidade será, sem dúvidas, a formação de professores, tanto inicial como em serviço. O aumento da qualificação dos professores, a contratação de professores suficientes para atender às necessidades das turmas criadas, numa relação alunos professor aceitável, terá um impacto muito forte na melhoria da aprendizagem e redução do desperdício escolar. Neste contexto, é necessário aumentar a capacidade de formação de professores para todas as disciplinas e, em particular, para as de Ciências Naturais e Desenho, identificadas como sendo as mais deficitárias (LOBO *et al.*, 2009, p. 84).

A percepção dos professores contradiz o que está escrito nos documentos oficiais do MINEDH, pois como se documenta no relatório de Revisão de Políticas Educacionais de Moçambique publicado pelo MINEDH e UNESCO (2019),

A formação pedagógica dos professores do ensino médio durava dois anos e era realizada ao nível universitário, (na ex-Universidade Pedagógica). Mesmo assim, o setor não consegue formar todos os professores necessários para alimentar o sistema e foi forçado a contratar professores não formados, dada a grande demanda (MINEDH; UNESCO, 2019, p. 69).

Conforme nossas entrevistas:

(...) ultimamente, nos últimos anos, o que nós temos estado a contratar em termos de professores não vai para além dos 200 professores. No último ano (2020) nós contratamos cerca de 153 professores para o ESG, ou seja, para os dois níveis (ESG1 e ESG2) (DIRETORA-B-, informação verbal).¹⁰²

Em um outro desenvolvimento, a DIRETORA-B explica-nos o seguinte:

O total de contratação dos professores que nós tivemos foi de 6.213, dos quais 153 para o Ensino Secundário para o ano passado (2019). Neste momento, como o orçamento ainda não foi aprovado, então a meta de contratação que nós estamos a usar é a mesma que usamos no ano passado. face a situação econômica e financeira do país, reduzimos o número de contratação dos professores, e nós tivemos que continuar a privilegiar a contratação dos professores para o ensino primário. (DIRETORA-B-, informação verbal).

Dados do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano a que tivemos acesso (veja a tabela 11) nos mostram que nos últimos 10 anos a política de expansão da rede escolar não está sendo acompanhada pela formação e contratação dos respectivos professores para o Ensino Secundário Geral. Pelo contrário, cada ano que passa a tendência é de diminuir cada vez mais.

Tabela 11: Número de contratações dos professores de 2010 a 2019

Ano	Nº total de professores contratados para o Ensino Médio	Ano	Nº total de professores contratados para o Ensino Médio
2010	1174	2015	889
2011	1101	2016	800
2012	1696	2017	996
2013	1696	2018	165
2014	1566	2019	153

Fonte: Dados retirados no MINEDH (2020).

A tabela nos mostra que o ano de 2010 foram contratados cerca de 1174 professores para o ensino secundário geral. Na mediada que os anos foram se passando, os números de

¹⁰² Entrevista concedida pela Diretora Nacional de Planificação e Cooperação, no dia 17/01/2020, em Maputo, Moçambique.

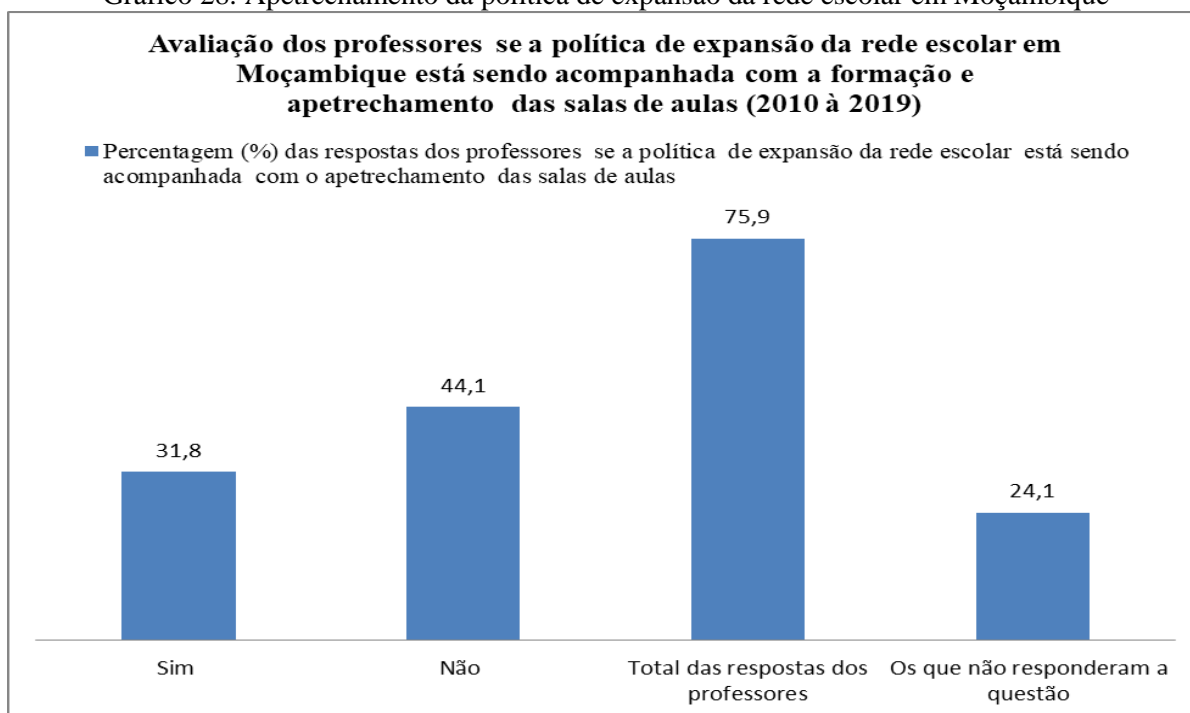
contratações de professores também foram diminuído, chegando a 153 professores. Há problemas de contratação dos professores para o ensino secundário geral em Moçambique.

Reconhecendo a fragilidade na formação e contratação dos professores para as escolas do ensino médio em Moçambique, um documento do setor nos explica o seguinte: “face ao crescimento rápido dos efetivos escolares aliado à fraca capacidade de formação de professores, o sector vê-se, em algumas situações, obrigado a contratar professores sem formação apropriada para leccionarem, sobretudo no ESG1 público” (LOBO *et al.*, 2009, p. 18).

5.6.8 Apetrechamento das salas de aulas

Os dados do Gráfico 28 mostram que, segundo 44,1% dos professores entrevistados, a política de expansão da rede escolar em Moçambique não está sendo acompanhada pelo apetrechamento das respectivas salas de aulas.

Gráfico 28: Apetrechamento da política de expansão da rede escolar em Moçambique



Fonte: Elaborado pelo autor a partir da coleta e análise dos dados (2021).

Para nos inteirarmos do assunto, entrevistamos no dia 26/12/2019, em Maputo, o Diretor de Direção de Infraestruturas e Equipamentos Escolar (DIEE) e lhe colocamos a seguinte questão: Senhor Diretor, a política de expansão da rede escolar em Moçambique está sendo acompanhada do respectivo apetrechamento das carteiras? Ele respondeu da seguinte forma:

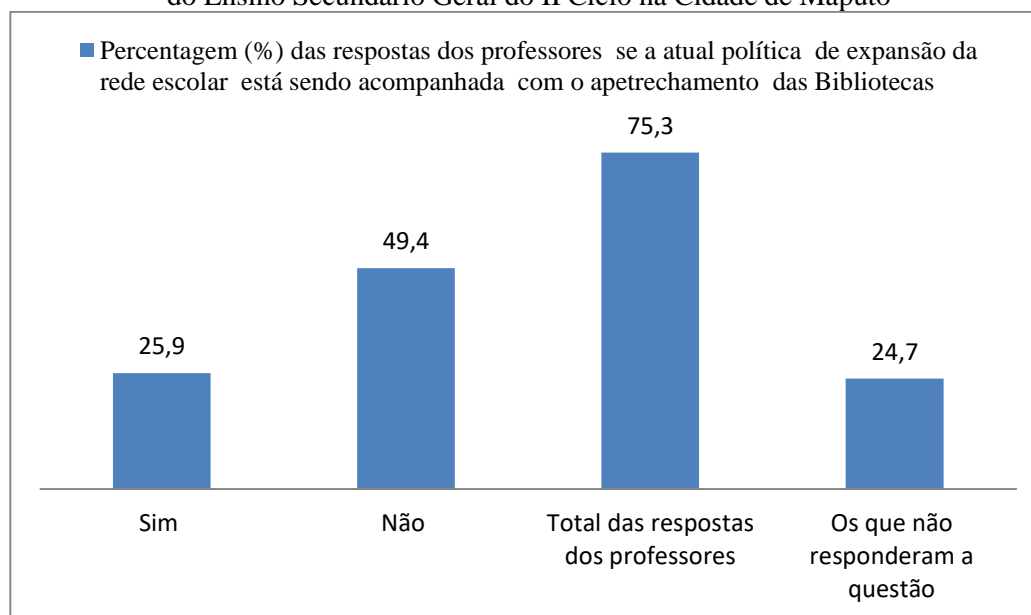
A política do ministério da educação agora em Moçambique é: sempre que se faz a construção de escolas na altura da entrega, coincide com o fornecimento do material, em paralela. Portanto, a escola concluída só é recebida quando é colocado o equipamento de materiais. A Recepção provisória da escola já deve incluir as carteiras (DIRETOR-C-, informação verbal).

A conclusão a que chegamos é de que a política pode, sim, estar acompanhada da distribuição das carteiras, como defendem os gestores, mas a situação da falta de carteiras no sistema de ensino em Moçambique ainda precisa ser resolvida dadas as assimetrias regionais do país. Por conta da falta das carteiras nas escolas, nos últimos anos o setor deu orientações para que cada escola criasse uma carpintaria para conserto e recuperação de carteiras estragadas. Mas, mesmo assim, não resolveram o problema. Os alunos continuam a ter problemas de carteiras no Ensino Secundário Geral e outros subsistemas de ensino. O que realmente o governo deve fazer é criar mecanismo de apetrechamento de carteiras em todos os subsistemas de ensino, incluindo as antigas e novas escolas recém-construídas.

5.6.9 Apetrechamento das bibliotecas

Os dados do Gráfico 29 mostram o seguinte: 49,4% dos professores afirmaram que a política de expansão da rede escolar em Moçambique não está sendo acompanhada com o apetrechamento das respectivas bibliotecas.

Gráfico 29: Avaliação dos professores sobre a existência e apetrechamento das bibliotecas nas escolas do Ensino Secundário Geral do II Ciclo na Cidade de Maputo



Fonte: Elaborado pelo autor a partir da coleta e análise dos dados (2021).

A pesquisa confirmou que nas escolas pesquisadas do Ensino Secundário Geral do II Ciclo na cidade de Maputo (Moçambique), as bibliotecas se encontram em situação de precariedade, sem as mínimas condições de aprendizagem pelos alunos (sem mesas suficientes e cadeiras confortáveis, e insuficiência de livros). O que acontece é o seguinte: o Estado moçambicano não dispõe de fundos para a viabilização desse projeto de apetrechamento das bibliotecas e, depende de apoios externos), como ilustra este texto:

Uma política do livro escolar será desenvolvida para assegurar o fornecimento de livros, manuais e outros materiais escolares para os alunos, professores e escolas (bibliotecas, laboratórios). O envolvimento das famílias e dos parceiros do sector no financiamento deste programa será fundamental (LOBO *et al.*, 2009, p. 16).

A nossa sugestão é a de que o ministério deve criar parcerias com o empresariado local (parcerias público-privadas), para o apetrechamento das bibliotecas em livros e materiais para evitar dependência externa. E também deve-se diminuir os lóbis no setor para se negociar com uma editora local e os pais e encarregados de Educação passarem a comprar somente livros dessa editora de baixa qualidade para os seus educandos, porque o preço é acessível para as crianças. Deve se aprovar um certo orçamento somente para a alocação dos livros nas bibliotecas de todas as escolas do país e materiais dos laboratórios.

A existência das bibliotecas nas escolas é crucial para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. As instituições de ensino precisam contribuir para o sucesso oferecendo bons recursos pedagógicos, assim como docentes e gestores com boa qualificação técnica. “Pesquisas sobre eficácia da escola, incluindo diversos estudos na década de 70 e início da década de 80, mostram que a disponibilidade de livros didáticos relevantes, de boa qualidade e de custo acessível têm um impacto positivo sobre o desempenho” (UNESCO, 2005, p. 158).

O setor de Educação em Moçambique, reconhecendo esta dificuldade de não poder apetrechar as suas instituições escolares, afirma o seguinte:

O Ensino Secundário Geral funciona praticamente sem materiais de ensino, nomeadamente livros e manuais para os professores, equipamentos e consumíveis para os laboratórios. Por este motivo, urge desenvolver um sistema de produção e distribuição destes materiais para que as escolas disponham de condições apropriadas para o seu funcionamento (LOBO *et al.*, 2009, p. 84).

A estratégia do Ensino Secundário Geral (2005-2009), no âmbito do programa do livro, defende a colocação de livros nas bibliotecas das escolas secundárias, por forma a garantir que os alunos e professores tenham materiais de ensino (LOBO *et al.*, 2009, p. 55).

Infelizmente, a estratégia do documento do setor não foi cumprida até hoje segundo as nossas entrevistas: “[...] desenhou-se uma estratégia de expansão do Ensino Secundário, contudo a estratégia acabou falhando, quer dizer que nós não conseguimos exatamente

implantar o que consta na respetiva estratégia por que temos ainda problemas a nível do Ensino Primário” (DIRETORA-A-, informação verbal).

A não disponibilização dos livros para os alunos do ensino médio em Moçambique é justificada pelo setor:

O ESG funciona com fortes carências do livro escolar, ao contrário do que sucede no EP. É também notória a falta de outros materiais didáticos, como mapas, materiais de laboratório, modelos diversos, entre outros. A falta de livros didáticos e de leitura dificulta a extensão do processo de aprendizagem para fora da escola. Os alunos, da maior parte das escolas, usam apontamentos das matérias leccionadas que são produzidos pelos professores. Este material não é suficiente, tendo em conta a necessidade de se diversificarem as fontes bibliográficas para uma aprendizagem efetiva. Por outro lado, os professores nem sempre dispõem dos materiais que necessitam para o seu trabalho. A falta de materiais e livros é tanto mais grave, quanto mais distantes as escolas se encontram das cidades (LOBO et al., 2009, p. 53).

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.

A respeito da não disponibilização de livros escolares, o setor se justifica dizendo não tem recursos suficientes. Segundo as entrevistas, “[...] nós, como uma entidade de educação de gestão, temos que colocar recursos que é exatamente para suprir essas dificuldades, então nós colocamos os livros, mas não foi o número suficiente para todos os alunos” (DIRETORA-A-, informação verbal). Em Moçambique, os esforços voltados à extensão da rede de escolas oficiais a todas as regiões do território esbarram, no entanto, entre outros obstáculos, principalmente na sempre denunciada “insuficiência “de recursos financeiros disponíveis para os investimentos na área da educação.

A maioria dos professores inqueridos nesta pesquisa elencou a falta dos livros nas bibliotecas como um grande entrave para o processo de ensino e aprendizagem. Devem ser garantidos recursos de ensino em número e qualidade suficiente.

O relatório da UNESCO (2005) sublinha que “os materiais de aprendizagem afetam enormemente aquilo que os professores podem fazer.” Neste aspecto, políticas nacionais podem estimular publicações locais e aumentar a disponibilidade de livros didáticos” (UNESCO, 2005, p. 23). 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

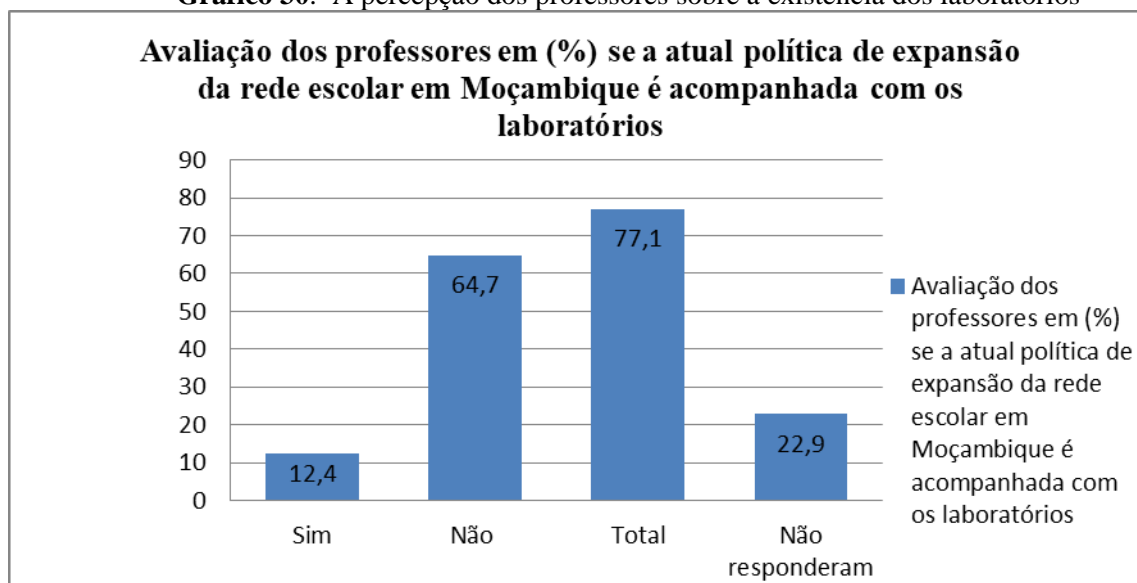
nas escolas secundárias, aliados a equipamentos laboratoriais obsoletos, contribuem para a fraca qualidade nas escolas” (UNESCO, 2015).

“Essa situação exige atenção urgente, incluindo a reformulação de políticas sobre produção e distribuição de livros didáticos e outros materiais de ensino, e a capacitação de professores quanto a sua utilização mais eficiente, paralelamente a boas práticas de ensino” (UNESCO 2005, p. 158). Além dos livros didáticos, outros materiais também são importantes.

5.6.10 Apetrechamento dos laboratórios

Os resultados da pesquisa (Gráfico 30) nos mostram que 64,7% dos professores inqueridos afirmaram de que não se usam os laboratórios nas escolas ondem trabalham e, conseqüentemente, isso acaba afetando a qualidade de ensino.

Gráfico 30: A percepção dos professores sobre a existência dos laboratórios



Fonte: Elaborado pelo autor a partir da coleta e análise dos dados (2021).

A pesquisa de campo que efetuamos em uma das escolas secundárias construídas em fevereiro de 2020 na cidade Maputo, confirmamos a existência dos laboratórios de Física, Biologia, Química e sala de Informática. Contudo, os respectivos laboratórios não dispõem de instrumentos e reagentes para o seu funcionamento. As outras escolas visitadas (99%) encontramos os laboratórios fechados e totalmente obsoletos.

O laboratório de física que visitamos na escola Secundária de Munhuana (cidade de Maputo) não dispunha de materiais básicos para o seu funcionamento, como, por exemplo:

termômetro, balanças, barômetros, paquímetros, fontes de tensão e outros. Seguidamente, fomos em um outro laboratório de química para sabermos se existiam matérias no laboratório e constatamos também que havia falta de materiais para o apetrechamento do laboratório de química.

Após termos visitado uma das escolas construídas no âmbito da política de expansão da rede escolar, fomos entrevistar o DIRETOR-C, no dia 26/12/2019, em Maputo para sabermos, por exemplo, porque é que nas escolas ora inauguradas os laboratórios não estavam apetrechados em materiais. A resposta foi a seguinte:

Laboratórios, bibliotecas é outra questão, nós não entramos na construção, os laboratórios são kits entregues para o Ensino Secundário, livros também é a gestão do Ministério de Educação. Aqui nós especificamente temos a função de construção das salas de aulas, e depois fornecimento de mobiliário escolar. Nós só construímos e saímos (DIRETOR-C-, informação verbal).

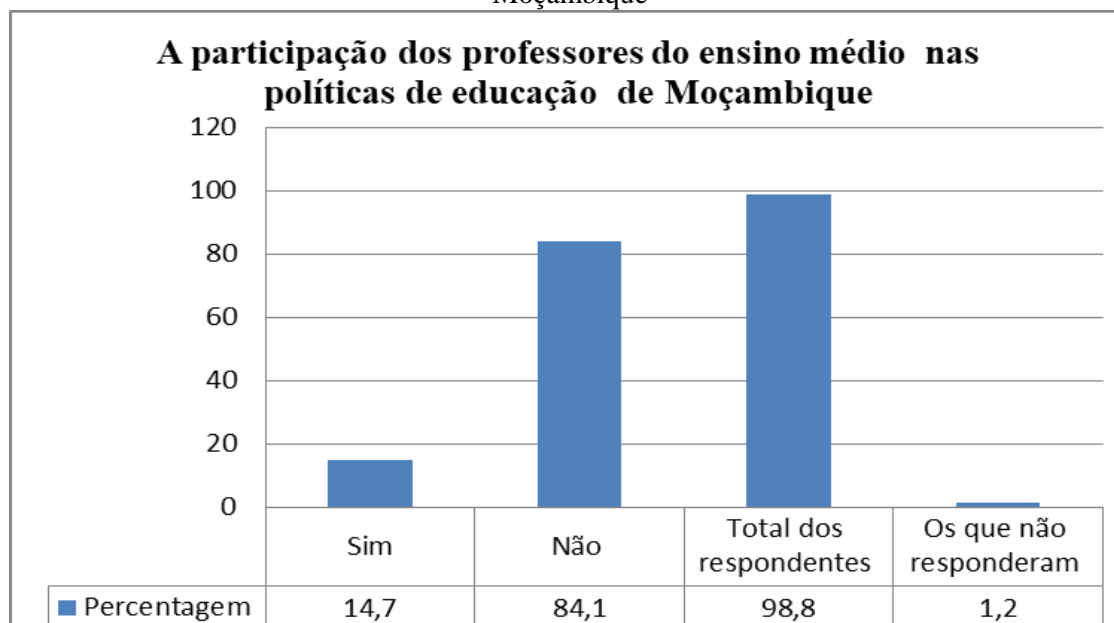
Em um outro desenvolvimento, o DIRETOR-C, nos explica o seguinte:

A política do ministério é de compra de kits laboratoriais. [...] eles é que compram e colocam num bloco de multiuso, onde tem uma sala onde acontecem as três atividades laboratoriais (biologia, química e física). São eles que compram os reagentes, os quites para essa sala, para a escola funcionar (DIRETOR-C-, informação verbal).

5.6.11 Participação dos professores nos debates nacionais sobre a atual política de expansão da rede escolar em Moçambique

Cerca de 84,1% dos professores entrevistados (Gráfico 19) disseram que em nenhum dia ou momento teriam sido solicitados no processo de discussão e elaboração das políticas educacionais. Um documento do setor confirma esta tese afirmando de que “os professores não são informados nem consultados sobre os planos nacionais de educação para todos, e desconhecem como são concebidos” (MINEDH, 2017, p. 113).

Gráfico 31: A participação dos professores do ensino médio nas políticas de Educação em Moçambique



Fonte: Elaborado pelo autor a partir da coleta e análise dos dados (2021).

Esta situação também foi confirmada em uma outra pesquisa (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. “A escolarização requiere a participação ativa de muitos, inclusive dos estudantes, das famílias, dos funcionários públicos, das organizações locais e da comunidade mais ampla” (RAVITCH, 2011, p.266).

Paro (2003) afirma que “é preciso conhecer a opinião dos atores (professores, alunos, pais, direção, demais funcionários), seus interesses e expetativas, sua visão da educação e dos problemas a ela correlatos, bem como os determinantes da sua posturas e sua disposição para aderir as novas propostas” (PARO, 2003, p. 23).

De acordo com Oliveira (1995, p. 74), “a educação deve necessariamente ser democrática o que implica criar formas participativas nos sistemas de ensino e nas escolas”. O autor ainda menciona que “para democratizar a educação, a comunidade precisa participar na condução do processo educativo e dos órgãos de decisão” (OLIVEIRA, 1995, p 76). Para Azevedo (2000), “a escola deve ser sensível às demandas e anseios da comunidade. Para isso, deve buscar meios de participação, onde cada grupo possa expressar suas ideias e necessidades, sendo um espaço publico de construção e vivência da cidadania” (AZEVEDO, 2000, p. 92).

Segundo Setubal e Batista (2017, p 29), “na implementação de uma política educacional, é importante o envolvimento de dois grupos de atores: os gestores escolares que coordenam as ações e os docentes, os efetivos implementadores”. 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.

A comunidade escolar deve estar preparada para participar de forma ativa e criativa nessas mudanças.

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).

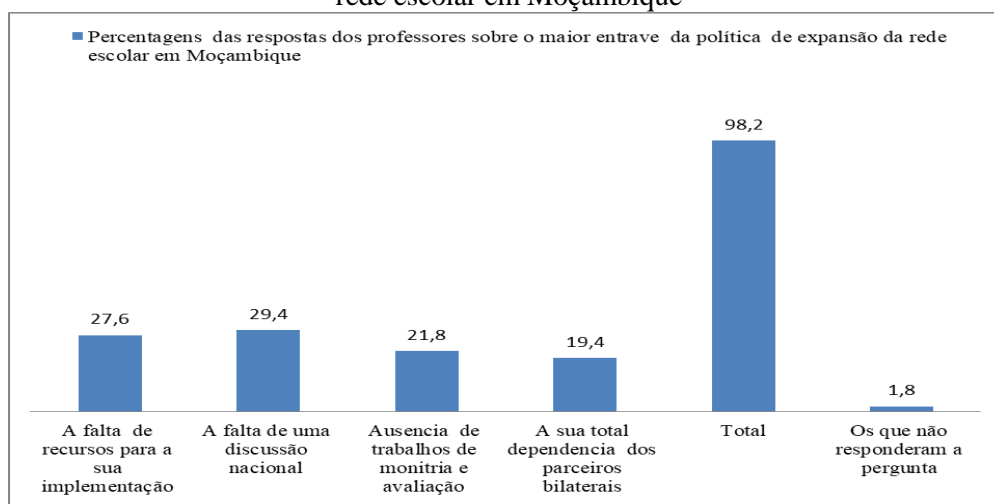
A contribuição dos professores e outros atores no processo de elaboração das políticas educacionais não é abrangente a nível nacional, segundo as entrevistas com professores e outros atores. Moçambique desenha políticas muito ambiciosas em termos de objetivos, mas que não contam com profissionais para 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 Lük (2009), um sistema de ensino baseado em gestão democrática existe quando todos caminham juntos. 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.

5.6.12 O maior entrave da política de expansão da rede escolar em Moçambique

Os dados falam por si: 29,4% dos professores (Gráfico 20) afirmam de que o maior entrave da atual política de expansão da rede escolar em Moçambique *é a falta de uma discussão nacional*.

Os dados nos mostram também que o problema não é somente pela falta de uma discussão nacional, existe uma outra causa próxima desta, que é a falta de recursos para a sua implementação (27,6%). E concordamos com essa posição, porque foi provado por meio das entrevistas efetuadas pelos antigos ministros da educação, gestores a nível macro que um dos problemas que dificulta a atual política de expansão da rede escolar em Moçambique é a falta dos recursos.

Gráfico 32: A percepção dos professores (em %) sobre o maior entrave da política de expansão da rede escolar em Moçambique



Fonte: Elaborado pelo autor a partir da coleta e análise dos dados (2021).

O sistema de Educação moçambicano não tem aberto um espaço de debate nacional para a discussão das atuais políticas educacionais. 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 indica 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.

Para Marilena Chauí (2012), a noção da democracia é definida por três grandes direitos: igualdade, liberdade e participação. A igualdade se caracteriza pelo tratamento igual e pela distribuição igualitária dos mesmos direitos; a liberdade se caracteriza pelo direito de qualquer um expor em público seus interesses e tê-los debatidos, devendo prevalecer a decisão da maioria; já a participação se caracteriza pelo direito à voz nas discussões e deliberações públicas.

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 objetivos 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 planejamento ‘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.

Hoje, a noção de políticas públicas é a de ser uma construção coletiva envolvendo o Estado e a sociedade civil. As políticas educacionais, de forma dialética e consensual, devem ser construídas junto aos protagonistas da comunidade escolar, visando 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. 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 parecem que servem para instrumentalização dos participantes” (UETELA, 2015, p.12).

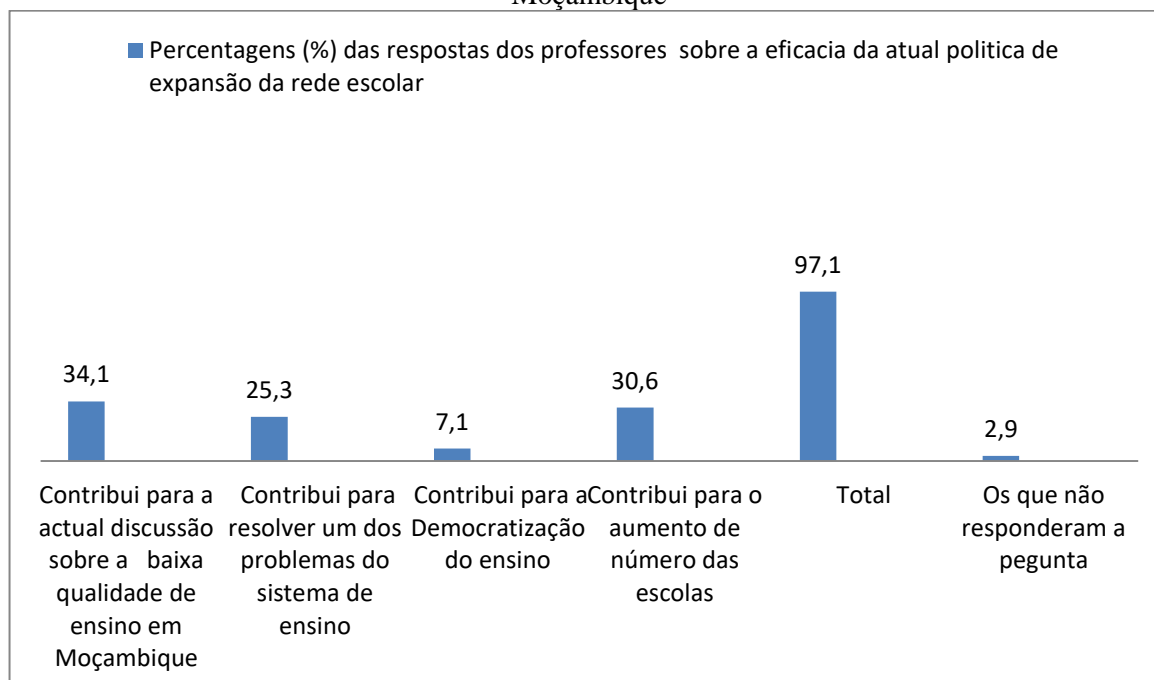
5.6.13 A relação entre a política de expansão da rede escolar e a qualidade de ensino em Moçambique

Os dados do Gráfico 33 nos mostram que a atual política de expansão da rede escolar em Moçambique contribui para a atual discussão sobre a baixa qualidade de ensino (34,1%).

Apesar de a maior percentagem dos professores (34%) ter respondido que a atual política de expansão da rede escolar em Moçambique contribui para a baixa qualidade do seu ensino, os mesmos professores concordam também de que a atual política de expansão da

rede escolar contribui para o aumento de número das escolas (30,6%). Eles sabem de antemão que há problemas nesse processo, mas não descartam a hipótese de a mesma política estar a contribuir para a democratização do ensino.

Gráfico 33: A relação entre a política de expansão da rede escolar e qualidade de ensino em Moçambique

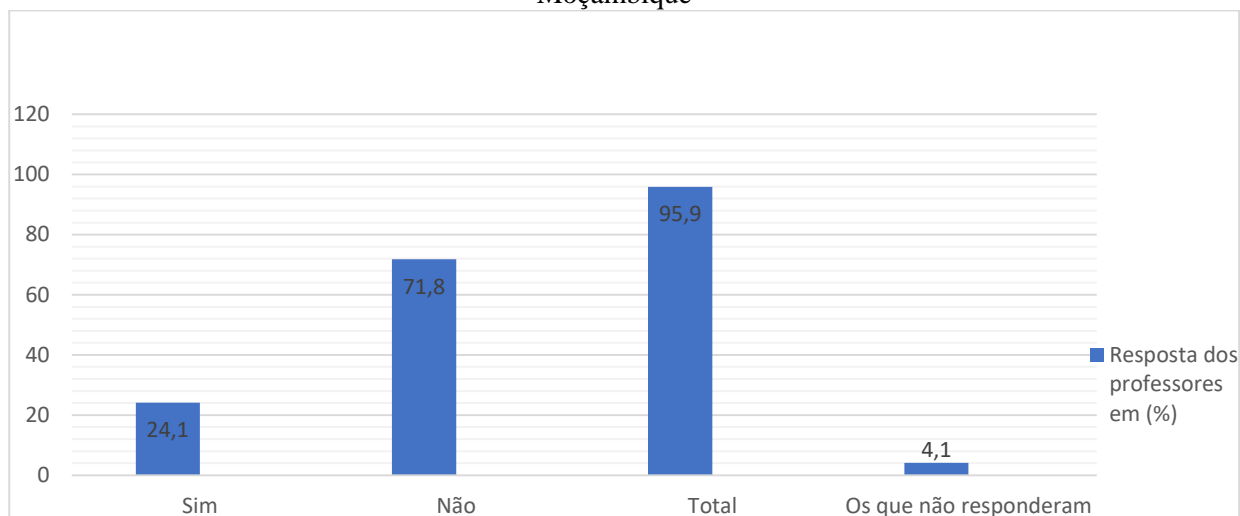


Fonte: Elaborado pelo autor a partir da coleta e análise dos dados (2021).

5.6.14 Avaliação da política de expansão da rede escolar em Moçambique com a política de manutenção das respectivas infraestruturas escolares

Os dados da pesquisa (Gráfico 35) nos mostram que 71,8% dos professores inqueridos afirmaram que a política de expansão da rede escolar em Moçambique não está sendo acompanhada da política de manutenção das respectivas escolas.

Gráfico 34: Avaliação dos professores sobre a política de manutenção da rede escolar em Moçambique



Fonte: Elaborado pelo autor a partir da coleta e análise dos dados (2021).

O Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano não tem uma política setorial de Manutenção das escolas. O que existe é uma Política única de Manutenção dos Edifícios do Estado chamada Resolução n° 62/2011, que aprova a Política e Estratégia de Manutenção dos Edifícios Públicos do Estado, de 18 de novembro de 2011, e não especificamente para as escolas. O decreto sublinha que:

Havendo necessidade de adopção de um instrumento que tenha por objetivo contribuir para a redução de gastos com a reabilitação e reestruturação dos edifícios públicos do Estado, privilegiando a promoção da manutenção preventiva, para que esses edifícios tenham qualidade e a durabilidade necessárias para atingir os objetivos da sua construção, no uso das competências que lhe são atribuídas pela alínea f) do n° 1 do Artigo 204 da Constituição da República, o Conselho de Ministros determina :Único: É aprovada a Política e a Estratégia de Manutenção dos edifícios Públicos do Estado (DECRETO n° 62/2011, p. 28).

O mesmo decreto determina que cada instituição/órgão local deverá elaborar, manter e atualizar um plano de manutenção dos edifícios no seu território com atividades e ações a curto prazo, médio e longo prazo. Cada instituição gestora de edifício público deverá planificar os recursos financeiros necessários para realizar as atividades de manutenção do edifício. O documento sublinha ainda que os serviços de manutenção (preventiva, corretiva e de emergência) serão executados pelas equipes internas de manutenção ou através da contratação de empresas e artesãos especializados quando por natureza ou pela complexidade dos serviços o exigir de acordo com os regulamentos de licitação. O regulamento da inspeção dos edifícios do Estado aponta que cada Instituição do Estado deverá incluir no seu orçamento anual uma verba que vise garantir a manutenção e segurança dos edifícios e equipamentos sob a sua gestão (DECRETO n° 47/2007).

Esse decreto foi publicado para todos os edifícios do Estado moçambicano, com a supervisão do Ministério das Obras Públicas e Habitação. E a manutenção dos edifícios públicos do Estado é reforçada com o regulamento da inspeção dos edifícios do Estado, (decreto nº 47/2007), de 10 de outubro. Mesmo assim, os edifícios continuam degradados, incluindo as escolas públicas. O Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano reconhece a ausência desta política de manutenção da rede escolar em Moçambique e, segundo a nossa entrevistada, a DIRETORA-A,:

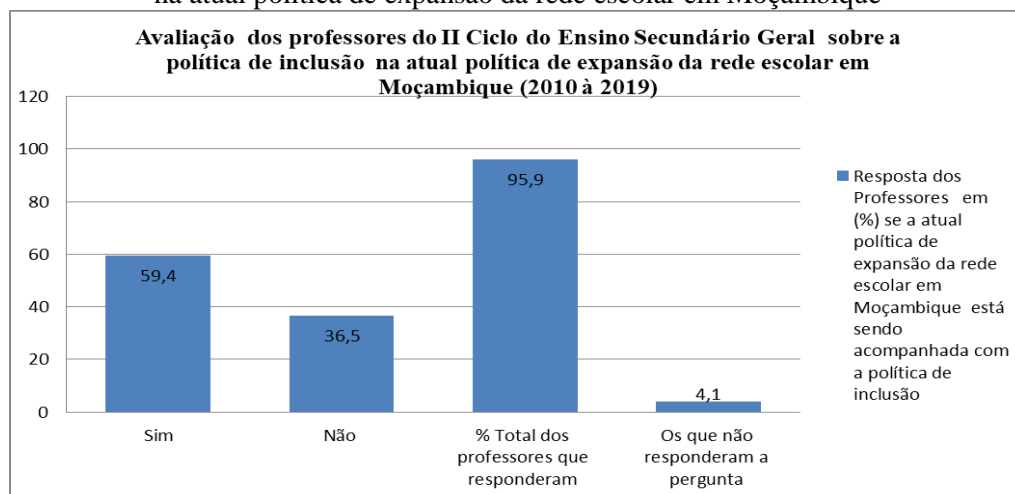
Não temos a política de manutenção da rede escolar em Moçambique. Por acaso é uma questão que nós estivemos a discutir isso ontem (6.02.2020). (...) Hoje, até alguns colegas estão já na Escola Secundária Josina Machel, outros estão na Escola Secundária Francisco Manyanga para resolver esse problema. As equipes já estão no terreno (nas escolas para identificar que problemas é que tem e que tipo de intervenção precisa). Respondendo a sua questão, este problema está relacionado mais uma vez com o problema de recursos. Pela lei da construção das infraestruturas, uma %, portanto, não vou precisar agora, mas até ontem estivemos a falar disso, uma % anualmente deve ser contemplada para as escolas que é exatamente para a questão da manutenção. Mas com essas dificuldades essa % infelizmente não está a cair nas contas das escolas para a questão da manutenção. [...] acreditamos que pelo menos vamos garantir que a partir do próximo ano (2021) que haja dinheiro para as infraestruturas, porque as estruturas estão ficando degradadas e até as intervenções que nós iremos fazer será superior o valor da obra construída e isso efetivamente acaba pensando mais ao setor em termos financeiros (DIRETORA-A-, informação verbal).

O atual decreto que outorga responsabilidade de cada ministério ou instituição do Estado reabilitar ou reformar as instituições escolares assim como os edifícios do Estado não funciona em Moçambique. O que se verifica até hoje é que as escolas públicas para todos os níveis, assim como outros edifícios do Estado, continuam degradados. As instituições escolares dizem que não têm fundos para a reabilitação das escolas. Assiste-se, pois, um efeito dominó, ou seja, cada um tenta culpar um ao outro (o Estado e as instituições). A degradação das escolas em Moçambique é um fato incontestável. Existem escolas que estão há mais de 20 ou 30 anos que nunca foram reabilitadas (nunca receberam reformas), sobretudo as mais antigas construídas no tempo colonial (década 50 a 60).

5.6.15 Avaliação dos professores sobre a política de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na atual política de expansão da rede escolar em Moçambique

Os dados do gráfico 35 nos mostram que 59,4% dos professores inqueridos confirmaram a existência da política de inclusão nos projetos arquitetônicos de expansão da rede escolar em Moçambique.

Gráfico 35: Avaliação dos professores do II Ciclo do ESG sobre a existência da política de inclusão na atual política de expansão da rede escolar em Moçambique



Fonte: Elaborado pelo autor a partir da coleta e análise dos dados (2021).

Contudo, os avanços ocorridos em termos legais como forma de alterar a situação de atendimento às pessoas com necessidades educativas especiais (NEE) têm se mostrado insuficiente no país. A política de inclusão para os alunos com NEE em Moçambique é deficitária e apresenta violações desse direito. Nas escolas que visitamos, constatamos que as mesmas, na sua grande maioria ou quase todas, não dispõem de rotas de circulação, pisos diferenciados e de alerta no chão, entre outros problemas.

Segundo Texeira (2008, p.77), “a história da conquista dos direitos da pessoa com deficiência nos apresenta visões contraditórias e negligentes em termos de justiça e ética, apresentando ainda nos dias atuais fortes marcas da discriminação e da violação dos direitos humanos desta população”.

A Carta para o Terceiro Milênio (1999) enfatiza ainda que, diariamente, muitas pessoas têm seu acesso a direitos inalienáveis interrompidos ou negados, constituindo isso uma afronta à humanidade (TEXEIRA, 2008). A Unesco (1999) afirma que “a chave para a transformação social é a vontade política, principalmente de governos” (UNESCO, 1999, p. 2). Segundo a UNESCO, o Marco de Ação de Dacar “mostra claramente que um ambiente de aprendizagem inclusivo é um atributo essencial da educação de alta qualidade” (UNESCO, 2005, p. 143).

A política pode, sim, estar a fazer parte ou estar incluso nos projetos arquitetônicos da atual política de expansão da rede escolar em Moçambique, mas a sua implementação constitui ainda um desafio.

Durante a nossa pesquisa de campo, realizada no dia 26/12/2019, em Maputo, perguntamos ao Diretor de Direção de Infraestruturas e Equipamentos Escolar (DIEE): Nos

vossos projetos arquitetônicos da política de expansão da rede escolar em Moçambique tem a componente inclusão? A sua resposta foi a seguinte:

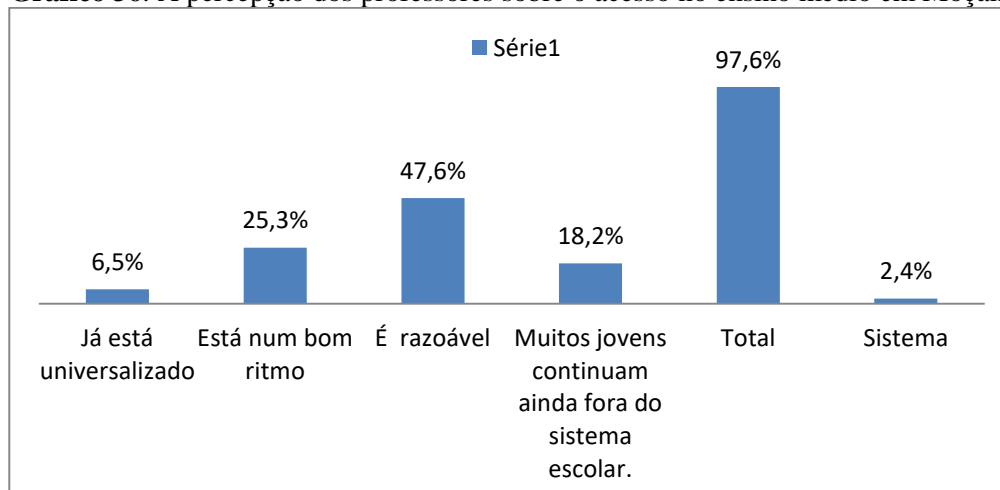
Nós temos um decreto publicado em Moçambique que regula as construções. [...] no passado houve algumas lacunas ou seja, havia orientação de construir rampas mas não era só rampas que defendia essa necessidade educativa especial, então dum momento para cá, através da legislação, nós passamos a observar como obrigação a construção de espaços concretos para as pessoas com dificuldades de locomoção, então temos rampas, temos casas de banhos (banheiros), agora, por exemplo, inauguramos na direção provincial do Niassa, e construímos lá todas as rampas para o acesso e temos uma casa de banho própria para uso. Essa política é recente, já leva quase mais menos 5 anos. É que houve um tempo em que a colocação das rampas era opcional, mas depois foi legislado e passou a ser obrigatório. Aliás, o projeto em si já traz a rampa de acesso para o corredor (DIRETOR-C-, informação verbal).

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. 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.

5.6.16 Avaliação dos professores sobre o acesso para o ensino médio

A pesquisa nos mostra o seguinte: 48,8%. dos professores inqueridos consideraram de que o acesso para o ensino médio em Moçambique é razoável.

Gráfico 36: A percepção dos professores sobre o acesso no ensino médio em Moçambique



Fonte: Elaborado pelo autor a partir da coleta e análise dos dados (2021).

A constatação dos professores em afirmarem de que o acesso para o ensino médio em Moçambique é razoável coincide com o posicionamento dos gestores de educação e acadêmicos de que o acesso para o ensino médio em Moçambique ainda constitui um desafio para o país. Segundo Cury (1994, p. 52), “o Estado tem o dever de garantir, o acesso ao ensino público, gratuito e de boa qualidade”.

5.6.17 Soluções para a melhoria do acesso no ensino médio

Para se garantir o acesso do ensino médio em Moçambique, os professores defendem que devem ser construídas mais escolas do ensino médio e primárias nas zonas urbanas e rurais, acompanhadas pela criação de condições de base para os professores (alojamento). Defendem também que deve se fazer a requalificação de algumas escolas que já não tem muita procura, isto é, as escolas primárias com menos procura deviam ser transformadas em escolas secundárias. Defendem igualmente o aumento do cabimento orçamental para a contratação dos professores. Um documento do setor aponta por exemplo de que “atualmente, o número de professores formados tem vindo a crescer embora não seja possível a contratação de todos os graduados devido à exiguidade de fundos” (MINEDH, 2017, p. 65).

Defendem que o ensino deve ser gratuito. Portanto, as matrículas para o ensino médio devem ser livres (não orientadas através das listas), pois isso promove a exclusão no sistema. A educação como direito inalienável do cidadão, segundo Carlos Alberto Jamil Cury (2002), impõe ao Estado o dever de oferecê-la gratuitamente, para que seja acessível a todos os cidadãos.

Rizzi, Gonzalez e Ximenes (2011) nos alertam para que “o ensino deve ser público em estabelecimentos oficiais, ou seja, em todos os níveis e modalidades o ensino público deve ser gratuito, sendo proibida a cobrança de qualquer taxa ou mesmo qualquer pagamento relacionado às atividades escolares (por exemplo, é ilegal a organização de atividades escolares que dependam de “contribuição” dos pais, a cobrança de taxas de realização de provas, venda de uniformes, etc.)” (RIZZI; GONZALEZ; XIMENES, 2011, p. 37).

Os professores avançam outras medidas como, por exemplo, a intensificação de campanhas contra os casamentos prematuros, principalmente, nas zonas rurais; encorajar e incentivar as alunas por meio de palestras nas comunidades para que se matriculem nas escolas, e criação dos centros de internatos para facilitar para aqueles alunos que vivem longe da escola. Portanto, a construção e apetrechamento dos centros de internato seria ideal para

garantir o acesso daqueles alunos ou alunas, cujas residências ficam longe da escola, reduzindo assim a distância casa-escola. Os professores apontam que as restrições são impostas pela maior procura. Se fossem criadas mais escolas secundárias, isso permitiria progressos em termos numéricos, na qualidade, o que seria uma mais valia para o país.

Os professores defendem que para se garantir o acesso dos alunos no ensino secundário deve-se, em primeiro lugar, desativar o critério de idade, pois é o que faz com que muitos alunos, fora da faixa etária indicada, estejam a passar para o curso noturno e ou Ensino à Distância. O relatório de monitoramento global da UNESCO (2002) afirma que “a aprendizagem não deveria ser restrita à idade escolar ou a qualquer outra idade” (UNESCO, 2002, p. 58). O Fórum Mundial de Educação Para Todos foi muito específico ao determinar que todos os jovens e adultos devem ter oportunidade de obter conhecimento e adquirir valores, atitudes e habilidades que lhes possibilitem desenvolver suas capacidades de trabalhar, de participar plenamente da sociedade em que vivem, de assumir o controle de suas próprias vidas e de continuar a aprender.

O setor deve apostar na construção de mais escolas nas zonas de maior concentração populacional, e na divulgação da lei 22/2019, de 11 de dezembro, a “Lei da Família”, como forma de proteger a rapariga na escola. Deve haver um trabalho de sensibilização nacional usando todos os meios para que os jovens adirem à escola.

Os professores defendem também de que uma proposta para garantir o acesso a todos os alunos do ensino médio em Moçambique passa por elaboração de um projeto de construção de escolas (pelo menos uma) em todos os bairros ou postos administrativos; e pela introdução do curso noturno nas zonas em que o fluxo de jovens fora do sistema é maior, permitindo desta forma o enquadramento de todos que queiram estudar. Os professores afirmam de que a percentagem de escolas do ensino médio é muito baixa comparativamente ao ensino primário ou básico pelo que só um grande investimento interno na construção das escolas é que poderá reduzir o desnível.

5.6.18 Avaliação dos professores sobre a eficácia do sistema de ensino em Moçambique

Os dados do Gráfico 25 nos mostram que a maior parte dos professores inqueridos (77,9%) defende que o sistema de ensino em Moçambique precisa de uma reforma desde o topo até a base.

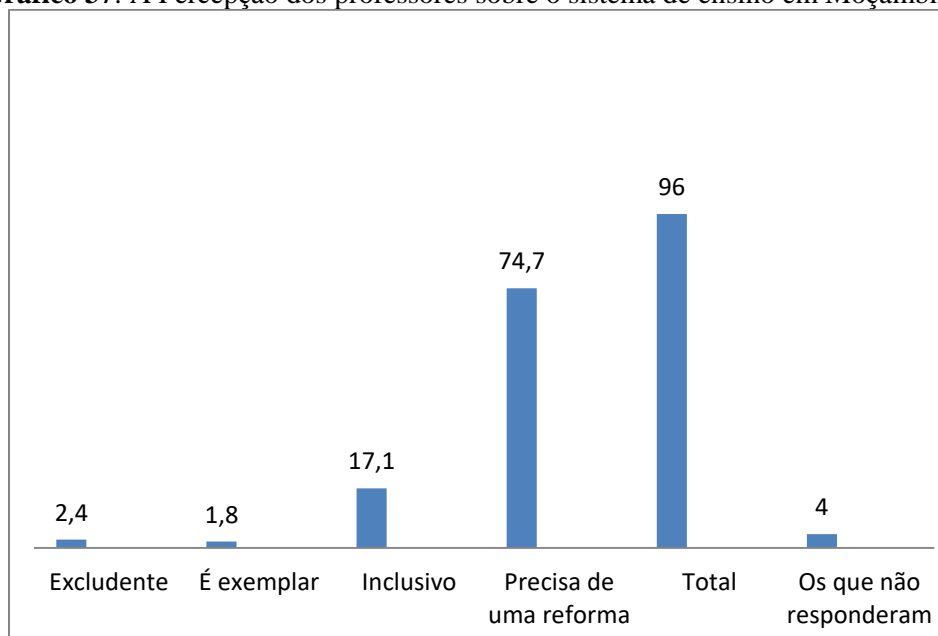
O ensino em Moçambique está fragilizado, o aluno não encontra na escola condições para aprender a recorrer à tecnologia para aprendizagem. “Nós temos que voltar nossa atenção

para melhoria das escolas, injetando nelas a substância da aprendizagem genuína e revivendo as condições que tornam possível a aprendizagem” (RVITCH, 2011, p. 269).

O sistema de ensino moçambicano encontra-se num total desencanto. Desencanto, segundo Gentili (2000), significa desilusão, perda de expectativas, decepção. “O campo educativo, como não poderia deixar de ser, sofre também a invasão do desencanto” (GENTILI, 2000, p. 15).

É importante, entretanto, salientar que os problemas educacionais que enfrentamos tem raízes históricas e sua extinção depende de uma reformulação dos propósitos da educação no nosso país.

Gráfico 37: A Percepção dos professores sobre o sistema de ensino em Moçambique



Fonte: Elaborado pelo autor a partir da coleta e análise dos dados (2021).

A pressão dos professores para que no setor de educação em Moçambique aconteçam reformas urgentes (77,9%) é justificada no sentido de que atualmente a mudança educacional depende da intervenção de múltiplos atores, com interesses, saberes, expectativas e contradições diversas, através do diálogo fundamentado, da participação democrática e do debate aberto. Segundo Habermas (1976, p. 16), “na educação, a mudança não pode mais ficar à mercê de iniciativas fortuitas de grupos e pessoas isoladas”. Marchesi e Martin (2003) enfatizam que atualmente “existe uma enorme pressão sobre as escolas para que respondam de forma satisfatória às expectativas que a sociedade depositou na Educação” (MARCHESI; MARTIN, 2003, p. 52).

Para o caso de educação em Moçambique, ele é um sistema praticamente fechado que não admite novas ideias. É um Ministério gerido praticamente pelos antigos diretores das escolas. Como é que se explica, por exemplo, um diretor que foi afastado ou exonerado por ter gerido mal uma escola ser reconduzido para o Ministério de educação? Que contribuição esse diretor irá trazer para a educação em Moçambique? Há necessidade de se fazer uma reforma sobre esse problema, assim como em outros.

Quando se trata por exemplo de carreiras profissionais para ser “um especialista de educação” em Moçambique se nomeiam entre eles (diretores das escolas, diretores pedagógicos, os famosos “inspetores de educação”, diretores de educação, diretor distrital de educação, etc.). São os que recebem o salário mais alto no setor de educação em Moçambique. A carreira de especialista de Educação em Moçambique não é de pesquisa, é somente para garantir a aposentadoria dos veteranos de Educação de Moçambique. Mais uma vez há necessidade de se rever o qualificador das carreiras profissionais para o setor de Educação em Moçambique. “Reformas qualitativas bem-sucedidas demandam um papel de liderança muito forte, desempenhado pelo governo, e uma vigorosa visão de educação de longo prazo” (UNESCO, 2005, p. 56).

A nomeação dos diretores para as escolas é outro problema. A ocupação do cargo do gestor escolar em Moçambique é por via de indicação partidária ou por “confiança política”, e não por via de gestão democrática. Esse procedimento não garante uma administração democrática, ao contrário. Alguns críticos em gestão escolar consideram que a nomeação dos gestores escolares via indicação tem como viés atender aos interesses políticos (o “clientelismo”) e contribui para a prática do nepotismo nas instituições de ensino. Mais uma vez há necessidade de se fazer uma reforma para a gestão escolar em Moçambique.

Silva (2006, p. 296) afirma que para a escola constituir-se verdadeiramente num espaço de exercício da democracia é preciso que ocorra mudança nas práticas de exercício de poder: “é necessário que os sistemas de ensino rompam com a verticalização dos processos e com as relações de dominação existentes na administração da educação pública, possibilitando que a comunidade utilize o poder como instrumento de conquista e atendimento dos interesses da maioria”.

As novas políticas educacionais implantadas pelas reformas demandam novos modelos de gestão escolar e exigem um novo perfil de diretor de escola, que acumule competência técnica para os processos de autonomia pedagógica, administrativa e financeira e competência política para os processos participativos.

Também no âmbito desta pesquisa de campo que efetuamos em Maputo, constatamos que alguns gestores de nível central não conhecem a área que dirigem. É inadmissível, por exemplo, alguém do nível macro do setor de educação em Moçambique não saber “o que é uma rede escolar”? A existência de padrões de competência é considerada uma condição básica para orientar e definir a seleção dos diretores escolares. Para Moraes (2014), é preciso que um diretor tenha a macro visão da educação, que não seja apenas o especialista de um segmento educacional.

Abrucio (2009) destaca, por exemplo, quatro competências necessárias ao gestor: conhecimento específico em educação, relacionamento interpessoal com a comunidade interna, em especial com os professores e alunos, capacidade de ganhar confiança em atrair a comunidade externa, principalmente os pais e habilidades em gestão.

A formação acadêmica de alguns gestores é outro problema que o setor de educação em Moçambique enfrenta. Presenciamos muita divagação nas respostas durante as entrevistas de pesquisa de campo. Sobre o nível de formação dos gestores escolares, Castro (2012) afirma que “o novo cenário e as demandas que vêm sendo apresentadas pela sociedade contemporâneas suscitam uma profunda revisão dos processos de formação dos gestores educacionais” (CASTRO, 2012, p. 3). Essas mudanças passarão a exigir profissionais mais qualificados. Serpa, (2011) sustenta que “essa é uma função complexa que demanda formação específica” (SERPA, 2011, p. 2)

5.6.19 Avaliação dos professores sobre a qualidade de ensino médio

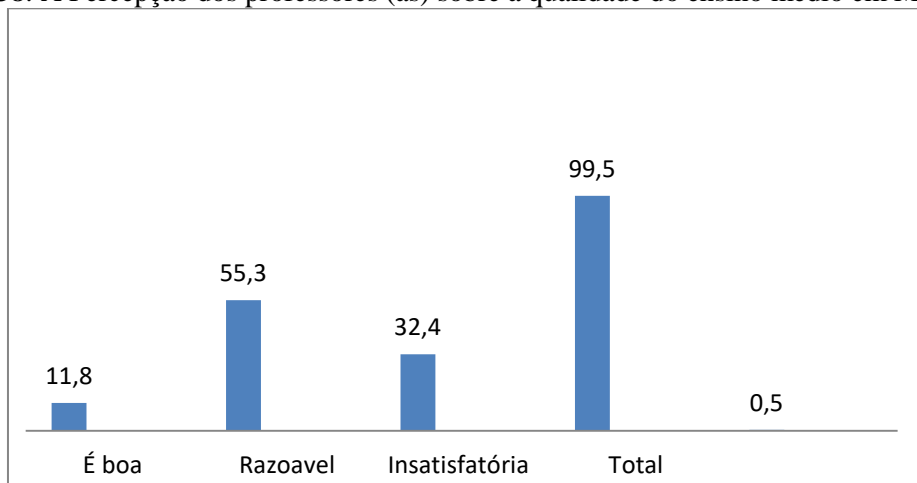
Os dados do Gráfico 38 abaixo nos mostram que mais da metade dos professores (55,6%) inqueridos responderam que a qualidade do ensino médio em Moçambique é razoável. Este resultado confirma aquilo que outras pesquisas têm afirmado, de que a qualidade de ensino em Moçambique precisa de ser melhorado. Por exemplo, Duarte (2014) afirma 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 das comunidades, todavia, nem sempre desenvolvem as competências preconizadas em cada ciclo de estudo (DUARTE, 2014, p. 96).

Os próprios relatórios do setor sobre as políticas educacionais já demonstraram que a situação da qualidade do ensino médio em Moçambique não é das melhores, como ilustra o 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).

Gráfico 38: A Percepção dos professores (as) sobre a qualidade do ensino médio em Moçambique



Fonte: Elaborado pelo autor a partir da coleta e análise dos dados (2021).

Moçambique chegou no século XXI com resultados insatisfatórios nos processos de democratização. Apesar dos progressos, tornou-se domínio público a baixa qualidade de ensino. Sob olhar de Oliveira (2019), conseqüentemente, surgem clamores pelos diversos atores da sociedade por melhoria da educação, o que também gera um campo de disputas a respeito do que se constituiria uma educação de qualidade (OLIVEIRA, 2019, p. 12).

Por exemplo, o relatório de balanço da implementação do programa do governo na área de educação (2010-2014) diz 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” (UNESCO, 2015, p. 45).

A diretora nacional do Ensino Secundário Geral, reconhecendo a baixa qualidade de ensino médio em Moçambique, comenta-nos o seguinte:

(...) não é possível ter qualidade com 100 alunos na sala da aula, não é possível ter qualidade com alunos que entram das 7h e as 12h. Os alunos ficam pouco tempo porque devem ir para casa, para dar espaço os outros. Não é possível ter qualidade de ensino por causa do pouco tempo de estadia na escola, não existirá qualidade enquanto tivermos pressa de deixarmos as salas de aulas para os outros turnos da tarde e da noite (DIRETORA-A-, informação verbal).

O prolongamento da jornada, sob a perspectiva de grande parte dos debatedores, é uma das apostas para a melhoria da educação e para o combate ao fracasso escolar. “Acredita-se que maior tempo em atividades educativas propicia melhores resultados de aprendizagem

e, portanto, esta seria uma das chaves centrais para a consolidação de uma educação de qualidade” (OLIVEIRA, 2019, p. 15).

Sobre este aspecto, Brandão (2009) salienta que “para que a escola de tempo integral caminhe na direção de um ensino de melhor qualidade [...], é preciso que ela incorpore professores em regime integral, obviamente com salários e condições compatíveis” (BRANDÃO, 2009, p. 105).

A “Estratégia do Ensino Secundário (2009-2015)”, reconhecendo também a problemática da qualidade de ensino em Moçambique, explica o seguinte:

A qualidade do ensino como um dos principais constrangimentos do sistema e que necessita de ser melhorada de forma imediata. A solução do problema da qualidade de ensino no nível secundário requer um investimento importante cujos benefícios se prevê que sejam refletidos no aumento da eficiência do sistema, através da redução da reprovação, repetição, e desistência e no aumento das taxas de conclusão e que certamente compensarão o investimento realizado. A continuidade das reformas curriculares, a formação de professores, a política do material escolar e o aumento do tempo letivo, constituem os aspectos mais importantes para garantir a qualidade no Ensino Secundário Geral (LOBO *et al.*, 2009, p. 14).

Em um outro desenvolvimento, o documento argumenta que:

O crescimento dos efetivos escolares do Ensino Secundário Geral tem implicado, em parte, a deterioração de alguns indicadores de qualidade, entre os quais se destacam: 1) Aumento do número de alunos por escola; 2) Aumento dos rácios alunos professor e de alunos por turma; 3) Utilização de professores e escolas do EP para leccionar o ESG1 (LOBO *et al.*, 2009, p. 18).

As lamentações de a “Estratégia do Ensino Secundário Geral” sobre a qualidade de ensino em Moçambique validam a percepção dos professores ao afirmarem que a qualidade de ensino em Moçambique é razoável. Razoável significa que há problemas de qualidade de ensino em Moçambique.

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 como inadiável a necessidade de melhoramento imediato, o que demanda critério, proficiência e, mais que tudo, requer novo paradigma educacional.

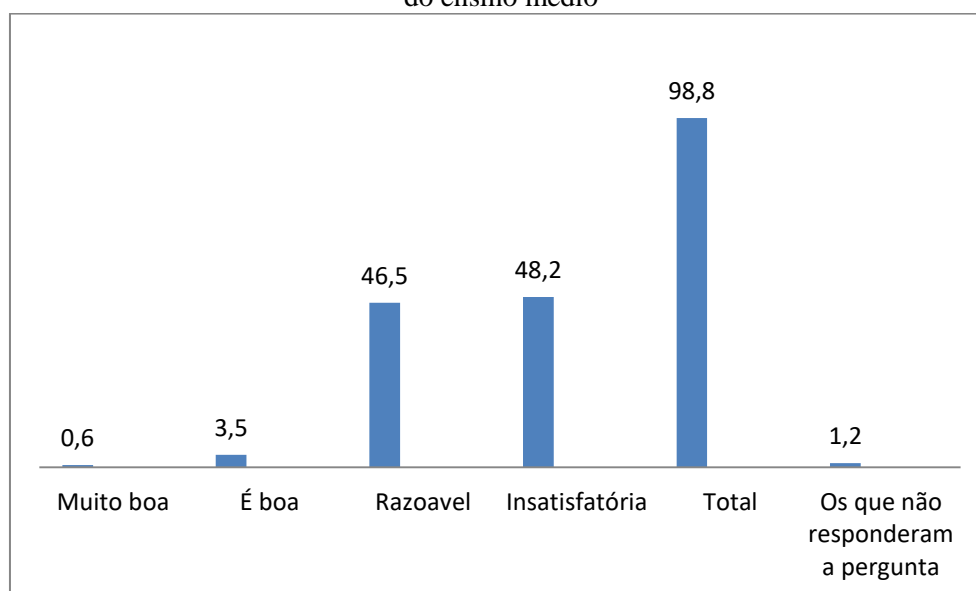
O contexto moçambicano na área da educação, concretamente no Ensino Secundário Geral, é caracterizado por escassez ou insuficiência de recursos didáticos, por exemplo: livros, meios tecnológicos e outros; pouca produção do conhecimento (investigação) por parte dos professores e alunos, limitadas competências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

5.6.20 Percepções dos professores sobre as condições de trabalho

Os dados do Gráfico 39 nos mostra o seguinte: 48,2% dos professores inqueridos responderam de que as condições de trabalho e das infraestruturas do Ensino secundário Geral em Moçambique são *insatisfatórias*, ou seja, não são das melhores. Esta resposta também foi nos confirmada pela diretora nacional do Ensino Secundário, lamentando o seguinte:

[...] os nossos professores precisam de boas condições de trabalho, [...] nós sempre falamos é preciso melhoramos as condições de trabalho dos professores [...] que é exatamente para permitir que eles possam transmitir aquilo que sabem para os nossos alunos, para que possam utilizar as suas energias, para estarem motivados para poderem ajudar os nossos alunos (DIRETORA-A-, informação verbal).

Gráfico 39: Percepção dos professores sobre as condições de trabalho e das infraestruturas escolares do ensino médio



Fonte: Elaborado pelo autor a partir da coleta e análise dos dados (2021).

As condições de trabalho sob as quais os professores realizam suas atividades são um dos principais fatores da qualidade da escola, nessa ou naquela localidade, modalidade, nível e rede de ensino. Há graves problemas nas condições de trabalho dos professores do Ensino Secundário Geral nos dias atuais que comprometem a edificação de uma escola pública de qualidade para todos. As condições de trabalho dos professores em Moçambique não são das melhores. O setor reconhece que se devem criar condições dignas nas escolas, em particular nas escolas suburbanas e rurais, onde as condições são menos favoráveis (MINEDH, 2017, p. 116).

Um fato inegável é: Os professores do Ensino Secundário Geral em Moçambique trabalham em péssimas condições: turmas elevadas (15 turmas se for no I ciclo e 12 Turmas

se for no II Ciclo), elevado número de alunos nas salas de aulas, 50 a 60 alunos por turma, em algumas províncias chegam 120 alunos por turma. MINEDH (2017) aponta que “a realidade nos mostra que se está longe de atingir a redução ou a equidade no que concerne ao Relação Aluno Professor (RAP)” (MINEDH, 2017, p. 65).

Salas de aulas degradados, sem pisos em algumas escolas do país, portas estragadas ou sem portas, janelas sem vidros para a proteção dos fatores externos (barulho, vento, chuva, etc.), péssimas condições das casas de banho (banheiros), não existem bebedores para professores poderem beber água em caso de sentirem a sede e cada um se vira como pode, e pelo magro salários e muito trabalho, etc. “Constatou-se, num estudo realizado em 2008 em Moçambique, que muitos professores iniciavam a jornada de trabalho às 7h e só terminavam por volta das 21h, trabalhando três turnos (manhã, à tarde e a noite)” (MINEDH; UNESCO, 2019, p. 202)

Diante das precárias condições laborais do Ensino Secundário Geral em Moçambique, torna-se desafiante, ou mesmo impossível, realizar um trabalho pedagógico compatível como uma escola pública de qualidade.

Soares (2012) afirma que “os professores e outros profissionais esperam encontrar na escola um local agradável para o seu exercício profissional, com oportunidades de aperfeiçoamento e recompensas pelo trabalho bem-feito, entre as quais se destaca um bom salário”, (SOARES, 2012, p. 82). Para Teixeira (2012, p. 129), “se os docentes estiverem satisfeitos, sentindo se dignos e valorizados na profissão, com orgulho e gosto pelo que fazem, há maior probabilidade de existência de uma escola de qualidade”.

Devido às precárias condições, os professores afirmam que é preciso fazer um esforço adicional para acompanhar as atividades de todos os alunos na sala de aula, na medida em que, por um lado, são muitos alunos numa sala e, por outro, existem alguns alunos com necessidades educativas especiais, o que aumenta em grande medida o grau de dificuldades por parte do professor no acompanhamento de todos os alunos durante o processo de ensino-aprendizagem.

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.

“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” (BONDE, 2016, p. 98). “As condições de trabalho sob as quais os professores realizam suas atividades são um dos principais fatores da qualidade da escola, nessa ou naquela localidade, modalidade, nível e rede de ensino, quando seja” (TEXEIRA, 2012, p. 128). No âmbito da escola, deve-se considerar: sua infraestrutura material e arquitetura; seus equipamentos e recursos didáticos disponíveis; o conjunto de regras que normatizam seu funcionamento e sua dinâmica; cultura da escola, assim como o currículo e a aspetos relativos ao perfil e ao número de alunos e de profissionais da instituição, entre outros fatores presentes em seu dia a dia.

No âmbito das condições laborais, estão também questões como seus direitos trabalhistas, o quadro de carreira, os regimes de trabalho, os salários, jornadas de trabalho diante dos alunos e distantes deles, bem como os calendários e horários a serem cumpridos, as exigências que os currículos prescrevem à atividade docente, entre outros aspectos. As condições laborais docentes comportam também o número de escolas, de disciplinas e conteúdos, assim como a quantidade de alunos e turmas que os docentes assumem em suas jornadas diárias, semanais, mensais.

Nesse âmbito incidem, ainda as formas de governo da escola e o tipo de inserção e participação docente nos mesmos. Esse conjunto de aspetos relativos à escola e às condições laborais da docência está diretamente associado a qualidade da instituição escolar, pois dependendo de como se apresentam, facilitam ou dificultam as atividades a serem realizadas pelos professores com as crianças e jovens na sala de aula e na escola, dentro dos padrões necessários e esperados para a sua formação (TEXEIRA, 2012, p. 129).

5.6.21 Sugestões para a melhoria da qualidade de ensino em Moçambique

Para a melhoria da qualidade do ensino médio em Moçambique, os professores defendem a formação dos professores com qualidade; revisão dos salário dos professores; apetrechamento de salas de aulas em carteiras; a motivação dos professores; diminuição de número dos alunos por turmas; investir na formação e capacitação periódica dos professores em exercício; regresso ao sistema da divisão do ano letivo em semestres; Profissionalizar o professor; melhorar as condições de trabalho dos professores; os atores principais (professores) devem ser consultados na elaboração das políticas educacionais; promover debates nacionais sobre as melhores estratégias para a melhoria da qualidade de ensino em Moçambique com gestores da educação, professores, alunos e a sociedade civil; o governo

deve criar uma nova política de distribuição dos manuais de todas as disciplinas para os alunos do Ensino Secundário Geral

Os professores defendem igualmente a não ingerência no trabalho dos professores, ou seja, não pressionar os professores com a elevação das percentagens nas escolas para o aluno poder passar de classe.

Deve se criar políticas para incentivar os profissionais da área; os professores apelam reconhecimento e valorização dos professores e seu trabalho; devem melhorar o sistema de avaliação; devem apetrechar os laboratórios e as salas de informáticas com computadores suficientes para os alunos e professores.

Os professores advogam o aumento do número de contratação dos professores; a revisão de cargas horárias de algumas disciplinas; deve-se criar uma política setorial de manutenção das infraestruturas (escolas secundárias novas e as antigas) existentes a nível nacional para um bom ambiente de ensino e aprendizagem; auscultação dos professores sempre que se pretenda mudar o currículo ou qualquer mudança na educação.

Os professores propõem igualmente de que devemos melhorar a ligação entre escola-comunidade. Os professores defendem de que deve se parar com as mudanças bruscas e contínuas dos programas curriculares, ou seja, mudar currículos ou agendas educacionais daqui para aqui sem consultar os profissionais da área (professores).

Os professores afirmam de que para melhorar a qualidade de ensino em Moçambique devemos apostar na qualidade em vez de quantidade e também devem se eliminar as passagens automáticas no Ensino Primário; deve se fazer a revisão do regulamento de avaliação quanto aos princípios de transição e/ou passagem de classe. Defendem também a descentralização das políticas de ensino; e dizem ainda de que os pais e os encarregados de educação devem fazer um bom acompanhamento aos seus filhos; pagar bem aos professores para que não precisem de ser turbos para sobreviverem.

As escolas devem ser munidas de condições materiais; deve se evitar desperdícios escolar desde as classes iniciais até no ensino médio. Os professores defendem a extinção das horas extras, pois cansa o professor; maior exigência aos alunos em termos de realização dos trabalhos de casa ou de investigação e a promoções das carreiras profissionais.

Reduzir a dependência externa no orçamento escolar, capacitação do corpo docente existente em metodologias modernas de leccionação “Existem muitos avanços teóricos e metodológicos em relação ao ensino, mas a estrutura escolar em que assenta a escola não permite avançar muito” (DUARTE, 2014, p. 100). Os professores apontam também de que se deve respeitar as qualidades da classe docente, promover concursos de especialização

abrangente para professores e não somente para os diretores das escolas, os ditos “inspetores de educação”, e diretores pedagógicos, como tem se verificado.

Disponibilizar matérias de várias ordens; devolver a autoridade do professor e deixar de ser visto como elemento que implementa as políticas e passar a fazer parte do sistema; manutenção e conservação das infraestruturas escolares; apetrechamento e utilização dos laboratórios; reprovar os alunos que não sabem e aí se sentiram se obrigados a estudar para melhorar o seu rendimento escolar; formar professores para situações de inclusão e não simples capacitação de improvisos como tem acontecido.

Expandir as TICs até ao último aluno residente nas zonas rurais; trabalho conjunto envolvendo pais e encarregados dos alunos por forma que a aprendizagem seja efetivamente acompanhada. Deve se fazer uma reforma na educação; mais apoio direto às escolas e independência ou autonomia financeira do dinheiro proveniente das matrículas e dos serviços internos das escolas (cobranças feitas nas secretarias aos alunos).

Segundo Azevedo (2000),

A escola deve ser autônoma na definição de prioridades para aplicação de recursos financeiros com repasses regulares de verbas às escolas para despesas básicas e imediatas, de forma desburocratizada, com prestação de contas à mantenedora, a fim de garantir a autonomia administrativo-financeira e decidindo junto com os segmentos a utilização das verbas (AZEVEDO, 2000, p. 94).

Os professores defendem a adopção de modelos de educação que reflitam as reais necessidades educacionais do país e não os copiar de outros países com suas próprias realidades. Consultar as bases (professores) para a tomada de certas posições (leis educacionais). Os professores também defendem que para melhorarmos a qualidade de ensino depende da vontade política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve como objetivo fazer uma discussão sobre a qualidade da educação e analisou duas políticas educacionais em Moçambique, nomeadamente, a política de expansão da rede escolar e a de acesso para o ensino médio, em dois mandatos presidenciais (de 2010 a 2014 e de 2015 a 2019).

Nossa escolha metodológica mostrou-se pertinente aos objetivos anunciados e nos possibilitou identificar os problemas da expansão da rede escolar e do acesso para o ensino médio em Moçambique. Os instrumentos desenvolvidos mostraram-se adequados e também nos proporcionaram expressivos dados que, juntos, desvelaram uma realidade pouco conhecida no setor de educação em Moçambique (colocação da educação em terceiro lugar nas prioridades orçamentárias do Estado), em relação aos assuntos Econômicos e Serviços Públicos Gerais, contribuindo desta forma para a precarização da própria educação. O Estado moçambicano não coloca a educação como algo de prioridade número um. Isso foi notório nas análises que fizemos das Contas Gerais do Estado de 2010 a 2019.

Outra importante constatação revelada por meio deste estudo no que se refere à revisão da literatura foi de que a análise comparativa de políticas educacionais de dois mandatos presidenciais não tem sido tema recorrente nas dissertações e teses, segundo pesquisas efetuadas no portal da CAPES. No entanto, a política de expansão da rede escolar tem merecido atenção por parte dos pesquisadores.

Constatou-se mediante a pesquisa bibliográfica, nas teses e dissertações, que ainda permaneçam escassos estudos sobre a análise da política de expansão da rede escolar em Moçambique e do acesso ao ensino. Concluimos que o campo de estudos sobre política educacional em Moçambique é recente e ainda em construção. Diante de nossos achados, emerge a necessidade de se redobrem esforços para que pesquisas deste gênero sejam efetuadas para a resolução dos problemas de educação em Moçambique.

O contexto histórico, político, econômico e social do segundo capítulo desta pesquisa nos revelou que Moçambique é um país jovem e historicamente ligado à Portugal, que passou de regime autoritário para o regime socialista e de regime socialista para o regime Multipartidário, cuja democracia ainda não está consolidada. Segundo Ngoenha (2020, p. 21) “é uma democracia que vive sem povo, usa o povo para se legitimar, como arte de governar, mas não precisa dele”. Ngoenha (2015, p. 14) afirma que “a nossa democracia é de poucos, e esses poucos são os que detêm mais posses, no sentido de riquezas e bens. Este vai mais longe

ao afirmar que no fundo, estaríamos mais perto de uma oligarquia do que de uma democracia”.

Assim, o estabelecimento de um regime democrático implicaria, basicamente, condições mínimas como: [1] Garantia de direitos de expressão; [2] acesso a fontes alternativas de informação sobre a ação de governos; [3] à conquista de bens não econômicos, fundamentalmente os relacionados com os direitos humanos; [4] o controlo de planeamento do programa político.

Neste capítulo foi possível perceber que o estágio atual da educação em Moçambique passou nestes períodos na sua transformação política, econômica e social. Ainda no segundo capítulo, com base nos documentos consultados, é possível afirmar que economicamente Moçambique é um país pobre, e a base da sua economia é essencialmente agrária.

Apesar de ser um dos países subdesenvolvidos na África subsaariana, os resultados da investigação mostraram que Moçambique registrou melhorias na área de educação desde o nível primário até o nível superior. As matrículas no ensino secundário aumentaram consideravelmente, como resultado do esforço do Governo de Moçambique através de aumento de número das escolas em áreas anteriormente desfavorecidas. Contudo, este aumento das matrículas continua ainda insuficiente para a grande maioria dos jovens que se encontra ainda fora do sistema escolar.

Por outro lado, tarefas urgentes, que muitos países de nosso continente praticamente realizaram no século XXI como, por exemplo, a eliminação do analfabetismo e da pobreza, que parece para nós eternos desafios.

Os resultados da investigação mostram ainda que o passado colonial de Moçambique o levou a lutar para a sua independência e durante esse período da Luta Armada de Libertação nacional, a educação para os moçambicanos era limitada e racista. A educação gerida pelos moçambicanos surgiu primeiramente nas zonas libertadas. Após a independência (1975), surge o Estado Nação, a educação que antes esteve nas mãos dos portugueses e da igreja católica acabou sendo nacionalizada, e conseqüentemente alteraram-se os conteúdos, criou-se o Ministério da Educação que culminou com a criação da primeira Lei do Sistema Nacional de Educação.

A educação em Moçambique foi caracterizada pelos avanços e retrocessos devido à guerra civil que ocorreu em Moçambique entre 1977 a 1992. Com as novas mudanças ocorridas em 1990 a nível Global, o Estado Moçambicano viu-se forçado a mudar a sua Constituição. Com a Nova Constituição revoga-se a antiga lei da educação Lei4/83 e cria-se uma nova Lei 6/92, e a partir daí o Estado Moçambicano abriu o espaço para o setor privado

participar na educação dos Moçambicanos. A educação que antes tinha viés Socialista passou a se adequar ao ideário economicista. A Lei 6/92 depois de muitos anos acabou sendo também revogada e aprovou-se uma nova Lei n.18 de 2018 do SNE para reajustá-la mais uma vez ao contexto sociopolítico atual, garantido uma educação equitativa, inclusiva e sustentável para todos os cidadãos. Todos os intervenientes desta pesquisa afirmaram que o investimento na educação em Moçambique é insuficiente.

Como indica o segundo capítulo, para se desenvolver, o país deverá fazer um forte investimento na educação. Da escola poderão sair futuros quadros capazes de promover o desenvolvimento do país, e de reformular as suas políticas sociais e econômicas para a diminuição da pobreza absoluta em Moçambique. O país deve diminuir sua dependência à ajuda externa e criar as suas próprias fontes de investimento e funcionamento do Estado. Enquanto a educação continuar a ser financiada pelos “parceiros da educação”, eles continuarão a traçar as políticas educacionais de Moçambique e dificilmente sairemos dessa dependência externa.

A revisão da literatura do terceiro capítulo desta pesquisa nos revela que a discussão sobre a qualidade de educação é uma noção central no debate educacional contemporâneo e possui uma gama significativa de estudos.

O seu nível de discussão e resolução depende do contexto histórico, político, cultural e social de cada país. Sua definição não é consensual e depende diretamente da compreensão sobre os próprios objetivos da educação e sobre a função que ela deve desempenhar junto à sociedade. Caminhos alternativos para captar mais plenamente seu sentido têm apontado para diversas direções. Para o caso de Moçambique, a pesquisa nos mostrou que a discussão sobre a qualidade de educação data desde o tempo colonial, quando o acesso era restrito às elites dominantes dos colonizadores portugueses.

O outro momento de discussão sobre a qualidade de Educação em Moçambique desenvolveu-se na década de 1990 com a democratização da Educação Para Todos e em 2004 quando se introduziram as passagens automáticas no currículo do ensino básico. Assiste-se também atualmente em Moçambique o debate economicista sobre a qualidade de educação, aqueles que defendem de que é preciso “formar bem os alunos” para que futuramente possam singrar se no mercado de trabalho.

Constatamos que os debates em Moçambique têm ressaltado que uma boa qualidade de educação é inferida pelo grau de satisfação das pessoas individuais, famílias e instituições em relação ao desempenho da escola no seu meio. Neste contexto, no seio dos alunos e da sociedade civil parece existir alguma insatisfação em relação ao desempenho da escola. Os

resultados da investigação mostraram que, a nível do setor, a discussão sobre a qualidade de educação tem ocorrido de forma esporádica e tímida apenas com os gestores da educação. Os professores e os alunos não costumam fazer parte do processo. 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. Recomenda-se que o Ministério da Educação envolva os professores nas escolhas políticas feitas para a sua profissão. Este envolvimento pode ser conseguido através dos seus representantes.

Por meio da análise dos depoimentos dos entrevistados conseguimos inferir que a qualidade do ensino médio em Moçambique ainda constitui um desafio. Os antigos ministros da educação, gestores e acadêmicos foram unânimes em afirmar que ainda temos problemas de qualidade de ensino em Moçambique.

Ainda no terceiro capítulo, a pesquisa conclui que a discussão sobre a qualidade de ensino em Moçambique é fraca não só a nível do setor, mas também a nível dos acadêmicos. São poucos autores que discutem o tema. Como recomendação, a discussão sobre a qualidade de ensino em Moçambique deve incluir todos os profissionais da educação e outros atores interessados e de forma constante e com soluções prontas para a melhoria da qualidade de ensino. Outras pesquisas sobre a qualidade de ensino deverão ser efetuadas para a resolução do problema.

Os antigos ministros da educação foram unânimes em afirmar que a qualidade de ensino médio em Moçambique ainda precisa de ser melhorado. E advogam que, para isso, é necessário investir massivamente na construção escolar, salas de aulas, é necessário investir massivamente nos laboratórios, é necessário investir massivamente na formação dos professores para este nível de ensino.

Para a melhoria da qualidade do ensino médio em Moçambique, os professores elencaram uma série de soluções, entre as quais se destacam: formação dos professores com qualidade; revisão do salário dos professores; apetrechamento de salas de aulas em carteiras; a motivação dos professores; diminuição de número dos alunos por turmas; investir na formação e capacitação periódica dos professores em exercício; profissionalizar o professor; melhorar as condições de trabalho dos professores; os atores principais (professores) devem ser consultados na elaboração das políticas educacionais. Os professores defendem também de que deve se melhorar as condições salariais dos professores.

Nas outras dimensões da qualidade de ensino a pesquisa conclui o seguinte: existe uma ligação entre a *qualidade de educação* ministrada num sistema de ensino e qualidade

social e democrática nesse sistema. Por exemplo, se a qualidade da educação ministrada num sistema de ensino for ruim, logicamente a qualidade social e democrática deste sistema também será de má qualidade. a educação não é algo que acontece num vazio social abstrato. Pelo contrário, o contexto cultural e social no qual ocorre é importante.

Um sistema de ensino que não incorpora nos seus currículos, por exemplo, a educação para a cidadania e a educação para a democracia, a sua qualidade social e democrática também não será de boa qualidade. A qualidade da escola requer, ainda, que as novas gerações conheçam e interroguem não somente os conhecimentos científicos disciplinares, mas os conhecimentos, saberes e leituras do mundo vindo da arte, da literatura, da filosofia (CASSASSUS, 2002). Também a educação tem o potencial de contribuir para o desenvolvimento das forças democráticas na sociedade. “As recentes reformas curriculares em diversos países parecem convergir na ideia de que a educação pode e deve contribuir para a apreensão dos ideais democráticos da sociedade” (MATOS, 2005, p. 44).

A relação entre a educação e a democracia seria harmoniosa, no sentido em que compreenderia a uma combinação entre as qualidades básicas da educação e os princípios democráticos. Para mim, a qualidade de educação é aquela que leva o aluno a adquirir os conhecimentos desejados e aceites universalmente e que lhe permita conhecer os seus direitos e deveres como cidadão. A educação de qualidade deve incluir a formação para a cidadania. A educação de qualidade, como um direito fundamental, deve ser antes de tudo relevante, pertinente e equitativa. A qualidade de ensino é reconhecida quando os alunos demonstram habilidades e competências naquilo que aprenderam no sistema educativo de um país.

Concluimos ainda nesta tese de que para que a educação seja considerada de qualidade, deve preencher uma série de requisitos que vão desde garantir o acesso e a permanência dos alunos na escola até promover as aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento individual.

O quarto capítulo desta pesquisa nos demonstra que a política de expansão da rede escolar em Moçambique foi uma política pensada na altura para resolver o problema do acesso para o ensino em Moçambique. A pesquisa nos permite afirmar que desde 1975 a política de expansão da rede escolar em Moçambique permitiu o acesso à educação das crianças, jovens e adultos. A rede escolar cresceu significativamente em todos os níveis da educação geral, e sobre isso não restam dúvidas.

A pesquisa constatou, por exemplo, que até os finais da década de 1970 existiam poucas escolas do ensino médio em Moçambique, mas atualmente existem escolas do ensino médio em quase todas as sedes distritais. Os académicos consideraram que, do ponto de vista

de resultados, a expansão da rede escolar aumentou o número dos alunos nas escolas e conseqüentemente houve melhoria de acesso à escola. Contudo, essas escolas ainda são insuficientes para atender a demanda atual dos alunos que procuram as escolas do ensino médio em Moçambique.

Sendo assim, o acesso ao ensino médio em Moçambique precisa ser melhorado com a construção de novas escolas do ensino médio nas regiões mais recônditas do país, e novas políticas de acesso à educação deverão ser elaboradas com a participação de todos envolvidos no processo.

Os dados colhidos na pesquisa revelam que, apesar deste crescimento, o objetivo de expandir o acesso de forma controlada não foi acompanhado da respectiva qualidade de ensino e do aumento demográfico que se registra no país. Foi possível constatar que a política de expansão da rede escolar, em termos políticos e não só sociais, é eficaz. Entretanto, olhando para aquilo que é o universo populacional do nosso país, acaba não estando ao ritmo de resposta devida.

A investigação desenvolvida nos mostrou que a atual política de expansão da rede escolar em Moçambique apresenta problemas na sua implementação não só por questões financeiras, como todos apontaram como o principal constrangimento, mas também por questões burocráticas e organizativas. Por exemplo, o dinheiro que entra num ano para o setor de educação para as construções escolares não é executado todo ele devido a questões burocráticas. A pesquisa nos mostrou que a política de expansão da rede escolar em Moçambique não está sendo acompanhada pelo apetrechamento das respectivas salas de aulas em carteiras.

Se Moçambique se confronta com uma disputa acentuada de recursos para fazer face às suas necessidades e prioridades de desenvolvimento social e econômico, a criação de um fundo específico do Estado, e não dos apoios externos dos doadores para a educação e outras fontes internas, representaria não só um desafio mas, acima de tudo, uma oportunidade para de maneira pragmática colocar a educação no topo das prioridades nacionais

A pesquisa constatou que a atual política de expansão da rede escolar em Moçambique não está sendo acompanhada por um forte financiamento, não está sendo acompanhada pela formação dos respetivos professores e, conseqüentemente, a contratação dos mesmos não está sendo acompanhada por um forte debate nacional, não está sendo acompanhada pelo apetrechamento das bibliotecas e laboratórios (instrumentos e reagentes).

Os acadêmicos convergem ao afirmarem que a solução para a melhoria da atual política de expansão da rede escolar em Moçambique consiste em aumentar o financiamento, e a promover a formação dos professores.

E foram mais longe ao afirmarem que a resolução do problema da rede escolar em Moçambique passa por uma vontade política, também o parlamento devia legislar, obrigar que as receitas do petróleo e gás sejam canalizadas num percentual fixo para a expansão da rede escolar. Enquanto não houver vontade política nada mais pode se fazer.

Houve um certo consenso entre os professores pesquisados de que a atual política de expansão da rede escolar e do acesso para o ensino médio em Moçambique contribui para a baixa qualidade de ensino. É uma política que, para a sua implementação, depende dos apoios externos. O Estado Moçambicano, ao optar pelo estímulo à expansão de vagas nos seus sistemas de ensino, parece ter falhado na concomitante preparação de estruturas eficientes de qualidade de ensino. Resta saber, no entanto, se esta deficiência é crônica ou circunstancial, se é transitória ou será permanente.

Provou-se, mediante a análise dos dados estatísticos desta pesquisa, que a atual política de expansão da rede escolar em Moçambique apresenta desigualdades educacionais. No sul de Moçambique, foram construídas mais escolas secundárias nos dois mandatos presidenciais comparativamente às regiões Centro e Norte do país. Foi possível perceber, com base neste trabalho, que os maiores investimentos em infraestruturas escolares são feitos na região sul do país do que nas outras regiões de Moçambique.

Esta má implementação da política faz com que a população da região sul do país tenha mais acesso à educação em relação à população das outras regiões (Centro e Norte do País). É necessário definir ações e políticas públicas para melhorar o sistema educacional. Defendo esta tese de que a expansão da rede escolar em Moçambique não foi acompanhada de medidas estruturais que permitiriam uma boa qualidade e um equilíbrio de oferta a todos os níveis e nas diferentes regiões do país.

A pesquisa constatou que o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano não tem uma política setorial para a manutenção das escolas. O que existe é uma política única de Manutenção dos Edifícios do Estado.

A pesquisa confirmou a tese apresentada na introdução desta pesquisa segundo a qual “o pragmatismo político, econômico e social das medidas educacionais impostas pelos governos de Armando Emílio Guebuza e do seu sucessor, Filipe Jacinto Nyusi, evidenciaram diferenças de governação”. Os dados estatísticos das escolas Secundárias do Ensino Secundário Geral construídas de 2010 a 2019 recolhidos na Direção de Infraestruturas e

Equipamentos Escolares (DIEE) e as entrevistas efetuadas pelos antigos ministros de educação mostraram diferenças na sua governação.

Com base na análise realizada foi possível constatar que o antigo presidente de Moçambique Armando Emílio Guebuza na sua última governação abrandou a política de expansão da rede escolar para o Ensino Secundário Geral priorizando somente o Ensino técnico profissional. Abrandou alegando que eram autênticos prolongamentos do Ensino Primário, onde se faltava tudo (professores, carteiras, materiais de ensino). Por meio da análise das entrevistas realizadas nesta pesquisa, foi possível inferir que foi a partir de 2012 que a pressão sobre as necessidades de construção se reduziu e o Governo iniciou um novo programa de construção de infraestruturas adicionais.

Ainda na sua governação, para fazer em face à falta das carteiras para os alunos foi aprovada uma rubrica de 340 milhões de meticais na Assembleia da República para financiar somente as carteiras para as escolas. Já no primeiro mandato de Filipe Jacinto Nyusi não aconteceu o mesmo.

A estratégia de Filipe Jacinto Nyusi para fazer face à falta das carteiras foi de levar toda madeira apreendida ou adquirida ilegalmente para o setor de educação, para a produção de carteiras. Esta estratégia não surtiu nenhum efeito e o setor continua com déficit de carteiras nos subsistemas de ensino. No mandato do presidente Filipe Jacinto Nyusi, praticamente, foi dada continuidade ao que o anterior vinha fazendo. Nyusi apenas inaugurou as escolas iniciadas no mandato anterior, incluindo as outras obras do Estado.

A pesquisa confirmou o último objetivo específico desta tese no que se refere aos retrocessos e avanços da política de expansão da rede escolar e ao acesso para o ensino médio em Moçambique. Os retrocessos encontrados nesta pesquisa mostram que a maior parte dos problemas que deveriam ser colmatados no período em referência continua sendo atual.

Os gestores de educação e os seus documentos oficiais apontam que os principais constrangimentos relacionados ao Ensino Secundário Geral como, por exemplo, o problema do acesso, não foram resolvidos até hoje. A questão da qualidade de ensino não foi resolvida, a falta de professores para lecionar no Ensino Secundário Geral ainda continua sem solução, e a questão da relação aluno/professor ainda se mantém, entre outros problemas do setor. Os objetivos, as ações e metas que tinham sido planejados na “Estratégia do Ensino Secundário Geral (2009-2015)” não foram cumpridos. Por exemplo, o objetivo de aumentar a construção de escolas para reduzir o tamanho das turmas, assegurando que os alunos estudem em condições adequadas de aprendizagem, também não foi cumprido.

No que se refere aos avanços, apesar de a política apresentar os seus problemas, ela de certa forma, como dissemos anteriormente, aumentou o número das escolas do Ensino Secundário Geral em Moçambique e também aumentou o acesso, embora de modo irrisório. Constatou-se, mediante a análise dos dados sobre a evolução das matrículas do Ensino Secundário Geral de 2010 a 2019, que o acesso foi aumentando de 2010 a 2019. De acordo com os dados desta pesquisa, o acesso à educação do ensino médio em Moçambique cresceu mais no mandato de Filipe Jacinto Nyusi, comparativamente ao seu antecessor Armando Emílio Guebuza.

A pesquisa refuta a tese avançada inicialmente na introdução desta pesquisa de que a atual política de expansão da rede escolar em Moçambique não dispunha de uma política de inclusão dos estudantes com necessidades educativas especiais (NEE). Apesar de dispor desta política, ela é violada, porque a situação que se vivencia é outra. A maior parte das escolas do país não reúne condições para os alunos com necessidades educativas especiais.

Os professores foram unânimes em afirmar que a política de expansão da rede escolar em Moçambique inclui nos seus projetos arquitetónicos a política de inclusão. Também o Decreto n. 53/2008 comprova a existência dessa política. Contudo, os avanços obtidos em termos legais impõem aos sistemas escolares ousadias e desafios.

Constatou-se mediante a análise dos documentos e do trabalho de campo realizado que a política de inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais nos projetos arquitetónicos da política de expansão da rede escolar em Moçambique apresenta problemas na sua implementação e violam os princípios assinados na Conferência Mundial de Educação Para Todos no ano de 1990 e as outras conferências mundiais, bem como o decreto de 2008. A maior parte das escolas do Ensino Secundário Geral em Moçambique não tem rampas, nem se quer sinalizações, e outros aspetos relevantes desta política de inclusão para os alunos e alunas com NEE.

Moçambique apesar das diversas medidas tomadas na construção de uma escola e sociedade inclusivas, padece de grandes dificuldades agravadas pela situação caótica da educação em geral. Apesar do compromisso com a inclusão, as ações são desconcertadas, carecendo de um referencial que auxilie o processo da construção da escola inclusiva.

A pesquisa mostrou que existem, sim, as permanências e rupturas nas políticas de expansão da rede escolar e do acesso ao ensino pelos Governos de Nyusi em relação às desenvolvidas pela gestão anterior. Nas permanências os dois presidentes usaram também o mesmo Plano Estratégico de Educação de 2012-2016/19. A outra permanência constatada nesta pesquisa foi: as escolas construídas no mandato de Armando Emílio Guebuza, assim

como a do presidente Filipe Jacinto Nyusi, enfrentaram problema de apetrechamento das bibliotecas e laboratórios.

E nas rupturas a evidência disso são as construções aceleradas de escolas pequenas junto às comunidades, com vista a reduzir as distâncias entre o domicílio e a escola. Esta política foi implementada no segundo período da implementação do antigo PEE de 2012-2016/19, no primeiro mandato do presidente Filipe Jacinto Nyusi e continua até hoje. O lema desta política é: sempre que se constrói uma escola primária numa província também deve se construir uma escola secundária pequena de 10 salas. Entende-se por escolas pequenas aquelas que tem 10 a 12 salas de aulas, o que corresponde entre 500 e 1500 alunos.

A pesquisa também constatou existência de rupturas sobretudo no primeiro mandato do presidente Filipe Jacinto de Nyusi. No primeiro mandato de Nyusi, houve dois Ministros da Educação. O primeiro tentou arrumar “a casa” em defesa de uma educação de qualidade, ou seja, imprimiu algumas reformas que incomodaram alguns gestores do setor e do executivo, o que lhe custou a sua exoneração. A segunda Ministra da Educação no primeiro mandato de Nyusi também fez mudanças ou reformas espontâneas que não agradaram aos professores. Sua gestão foi marcada por uma profunda crise educacional, fraudes acadêmicas.

Os resultados desta pesquisa confirmam que em nenhum dia ou momento os professores teriam sido solicitados no processo de discussão e elaboração das políticas educacionais. Também houve consenso dos professores inqueridos de que o maior entrave da política de expansão da rede escolar em Moçambique *é a falta de uma discussão nacional*. O sistema de Educação moçambicano não tem aberto um espaço para o debate nacional das atuais políticas educacionais.

Constatou-se que a atual política de expansão da rede escolar e de acesso ao ensino médio em Moçambique precisa de ser discutida a nível nacional de forma programada, com o envolvimento dos profissionais da educação, alunos e pais de alunos, encarregados da educação, o setor privado, enfim, de setores da sociedade civil, de forma a melhorar a sua implementação e sanar os problemas que enfrenta.

A pesquisa mostrou que a atual política de expansão da rede escolar em Moçambique depara-se com o problema da falta dos recursos para a sua implementação. Somos da opinião de que o Estado moçambicano deve aumentar o seu financiamento para educação através de um fundo específico somente para a construção e apetrechamento das escolas, de forma a garantir o acesso de maior número de alunos.

Todos os gestores por nós entrevistados convergiram em afirmar que a melhor estratégia para a melhoria da atual política de expansão da rede escolar em Moçambique é a disponibilização dos recursos.

E sobre o acesso à educação, a pesquisa nos mostra que Moçambique alcançou, nos últimos anos, resultados positivos no campo da Educação. No Ensino Secundário Geral registrou-se um crescimento acentuado dos efetivos escolares. Contudo, é insuficiente para atender milhares de crianças, jovens e adultos que ainda se encontram fora do sistema escolar. Portanto, existe um verdadeiro funil em nosso sistema de ensino, havendo uma desproporção entre o grande número de alunos que chegam à escola e o daqueles que conseguem cumprir o ensino médio. O ensino médio em Moçambique ainda constitui privilégios de poucos.

A análise dos dados estatísticos da evolução das matrículas do ensino médio de 2010 a 2019 revela avanços em termos de democratização do acesso à escolarização, e esses inegáveis progressos em direção à ampliação da escolarização do ensino médio representaram a socialização da política educacional. Contudo, permanece ainda a indagação se o respectivo acesso abrange a todas as crianças e jovens do ensino médio em Moçambique e também se tem sido acompanhado pela permanência com qualidade dos alunos nas instituições de ensino.

Como é indicado pela pesquisa, a expansão do acesso à educação em Moçambique nos últimos anos não resultou em melhores resultados de aprendizagem. Alguns acadêmicos afirmam que, de forma geral, o acesso para o ensino médio em Moçambique melhorou, mas apresenta grandes desafios. Os acadêmicos também foram unânimes em concordar que ainda temos muitos alunos fora do sistema escolar.

A pesquisa mostra que há problemas de acesso no ensino médio em Moçambique. A escola Moçambicana ainda está longe de concretizar a tão almejada democratização do ensino, embora tenha alcançado um significativo avanço na ampliação do acesso às salas de aulas. Houve consenso entre os antigos Ministros, os gestores e os acadêmicos de que o sistema de ensino em Moçambique está em forma de uma pirâmide, onde a base é larga e cujo vértice se afunila, expressando a enorme desigualdade educacional e social existente no país.

Na medida que saímos da base para o topo da pirâmide o acesso se torna restrito para os níveis subsequentes (ensino médio). Houve consenso dos antigos Ministros de Educação, gestores e os acadêmicos de que, em Moçambique, ainda temos problemas de acesso ao ensino médio e apontam como uma das causas a existência de poucas escolas para este nível. Os dados da evolução das matrículas de 2010 a 2019 nos mostram que existem cidades com maior acesso à educação, o caso das províncias (cidades) de Maputo, Nampula e Zambézia. E,

contrariamente, existem cidades ou províncias com pior acesso à educação nos últimos 10 anos, o caso das províncias de Cabo Delgado e Niassa.

A pesquisa indica também que o acesso ao ensino médio em Moçambique foi mais expressivo no primeiro mandato do presidente Filipe Jacinto Nyusi comparativamente ao governo anterior de Armando Emílio Guebuza. Este pequeno aumento de acesso no primeiro mandato de Nyusi, ainda é irrisório. Muitos jovens continuam fora do sistema escolar dedicando-se às atividades informais no mercado de trabalho do país.

Os resultados desta pesquisa demonstram que o sistema de ensino em Moçambique apresenta baixas Taxas de Escolarização Líquida no ensino médio. Isso mostra que o acesso dos alunos ao ensino médio ainda não foi garantido na sua totalidade para todos os jovens, e adultos. Novas políticas de educação deverão ser desenhadas para que todos os jovens tenham acesso à educação.

Os antigos Ministros da Educação, os gestores, os acadêmicos e os professores inqueridos nesta pesquisa foram unânimes em afirmar que para a melhoria do acesso no ensino médio em Moçambique deve-se construir mais escolas, deve-se investir mais na educação.

Outra importante constatação revelada por meio deste estudo com os professores diz respeito às medidas a serem implementadas para a melhoria do acesso de ensino médio e qualidade de ensino em Moçambique. Todos defendem o aumento de número das escolas do Ensino Secundário Geral nos locais mais recônditos do país; defendem igualmente maior financiamento à educação, o melhoramento das condições de trabalho dos professores (salários, sobretudo), a eliminação das passagens automáticas no Ensino Primário, o fim das reformas espontâneas no setor, e o direito de participação nas reformas ou agendas educacionais. A análise, balizada por ampla fonte documental, evidenciou que a expansão da rede escolar e do acesso ao ensino médio constitui o grande desafio para o Estado moçambicano. Também foi possível perceber, com base neste trabalho, que a problemática da qualidade de ensino consta em todos os documentos do setor.

Reforçando a ideia dos professores acima, concluímos o seguinte: no setor de educação em Moçambique, há problemas, dilemas e paradoxos: é preciso, sim, criar e construir escolas para todas as crianças, formar professores, democratizar o ensino secundário, que é ainda muito elitizado, diminuir o número de alunos em sala de aula, prover as escolas de mobiliário básico, como carteiras e de outros equipamentos, aumentar os salários dos professores e melhorar as condições de trabalho, criar meios de financiamento sustentável da educação escolar, erradicar o analfabetismo, ampliar as matrículas das

raparigas nas escolas, ou seja, um conjunto de problemas cuja solução está muito atrelada ao desenvolvimento econômico e social do país.

As limitações da pesquisa. Como qualquer pesquisa científica tem havido percalços, e para esta pesquisa não foi diferente. Por exemplo, a obtenção de informações relevantes sobre o financiamento da educação em Moçambique foi muito difícil. Alguns funcionários e chefes, incluindo o seu próprio diretor na Diretoria de Planificação e Cooperação, concretamente no setor de Orçamentos e Financiamentos da Educação do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique, dificultaram o acesso a informação que pretendíamos. Acabamos buscando informação na Direção Nacional da Planificação e Orçamento no Ministério de Economia e Finanças. E foi neste Ministério onde fomos bem recebidos e nos facultaram informações sobre Contas Gerais do Estado de 2010 a 2019.

As mesmas dificuldades de conseguirmos informações para a nossa pesquisa também se verificaram na Direção de Infraestruturas e Equipamentos Escolares. É nesta Direção onde é desenhado e implementado todo o processo de expansão da rede escolar em Moçambique. Encontramos também dificuldades na distribuição dos questionários para 14 escolas da cidade Maputo.

Foi possível constatar nesta pesquisa que o contexto econômico, político e os desastres naturais (ciclones Idai – 14 e 15 de março de 2019, e Kenned – 25 de abril de 2019, que devastaram o país) impossibilitaram a implementação da política de expansão da rede escolar e de acesso ao ensino em Moçambique, e os ciclones ditaram a água abaixo o esforço do governo na expansão da rede escolar. As dívidas ocultas surgidas em 2015 retraíram os investimentos e os apoios diretos ao orçamento do Estado e que de certa forma teria afetado o setor de Educação. A política de expansão da rede escolar ficou sem pernas para andar. A instabilidade Política surgida no Centro de Moçambique retardou o processo de expansão da rede escolar na mesma região e para a Zona Norte de Moçambique (em Cabo-Delgado), o terrorismo que surgiu em 2017, matando milhares pessoas inocentes, queimando e destruindo infraestruturas do Estado, incluído escolas, obrigou o Estado a parar com as obras de construção das escolas nas zonas afetadas.

Somos da opinião de que para que o setor de educação em Moçambique diminua os seus problemas educacionais, ele deve estabelecer uma forte parceria público-privado para ajudar no setor como, por exemplo, a alocação das carteiras, fornecimento dos livros escolares, apetrechamento dos laboratórios. O setor privado tem contribuído para o crescimento do sector da Educação e orientada, em particular, à reforma da Educação Técnico Profissional. Apesar de o setor privado contribuir para a educação moçambicana, ainda é

insuficiente para colmatar os problemas que o setor enfrenta. A cobrança de alíquotas para o setor privado devia ser menor taxa para garantir que eles também contribuam para o Estado na construção e implementação das políticas educacionais.

Concluindo, pode-se afirmar e propor que a temática precisa ser aprofundada em outros estudos comparativos, envolvendo outros sistemas de ensino e outros atores da pesquisa. Estamos cientes de que, possivelmente, não recolhemos todas as informações que deveriam fazer parte desta pesquisa. Assim, tenho esperanças de que outros estudos venham a enriquecer o tema em análise.

REFERÊNCIAS

- ABRAHAMSSON, H.; NILSSON, A. **Moçambique em transição: um estudo da história de desenvolvimento durante o período de 1974-1992**. Centro de Estudos Estratégicos e Internacionais-Instituto Superior de Relações Internacionais (CEEI-ISRI), PADRIGU, Maputo, 1994.
- ABRUCIO, F. **Gestão escolar e qualidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.
- ADAMS, D. **Defining educational Quality**. Arlington: Institute for International Research, 1993.
- AKKARI, A. **Internacionalização das políticas públicas, transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ALGEBAIL, E. **Escola pública no Brasil, a ampliação para menos**. Lamprina Editora, 2009.
- ALVES, T.; PASSADOR, C. S. **Educação pública no Brasil**. condições de oferta, nível socioeconômico dos alunos e avaliação. Brasília: Capes, INEP, 2011.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ANDRADE, R. C. Textos de Kant: Primeiros princípios metafísicos da doutrina do direito. In: WEFFORT, F. C. (Org.). **Os Clássicos da Política**. 10 ed. São Paulo: Ática Editora, 2001.
- ANTÃO, R. C. do N. **Encarceramento e emancipação por meio da educação**. In: RIGHETTI, S. (org.). **Direito à educação: igualdade e discriminação no ensino**. Edusp, 2010.
- APPLE, M. W. Apresentação. In: AZEVEDO, J. C. **Escola cidadã: desafios, diálogos e travessias**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ARAÚJO, G. C.; FERNANDES, C. F. R. **Qualidade do ensino e avaliações em larga escala no Brasil: os desafios do processo e do sucesso educativo na garantia do direito a educação**. Revista Ibero-americana de Evaluación Educativa, v. 2, n. 2, 2009.
- ARAÚJO, L.; PINTO, J. M. **Público x privado, em tempos de golpe**. São Paulo: Fundação Lauro Campos/FINEDUCA, 2017.
- ARAÚJO, A.C. de. **Gestão, avaliação e qualidade da educação: políticas públicas reveladas na prática escolar**. Brasília: Liber/UnB, 2012.
- ARELARO, L. R. G. **A (ex)ensão do ensino básico no Brasil: o avesso de um direito democrático (uma análise da ação governamental nos últimos 25 anos - 1962-87)**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1988.

- ASSIS, A. F. Avaliação da qualidade de ensino em Moçambique: práticas e desafios. *In*: DUARTE, S. (Org.). **Avaliação educacional em Moçambique: inclusão, inovação e qualidade**. Maputo: Editora Educar, 2013.
- AZANHA, J. M. P. **Educação**: alguns escritos. São Paulo: Nacional, 1987.
- AZANHA, J. M. P. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 02, p. 335-344, mai./ago. 2004.
- AZANHA, J. M. **Proposta Pedagógica e autonomia da escola**. Escola de Cara Nova: Planejamento. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação. 1998.
- AZEVEDO, J. C. **Escola Cidadã**: desafios, diálogos e Travessias. Petrópolis: Vozes, 2000.
- AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- BANCO MUNDIAL, **Educación: documento de política setorial**. Washington, D.C, 1974.
- BANCO MUNDIAL. **Actualidade Econômica de Moçambique**: tirando proveito da transformação demográfica. Dezembro de 2017.
- BANCO MUNDIAL. **Educação primária**. Documento de política do Banco Mundial, Washington D. C., 1992
- BANCO MUNDIAL. **Priorities and strategies for education**: a World Bank sector review. Washington, 1995.
- BANCO MUNDIAL. **Update on Implementation of the World Bank Police Study**: education in Sub-Saharan Africa. Washington, D. C., Information Noten. 5, Africa Region, 1990.
- BANCO MUNDIAL. **Education in Sub-Saharan Africa: policies for adjustment, revitalization, and expansion**. A World Bank Police Study, 1988.
- BARBOSA, L. M.R. As concepções educacionais de Martinho Lutero. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 1, jan./abr. 2007.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 7 ed. São Paulo, 2016.
- BARROS, A. L. J.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de Metodologia**. Editora ABDR-McGraw, 1986.
- BASILIO, G. **O estado e a escola na construção da identidade política moçambicana**. 2010, 249F. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.
- BASTOS, J. N. Ensino Básico em Moçambique: massificação, avaliação e qualidade. *In*: MACEDO, E.; DUARTE, S. (Org.). **Avaliação no ensino básico**: reflexões e experiências do Brasil e de Moçambique. Editora Educar, 2017.

BASTOS, J. Refletindo sobre a política de educação para todos nos sistemas educativos pós-coloniais em África. *In*: BASTOS, J.; ABACAR, M. (Org.). **Educação em Moçambique: políticas, concepções e práticas**. Editora Educar, 2018.

BASTOS, J. N. Revisitando a Operação Produção: Interpretando os constrangimentos do passado em busca de alternativas para os tormentos do presente. *In*: DUARTE, S. M.; JR. BENTO. R.; e MUSSA, C. (Org.). **As ciências sociais e humanas**. Debate Teórico- Prático em Moçambique. Editora escolar, 2014.

BASTOS, J. N.; DUARTE, S. M. Políticas educacionais e transformações socioeconômicas no período pós-colonial em Moçambique: formação de professores: contextos, sentidos e práticas, *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, Subjetividade e Educação (SIRSSE), 4., 2017. **Anais...** Curitiba: EDUCERE-PUCPR, 2017.

BASTOS, J.; ABACAR, M. (org.). **Educação em Moçambique: políticas, concepções e práticas**. Editora Educar, 2018.

BECSKEHÁZY, I. **Institucionalização do direito à educação de qualidade: o caso do Sobral, CE**. 2018. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

BEISIEGEL, C. R. **Estudos sobre o ensino público e a educação popular no Brasil**. São Paulo, 1985.

BEISIEGEL, C. R. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

BEISIEGEL, C. R. **Estado & Educação Popular**. Um estudo sobre a educação de adultos. Liber livro Editora Ltda., 2004.

BEISIEGEL, C. R. Ação política e expansão da rede escolar. **Revista do Centro Regional de Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 8, dez. 1964.

BEISIEGEL, C. R. **A Qualidade de ensino na Escola Pública**. Liber Livro Editora, 2006.

BENEVIDES, M. V. Direitos humanos: desafios para o século XXI. *In*: SILVEIRA, R. M. *et al.* (Org.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos-metodológicos**. Editora Universitária, UFPR, 2007.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1984.

BONDE, R. A. Política de acesso à educação de raparigas em Moçambique. *In*: BABO, T. *et al.* (Org.). **Mulheres, gênero e sexualidades na sociedade: diversos olhares sobre a cultura da desigualdade**. v. II. Marília: Cultura Acadêmica Editora, 2020.

BONDE, R. A. **Políticas públicas de educação e qualidade de ensino em Moçambique**. (Dissertação de Mestrado). 2016. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas Estratégias e Desenvolvimento da UFRJ/IE, 2016.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: Como fazer a entrevista em Ciências Sociais. **Em tese: Revista eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia da UFSC**-v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

BORGES, C. J. **O debate internacional sobre competências**: explorando novas possibilidades educativas. 2010. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

BOURDIEU, P. (Coord.). **A miséria do Mundo**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRANDÃO, Z. **Escola de tempo integral e cidadania escolar em aberto**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Educação e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 22, n. 80, p. 97-108, abr. 2009.

BRAUTIGHAN, D. **Aid Dependence and Governance**. Estocolmo: Norstedstryckeri, 2000.

BRITO, L. **A FRELIMO, o marxismo e a construção do estado nacional (1962-1983)**. IESI, Maputo, 2019.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origens e trajetórias. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

CABAÇO, J. L. **Moçambique: identidades, colonialismo e libertação**. 2007. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CABAÇO, J. L. O Homem Novo. (breve itinerário de um projeto). *In*: SOPA, António. (ed.) **Homem do Povo**. Maputo: Maguezo, 2001.

CABRITA, M. J. **Mozambique The Tortuous Road to Democracy**. North America: Palgrave Macmillan, 2003.

CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. O direito humano à educação escolar pública de qualidade. *In*: HADDAD, S.; GRACIANO, M. (Org.). **A Educação entre os direitos humanos**. Campinas: Autores Associados, Ação Educativa, 2006.

CANDIOTTO, C.; BASTOS, C. L.; CANDIOTTO, K. B. **Fundamentos da pesquisa científica**: teoria e prática. Vozes, 2011.

CARNEIRO, M. A. **O nó do ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CARREIRA, D.; NASCIMENTO, I. (Coord.). **Educação pública de qualidade**: quanto custa esse direito? 2 ed. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à educação, 2011.

CARREIRA, D.; PINTO, J. M. R. **Custo Aluno-Qualidade inicial**: rumo à educação pública de qualidade no Brasil. Campanha Nacional pelo direito à educação. São Paulo: Global Editora, 2007.

CARVALHO, J. S. F. A Qualidade de Ensino Vinculada à Democratização do Acesso à Escola. **Revista Estudos Avançados**, v. 21, n. 60, p. 307-310, maio-ago. 2007.

CARVALHO, J. S. F. (coord.) Uma ideia em formação continuada em direitos humanos. *In*: SILVEIRA, R. M. G. *et al.* **Educação em direitos humanos**: fundamentos teóricos-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária/UFPR, 2007.

CARVALHO, M. P. **As Políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos governos de Lula (2003-2010): incongruências do financiamento insuficiente**. 2011. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

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.

CASTIANO, J. P.; NGOENHA, S. E.; BERTHOUD, G. **A longa Marcha dum “Educação para Todos” em Moçambique**. 2 ed. Maputo: Imprensa Universitária, 2006.

CASTIANO, J. P.; NGOENHA, S. E.; BERTHOUD, G. **A longa Marcha dum “Educação para Todos” em Moçambique**. Maputo, 3. ed. Maputo: PubliFix, 2013.

CASTIONI, R. **Educação no mundo de trabalho**: qualificação e competências. Editora Francis, 2010.

CASTIANO, J. P.; NGOENHA, S. E.; GURO, M., Z. **O Barômetro (II) da Educação Básica em Moçambique**: O Professor: O Elo mais Fraco da Qualidade do “Saber” do Ensino Básico. Maputo: PubliFix, 2014.

CASTRO, E. Prefácio. *In*: CAMINI, L. (Coord.). **Educação pública de qualidade social**: conquistas e desafios. Petrópolis: Vozes, 2001.

CASTRO, M. H. G. Interesses, organizações e políticas sociais. **Boletim informativo e Bibliográfico em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, n. 31, p. 17-48, 1991.

CERQUEIRA GRAÇA, T. C. Emancipação, autonomia e participação popular: desafios na construção da qualidade social e democrática da educação para todos. *In*: **Coletânea de textos de CONAE**. Brasília: MEC, 2010.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. 3 ed. São Paulo: Editora Mc Graw-Hill do Brasil, 1983.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Editora Aplicad, 2006.

CÉSSAR, A. M. et al. **Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública**: Caderno de subsídios ao 4º Congresso Nacional de Educação - 4º CONED, Anhembi, São Paulo/SP, Brasil, 23 a 26 de abril, 2002.

CHAUÍ, M. Democracia e sociedade autoritária. **Comunicação e Informação**, v. 15, n. 2, p. 149-161, 2012.

CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração**. Rio de Janeiro: Editora, 2004.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**, 12. ed. Cortez, 2017.

COLOMBO, S. S. **Escolas de sucesso**. Gestão estratégica para instituições de ensino. São Paulo: Editora STS, 1999.

CONCEIÇÃO, F. **Implicações políticas da cooperação internacional para o desenvolvimento em Moçambique**: da solidariedade socialista à trajetória tradicional do Norte e à Experiência Emergente do Sul (1975-2013). 2015, 327f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

CORAGGIO, J. L. Proposta do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? *In*: TOMMASI, L.; WAD, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003.

CORTI, A. P. **À deriva. Um estudo sobre a expansão do ensino médio no Estado de São Paulo (1991-2003)** Tese (Doutorado),] –Programa de Pós-Graduação e Educação, Faculdade de Educação, São Paulo, 2015.

COSTA, M. A. F.; COSTA, M. F. B. **Metodologia da Pesquisa**. Conceitos e Técnicas. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Inter ciência, 2009.

CRESWEL, J.W.; PLANO, C. V.; GUTMAN, M.; HANSON, W. **Advances in mixed methods designs**. *In*: A. Thashakhori and C. Teddlie(eds), Handbook of Mixed Methods In The Social and Behavioural Sciences. Thousand Oaks, CA: Sage, 2003.

CRESWEL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativo e misto, 2. ed. Porto Alegre: Artimed, 2007.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artimed, 2010.

CRESWELL, J. W.; PLANO, C. V. L. **Designing and conducting mixed methods research**. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2007.

CRUZ, O. N. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

CUNHA, L. A. A Qualidade do ensino. *In*: **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. 6. ed. Rio de Janeiro: Francisco Aves, 1980.

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.

CURY, A. J. F. C. **Azanha e a Democratização do acesso ao ensino: 1967-1970**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CURY, C. R. J. **A Educação na Constituição Federal de 1988 e nas Constituições Federais/89/90**. Belo Horizonte: UFMG, 1994.

CURY, C. R. J. Direito à educação: Direito à Igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

D'ARIENZO, E. **Proposta para melhorar a qualidade do ensino da educação básica ministrada na escola pública**. São Paulo: SCOR, 2010.

DAHL, R. **Poliorquia**. Participação e Oposição. São Paulo: EDUSP, 2015.

DAFT, R. L. **Organizações**. São Paulo: Pioneira, 2002.

DELORS, J. **Educação no Século XXI: um tesouro a descobrir: Relatório da UNESCO para a Comissão Internacional sobre a Educação do Século XXI**. Lisboa: ASA, 1996.

DEL ROIO, M. (Org.). **Gramsci: periferia e subalternidade**. São Paulo: EDUSP, 2017. p. 23-39.

DEMO, P. **Saber pensar**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2000.

DEMO, P. *et al.* **As políticas educacionais no contexto da globalização**. Editus: Editora da UESC-Universidade Estadual de Santa Cruz, 1999.

DENCKER, Ad. F. M.; VIÁ, S. C. Pesquisas empíricas em ciências humanas com ênfase em comunicação. São Paulo: Editora Futura, 2001.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. teorias e abordagens. 2. ed. Artimed, 2006.

DHUEM, (Departamento de História de Universidade Eduardo Mondlane). **História de Moçambique**, v. 3. Moçambique no Auge do Colonialismo, 1930-1961. Maputo: Imprensa Universitária, 1993.

DIAS, E. F. *et al.* **Gramsci, o outro**. 2. ed. São Paulo: Xamã Editora, 1996.

DIAS, M. I. P. F. **“A contradição quantidade-qualidade do ensino municipal: um estudo das medidas pedagógicas (1975-1982)**. 1983. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da PUC, São Paulo, 1993.

DOMINGOS, A. B. **A organização das escolas secundárias em Moçambique no período multipartidário 1994-2015: desafios e perspectivas para o desenvolvimento da gestão**

escolar. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2017.

DUARTE, C. S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, n. 18, v. 2, p. 113-118, 2004.

DUARTE, S. *et al.* (Coord.). **Progressão Por ciclos de aprendizagens no ensino básico: desafios na mudança do paradigma de avaliação**. Maputo: INDE e Editora Escolar, 2012.

DUARTE, S. M. A formação de professores e novas gerações. *In*: DUARTE, S.; JR. BENTO, R.; MUSSA, C. (Org.). **As ciências sociais e humanas: debate teórico-prático em Moçambique**. Editora Educar, 2014.

DUARTE, S. *et al.* (Coord.). **Avaliação educacional em Moçambique: inclusão, inovação e qualidade**. Editora Educar, 2013.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

DUVERGER, M. **Ciência Política: teoria e método**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. *In*: GENTILI, P.; SILVA, T. T.. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

EVANGELISTA, O. Qualidade da educação pública: Estado e organismos multilaterais. *In*: LIBANEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Coord.). **Qualidade da Escola Pública: Políticas educacionais, didática e formação de professores**, Goiânia: Ceped Publicações Gráfica E Editora América Ltda/Editora Kelps, 2013.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

FARIA C. F. Processo de Transição do “Socialismo” para a economia de mercado (Capitalismo ou Neoliberalismo) em Moçambique. **Revista África e Africanidades**, ano XII, n. 30, maio 2019.

FERRAZ, E. de F. A importância do direito Educacional. *In*: CAMPOS, A. A. S. *et al.* **Seminário de Direito Educacional**, 19, 20 e 2 de outubro, Unicamp, 1977.

FERREIRA, E. B., OLIVEIRA, D. A. (org.) **Crise da escola e Políticas Educativas**. Autêntica, 2009.

FREITAS, L. C. **Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo?** Texto apresentado no III Seminário de Educação brasileira promovido pelo CEDES no simpósio PNE: diretrizes para avaliação e regulação da educação nacional, fevereiro de 2011.

FLACH, S. F. Direito à educação e Obrigatoriedade escolar no Brasil: entre a previsão legal e a realidade. **Revista HISTERDBR online**, Campinas, n. 43, p. 285-303, set. 2011.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, M. Políticas Públicas Para a Qualidade da Educação Brasileira: Entre o Utilitarismo Econômico e a Responsabilidade Social. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009.

FRANKLIN, R. D. **Avaliação da Qualidade da Educação através do Ideb**: O caso de Franjano de Moraes (Rio de Janeiro), Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

FRELIMO. **II Conferência do Departamento de Educação e Cultura**: recomendações. Tunduro (Tanzânia), mimeo, 1970.

FRELIMO. **Relatório do Comitê Central ao 3º Congresso**. Maputo: Departamento do trabalho ideológico da FRELIMO, 1977.

FREITAS, E. J. L. de. **A implementação da política pública escola plural**: as representações sociais dos pais sobre seus princípios de avaliação 2000. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Revista Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.

FRIGOTTO, G. A Educação e Formação Técnico Profissional Frente à Globalização Excludente e o Desemprego Estrutural. In: SILVA, L. H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 2001.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações, entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez editora, 1984.

FRIGOTTO, G. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FTI. **Documento de Fundo para solicitar financiamento do Fundo Catalítico**, Maputo, 1 de setembro de 2010.

FURTADO, M. G. Padrão de Qualidade do Ensino. In: RANIERI, N.. (Coord.) **Direito à educação**: aspetos constitucionais. São Paulo: Edusp, 2009.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. Congresso de Educação Básica: Qualidade na aprendizagem. Rede Municipal de Florianópolis, 2013.

GANDIN, D. Participação, Poder e Escola Democrática. In: FETZNER, A. R.; MENEZES, J. S. S. **A quem interessa a Democratização da Escola?** Reflexões Sobre a Formação dos Professores. Outras Letras Editora, 2012

GENTIL, P. A. O discurso da ‘qualidade’ como nova retórica conservadora no campo educacional”. In: GENTIL P.; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

- GENTIL, P. Prologo. Escola Cidadã Além do desencanto. In: AZEVEDO, J. C. **Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias**. Vozes, 2000.
- GENTIL, P. Qual educação para qual cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático. In: AZEVEDO, J. C.; GENTIL, P.; SIMON, A. K. (Org.). **Utopia e Democracia na Educação Cidadão**. Editora da UFRGS, 2000.
- GENTIL, P.; McCOWANA, T. (Org.) **Reinventar a Escola Pública**. Política educacional para um novo Brasil. Vozes, 2003.
- GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e Educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- GENTILI, P.; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- GENTILI, P. As Políticas Educacionais no contexto do neoliberalismo: os significados da privatização no campo educacional. In: DEMO *et al.* **As políticas educacionais no contexto da globalização**. EDITUS-Editora da UESC, 1999.
- GHANEM, E. Estudos de casos de inovação educacional: In: _____ (Coord.). **Mudança educacional, inovação e reforma: relatório científico 2**. São Paulo: [s.n.], 2006.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Editora Atlas, 1987.
- GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa. Tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995.
- GODOY, A. S. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. **Revista de Administração de empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.
- GÓMEZ, M. B. **Educação moçambicana**. história de um percurso: 1962-1984 Maputo: Livraria Universitária, 1999.
- GOM. **Action Plan for the Redution of Absolute Poverty (2001-2005)**. Maputo, 2001.
- GONÇALVES, A. C. A concepção de politécnica em Moçambique: contradições de um discurso socialista (1983-1992). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 601-619, set./dez. 2007.
- GONÇALVES, A. C. P. **A concepção de educação politécnica em Moçambique: (contradições de um discurso socialista) 1983-1992**. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.
- GONÇALVES, E. P. **Introdução à pesquisa científica**. 4. ed. Campinas: Editora Alínea, 2007.
- GRAMSCI, A. **Cadernos de Cárcere**, v. 2: intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere**. Edizione critica di Valetino Gerratana. 3. ed. 4 v. Torino: Einaudi, 2007.

GRAMSCI, A. Os cadernos do cárcere. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. (Maquiavel: notas sobre o Estado e a política, v. 3).

GRAY, D. E. **Pesquisa no Mundo Real**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Penso, 2012.

GULICHE, P. M. **Ajuda externa e escolha de políticas públicas no sector de educação em Moçambique**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Governança e Administração Pública, Universidade Eduardo Mondlane, 2011.

GÜNTER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201- 210, maio/ago. 2006.

GUSMAO, J. B. A construção da noção de qualidade da educação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 299-322, abr./jun. 2013.

GUSMÃO, J. B. B. **Qualidade de Educação no Brasil**: consensos e diversidade de significados. 2010. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de São Paulo, São Paulo, 2010.

HABTE, A.; WAGAW, T. Educação e Mudança Social. *In*: MAZRUI, Ali (ed.) **História Geral da África Desde 1935**. v. VIII. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HANLON, J. **Paz Sem Benefício**. Como o FMI bloqueia a Reconstrução de Moçambique. Coleção Nosso Chão. n. 10, 1. ed. Moçambique, março de 1997.

HASTING, A. **Wiryamu**. Porto: Afrontamento, 1974.

HELENE, O.; HORODYNSKI-MATSUSHIGUE, L. B. Como vai a educação Brasileira. **Le Monde Diplomatic/Brasil**, ano 4, n. 43. São Paulo: Instituto Polis, 2011.

HERMELE, K.; REDEBECK, L. **Nas encruzilhadas**: alianças políticas e ajustamento estrutural. dois ensaios sobre Angola, Guiné-Bissau e Moçambique. Upssala: AKUT, 1989.

HOBBSBOWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX – 1914-1991. São Paulo: Companhia de Letras, 1995.

INDE. **Programa do Ensino Básico**: 1º Ciclo; 1ª E 2ª Classes. Maputo: INDE-MEC, 2003.

INDE. **Plano curricular do ensino básico**: objetivos, políticas, estrutura, plano de estudos e estratégia de implementação. Maputo: INDE, 2003.

INE – Instituto Nacional de Estatísticas. **Índice das Actividades Económicas**, Nº 209 – agosto 2021.

INE – Instituto Nacional de Estatísticas. **Questionário de Indicadores básicos de Bem-Estar**. Quadros Definitivos,. Maputo, 2001.

- INE – Instituto Nacional de Estatísticas. **IV Recenseamento Geral da População e Habitação**. Censo de 2017. Cerimonia Central, Maputo, 29 de abril de 2019.
- INE – Instituto Nacional de Estatísticas. **Censo Geral da População e Habitação**. 2007.
- INE – Instituto Nacional de Estatísticas. **Sinopse dos Resultados Definitivos do 3º Recenseamento Geral Da População e Habitação**. Maputo, 2007.
- JACOMINI, M A. **Reprovação escolar na opinião de Pais e alunos**: Um estudo sobre os ciclos e progressão continuada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. 2008. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- JACOMINI, M. A. **Apropriações e usos das contribuições teóricas de António Gramsci em pesquisas sobre políticas educacionais (2000-2010)**. São Paulo: FEUSP, 2018. (Relatório de Estágio Pós-Doutoral).
- 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.
- JUNIOR, B. R. A estratificação Social em Moçambique: contribuição sociológica para a construção de uma tipologia de classes sociais. *In*: DUARTE, S. M.; JUNIOR, B. R.; CARLOS, M. (Org.) **As Ciências sociais e humanas**: debate teórico-prático em Moçambique. Editora Educar, 2014.
- KINOSHITA, L. **Crenças e Expetativas sobre ensinar/aprender a ser professor de língua estrangeira (Representações de graduandos, formadores e agentes Governamentais: o caso da formação docente inicial na Unifesspa**. 2018. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- KOSEKI, T. N. A expansão e democratização do ensino e seu conseqüente reflexo sobre a qualidade de ensino, relato de uma experiência educacional. *In*: BONITATIBUE, S. G. et al. (Org.). Educação, Crise e Mudança. II SEMINÁRIO REGIONAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO COMPARADA/REGIÃO SUDESTE. **Anais [...]**. Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 1987.
- KRUPPA, S. M. P. **O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90**. 2000. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação a Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- KUENZER, A. (org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem no trabalho. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

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

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 4. ed. São Paulo, 2001.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho Científico**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Editora Planta, 2004.

LEHER, R. A ideologia da globalização na apolítica de formação profissional brasileira. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 4, p.117-134., ago./dez. 1998.

LEHER, R. **Da Ideologia do desenvolvimento à educação da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza**. 1998. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LEHER, R. **Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo**. **Outubro** (São Paulo), São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

LEITE, F. T. **Metodologia científica**. métodos e técnicas de pesquisa (monografias, dissertações, teses e livros). São Paulo: Ideias & letras, 2015.

LÉVIN, J.; FOX, J., A. **Estatística para ciências humanas**. 9. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.

LIBÂNEO, J. C. *et al.* **Educação escolar, políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2014.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação, políticas, estrutura e organização**. 10. ed. Cortez, 2003.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J.; TOCHI, M. S. **Educação escolar, políticas, estrutura e organização**. 10. ed. Cortez, 2018.

LIBANEO, J. C. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. *In*: LIBANEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Coord.). **qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. 1. ed. Goiânia: Ceped Publicações/Gráfica E Editora América Ltda./Editora Kelps, 2013.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, Estrutura e Organização**. 4. ed. Cortez, 2007.

LIBÂNEO, J. *et. al.* **educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 4. ed. Cortez, 2007.

LIGUORI, G. **Roteiros para Gramsci**. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2007 ou 2017?. Cap. 5. Senso Comum e Bom Senso. p. 99-128.

LIMA, J. F.de. **Educação municipal de qualidade: princípios de gestão estratégica para secretários e equipes**. Editora Moderna, 2014.

LOBO *et. al.* **Estratégia do Ensino Secundário Geral 2009-2015**, Aprovada na XXI Sessão Ordinária do Conselho de Ministros, aos 24/11/, Maputo, 2009.

LOBO, m. **relatório nacional: Análise e Revisão das Políticas de Educação Moçambique**; Maputo, 2017.

LOPES, Â. L. *et al.* **Educação municipal de qualidade. princípios de gestão estratégica para secretários e equipes**. Fundação Vale, Editora Moderna, 2014.

LUCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas em educação**. São Paulo: EPU, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e universitária, 1986.

LUÍS A. J. **Políticas do Banco Mundial para a Educação Básica em Moçambique 1985-2000**. 2005. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, “História e Política”, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

LULUVA, S. **Políticas educacionais em Moçambique: o conselho de escola como componente da gestão democrática da escola pública Moçambicana (1975-2003)**. Maputo: Imprensa Universitária – UEM, 2016.

LUTERO, M. Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs [1524]. *In*: LUTERO, M. **Martinho Lutero: obras selecionadas**. São Leopoldo: Comissão Interluterana de Literatura, 1995, v. 5, p. 299-325.

MACHEL, S. **A luta continua**. Antologia de discursos do presidente da FRELIMO. Porto: Edições Afrontamento, 1974.

MACHEL, S. **Fazer da escola uma base para o povo tomar o Poder**. Maputo: INLD, 1974.

MACHEL, S. M. **Revolução, transformação profunda das estruturas; transformação profunda da nossa vida**. Maputo: Imprensa Nacional, 1975a.

MAGNO, L. **Lendo Marx pela segunda vez: Experiência Colonial e a construção da nação em Moçambique**. IV COLÓQUIO MAX E ENGELS, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - UNICAMP, Campinas, 8 a 11 de dezembro de 2005.

MALOA, T. M. **História da Economia Socialista Moçambicana**. 2016, Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História Econômica da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. Campinas: Cortez, 1989.

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.

MARCHESI, Á.; MARTIN, E. **Qualidade do ensino em tempos de Mudança**. Porto Alegre: Artimed, 2003.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

MARQUES, A. F. A Escola Pública de Qualidade, um projeto político pedagógico de construção coletiva. In: VALE, J. M. F. *et al.* (Org.). **Escola Pública e Sociedade**. São Paulo: Editora Saraiva, 2002.

MARQUES, E. Notas críticas à literatura sobre Estado, políticas estatais e atores políticos. **Revista Brasileira de Informação bibliográfica em Ciências Sociais-BIB**, Rio de Janeiro, n. 43, p. 67-102, 1º semestre, 1997.

MARTINS, G. A. **Estudo de Caso**. Uma Estratégia de Pesquisa, 2. ed. Atlas, 2008.

MARTINS, Z. *et al.* **Avaliação do PEE (2012-2016)**. Maputo: UPI, 2019.

MATTOS, L. A. F.; (Coord.), **Gestão colegiada e qualidade de escola**. Documento I, Estudos Preliminares. Belo Horizonte: UEMG, 1995.

MATOS, J. F. **Educar para a Cidadania Hoje?**, In: CARVALHO, C.; SOUSA, F.de;

PINTASSILO, F.(org.). A Educação para a Cidadania. Como dimensão transversal do currículo escolar, Porto Editora, LDA, 2005.

MATTOS, M. G.; JUNIOR, A. J. R.; BLECHER, S. **Teoria e Prática da Metodologia em Educação Física**. Construindo sua Monografia, Artigo e Projeto de Ação. Phorte Editora, 2004.

MAZULA, B. *et al.* (Coord.). **Moçambique 10 anos de Paz**. Editor CEDE, v. 1. Maputo, 2002.

MAZULA, B. **Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985** em busca de fundamentos filosófico-antropológicos. 1993. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

MAZULA, B. **Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985**. Lisboa: Edições Afrontamento e fundo Bibliográfico da Língua Portuguesa, 1995.

MAZULA, B. **A complexidade de ser professor em Moçambique e seus desafios**. Plural Editores, 2018.

MCGAW, B. Melhorando a aprendizagem com dados e análise: a experiência da Austrália. *In: Caminhos para a Qualidade da Educação Pública: Gestão Escolar*. Fundação Santillana, Instituto Unibanco, 2016.

MEC. **Documento Referência:** Conferência Nacional de Educação. Brasília, 2009.

MEC. **Sistema de Educação em Moçambique**. Maputo: Mímeo, 1980.

MEC. Plano Estratégico para o Sector da Educação e Cultura (PEEC - 2006 a 2011): **Fazer da escola um polo de desenvolvimento consolidando a moçambicanidade**. Maputo: MINED, 2006.

MEC. **Sistema Nacional de Educação**. Maputo: INLD, 1985.

MINDOSO, A. V. **Os assimilados de Moçambique:** da situação colonial à experiência socialista. 2017. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

MINEDH. **A Despesa Pública com a Educação em Moçambique**. Ministério de Plano e Finanças, 1. ed. Maputo: Editora Principia, 2003.

MINEDH. **Avaliação do Plano Estratégico da Educação 2012-2016/19**. Maputo: MINEDH, 2019c.

MINED. **Colocar a Educação ao serviço do Povo:** Relatório do Ministério da Educação ao Conselho de Ministros. Maputo: MINED, 1988.

MINEDH. **Programa de Educação em Emergência 2020-2021 financiado pela Parceria Global da Educação**, abril de 2020.

MINEDH. **Relatório de Conselho de Ministros**. Maputo: Moçambique, 1988.

MINEDH; UNESCO. **Revisão de Políticas Educacionais-Moçambique**, UNESCO, junho 2019.

MINEDH. **Plano Estratégico da Educação - 2020-2029**. Por uma Educação Inclusiva, Patriótica e de Qualidade. Maputo, maio de 2020.

MINEDH. **Relatório do Estudo Holístico da Situação do Professor em Moçambique**. Maputo, Moçambique, 2017

MINEDH. **Plano Estratégico de Educação (2012-2016):** vamos aprender, construindo competências para o desenvolvimento de Moçambique. Versão aprovada pelo Conselho de Ministros no dia 12 de junho de 2012. Maputo, Moçambique.

MINEDH. **Concept Note:** Application for the Education Sector Plan Development Grant (2020-2029). Maputo, 2018.

MOÇAMBIQUE, Conselho de Ministros. **Plano de Ação para a redução da pobreza Absoluta (PARPA-2001-2005)**. Maputo, 2001.

MOÇAMBIQUE. **Constituição da República de 1990**. Publicada no Suplemento do Boletim da República (BR), 1ª Série, nº 44, de 2 de novembro de 1990. Maputo: Imprensa Nacional, 1990.

MOÇAMBIQUE. **Constituição da República de Moçambique**, 2004.

MOÇAMBIQUE. **Constituição da República Popular de Moçambique**, 1975. Maputo: Minerva Central, 1982.

MOCAMBIQUE. **Decreto nº 53/2008**: Aprova o Regulamento de Construção e Manutenção dos Dispositivos Técnicos de Acessibilidade, Circulação e Utilização dos Sistemas dos Serviços Públicos à pessoas Portadoras de Deficiência ou Mobilidade Condicionada, especificações técnicas e uso do Sistema Internacional de Acesso, Publicada no Suplemento do BR, 1ª Série, nº 52, de 30 de dezembro, de 2008.

MOCAMBIQUE. **Decreto nº47/2007**.

MOCAMBIQUE. **Decreto n. 11/90, de 1 de junho de 1990**. Dispõe sobre o exercício de atividades de ensino privado e de explicador. Boletim da República, I Série, n. 22.

MOCAMBIQUE. **Decreto nº64/2020** Regulamenta as normas de organização, as competências e o funcionamento dos órgãos executivos de governação descentralizada nas províncias.

MOCAMBIQUE. **Decreto nº65/2020**. Regulamenta a Lei n.º 15/2019, de 24 de setembro, que estabelece o quadro legal da organização e do funcionamento dos órgãos de representação do Estado na Cidade de Maputo e revoga o Decreto n.º 6/2020, de 11 de fevereiro. Suplemento do BR, 1ª Série, nº 151, de 7 de agosto de 2020.

MOCAMBIQUE. **Decreto nº 62/2011**. Aprova a Política e a Estratégia de Manutenção dos Edifícios Públicos do Estado. Suplemento do BR, 1ª Série, nº 46, de 18 de novembro de 2011.

MOÇAMBIQUE. **Lei nº 4/83**. Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação. Publicada no Boletim da República (BR), SÉRIE, nº II - nº. 12, de 23 de março de 1983.

MOÇAMBIQUE. **Lei nº18/2018**. Estabelece o Regime Jurídico do Sistema Nacional de Educação na República de Moçambique. Boletim da República (BR), Série- I, nº 254, de 28 de dezembro de 2018.

MOÇAMBIQUE. **Lei nº6/92**. Aprova o Sistema Nacional de Educação e revoga a anterior lei 4/83 do Antigo Sistema de Educação de Moçambique. Boletim da República (BR), Série- I, nº 19, 6 de maio de 1992.

MOÇAMBIQUE. **Decreto n.º 79/2019 de 19 de setembro**. Aprova o Regulamento da Lei do Sistema Nacional de Educação. Boletim da República. Maputo, 19 set. 2019b.

MOÇAMBIQUE. **Resolução nº 8/95**. Aprova a Política Nacional da Educação. Boletim da República (BR), Série- I, nº 41, 22 de agosto de 1995.

- MOÇAMBIQUE. **Programa de Educação em Emergência 2020-2021 financiado pela Parceria Global da Educação**, abril 2020, esboço revisto.
- MOÇAMBIQUE. Ministério de Economia e Finanças: **Boletim trimestral sobre a dívida pública**, Maputo, junho de 2020.
- MOÇAMBIQUE. **Informação Anual do Chefe do Estado à Assembleia da República sobre a Situação Geral da Nação**. Maputo, 16 de dezembro de 2021.
- MONDLANE, E. **Lutar por Moçambique**. Maputo, Nosso Chão, 1995.
- MORAES, A.C. **Políticas públicas em gestão escolar: a variável seleção**, Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – IE/UFRJ, 2014.
- MORAES, C. S. V. Trabalho e Educação como pauta do GT Trabalho e Educação da Anped: algumas considerações sobre o campo de pesquisa. **Trabalho Necessário**, ano 13, n. 20, 2015.
- MOREIRA, A. F. B.; KRAMER, S. Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1037-1057, 2007.
- MOREIRA, A. F. B. Currículo e Formação de Professores: Notas para Discussão. *In*: LIBANEO, J. C; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. **Qualidade da escola pública**: políticas educacionais, didática e formação de professores. CEPED publicações, 2013.
- MOROSINI, Ma. C. 2009. Qualidade na educação superior: tendências do século. **Revista Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 165-186, maio/ago. 2009.
- MONDLANE, E. **Lutar por Moçambique**. Lisboa: Portuguesa, 1975.
- MOSCA, J. **Economia de Moçambique**: século XX. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.
- MUCOPELA, V. M. **Abandono Escolar em Moçambique**: políticas educativas, cultura local e práticas escolares. 2016. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências Sociais, Administração e Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2016.
- NAKAYAMA, A. M. **Educação inclusiva**: princípios e representação. 2007. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- NELLY, P. S. Qualidade de ensino e gênero nas políticas educacionais contemporâneas na América Latina. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 13-25, jan./abr. 2007.
- NETO, A. C.; SOUSA, L.C.M. Autonomia da escola pública. diferentes concepções em embate no canário nacional brasileiro. *In*: AVIZ, M. J.; ARAUJU, R. M. L. (Org.). **Políticas Públicas Educacionais**. 2. ed. Campinas: Editora Alinwa, 2011.
- NEVES, P. S.C. (Org.). **Educação, cidadania, questões contemporâneas**. Cortez, 2009.
- NGOENHA, A. *In*: **MINED: Os 25 anos de educação em Moçambique: 1975-2000**, Maputo, 2000.

NGOENHA, S. Democracia Disjuntiva: EISA. In: DOMINGOS, M. R.; GUMBE, E. S. E. **Democracia Multipartidária em Moçambique**. Maputo, 2020.

NGOENHA, S. **Por Uma Dimensão Moçambicana da Consciência Histórica**, Porto: Edições Salesianas, 1992.

NGOENHA, S. E. **Terceira questão**: que leitura se pode fazer das recentes eleições presidenciais e legislativas? Maputo: Publifix, 2015.

NGUNGA, A. **Introdução à Linguística Bantu**. Maputo: Imprensa Universitária, 2004.

NHAVOTO, A.; REGO, M.; SITEO, A. **Balanço dos 10 primeiros anos da educação na República Popular de Moçambique**: Documento Preparado para XII Conselho Coordenador do MINED, 1985.

NIVAGARA, D. A Contribuição da prática na formação inicial de professores: uma análise a partir da formação de professores primários em Moçambique. **Revista Educação e Humanidades**, v. 1, n. 1, p. 371-420, jan./jun.2020.

NORTE, G. M. **Escolaridade em Moçambique: Diferenciais Regionais e Determinantes**. Dissertação (Mestrado em Economia) – Centro de Desenvolvimento Regional, Faculdade de Ciências Econômicas-UFMG, Belo Horizonte, 2006.

NYACADA, V. P. **Logica Administrativa do Estado Moçambicano (1975-2006)**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **As Escolas e a Qualidade**. Rio Tinto: Edições Asa, 1992.

OLIVEIRA, D. A. qualidade total na Educação: questões relativas ao processo de trabalho e a gestão da escola. In: FIDALGO, F. S.; MACHADO, L. R. S. (Org.). **Controle da qualidade total**: uma nova pedagogia do capital, movimento de cultura marxista. Belo Horizonte, 1994.

OLIVEIRA, F. F. *et al.* HADDAD, S. (Coord.). **Educação também é um direito humano**. Ação Educativa, 2005.

OLIVEIRA, J. F. A função Social da educação e da pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA; OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, M. M. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, R. P. Questão da Qualidade na Educação. **Revista Brasileira de Administração da Educação**. Brasília, Associação Nacional de Administração da Educação, v. 12, n. 1, p61-71, jan./jun.1996.

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, jan./abril, 2005.

OLIVEIRA, R. P. **Estado e política educacional no brasil: desafios do século XXI**. Tese de Livre Docência. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, R. P.; ADRIANO, T. (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB**. 3. ed. (Revisada e ampliada). São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, R. P. A questão da Qualidade na Educação. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Brasília, Associação Nacional de Administração da Educação, v. 12, n. 1, p. 61-71, 1996.

OLIVEIRA, R. P. **Educação e Cidadania; o Direito à Educação na Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil**. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação da Faculdade Educação, Universidade de São Paulo, 1995.

OLIVEIRA, R. P. **Política educacional: impasses e alternativas**. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA, T. A. **A educação Integral no século XXI: Do Programa Mais educação ao Programa novo mais educação**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

UNESCO – Organizações das Nações Unidas Para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: UNESCO, 1990.

ORTEGA Y GASSET, J. **Mediação da Técnica**. Rio de Janeiro: Livro Ibero-americano, 1963.

PADILHA, P. R. Prefácio. *In*: LIMA, L. **Organização escolar e democracia radical**. São Paulo: Cortez, 2000.

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. Editora Ética, 2006.

PARO, V. H. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino**. 2. ed. 2018.

PARO V. H. (Coord.). **Estrutura da escola e qualidade do ensino: a organização didático-administrativa e realização de fins ético-político pelo ensino público Fundamental**. Relatório de Pesquisa. São Paulo: FEUSP, 2003.

PARO, V. H. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2007.

PARO, V. H. **Escritos sobre a educação: democracia, qualidade, cidadania, gestão, avaliação, ética e trabalho**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, V. H. **Por dentro da Escola Pública**, 4. ed. Cortez Editora, 2016.

PATIA, N. C. E. **Os Processos de Descentralização, Democratização e Autonomia do Sistema Educacional em Moçambique: Uma Análise Crítica**. 2013.

PAULINO, C. E.; AZANHA, J. M. P. **Uma introdução a um pensamento de significativa contribuição ao debate educacional Brasileiro**. (Política Pública e Práticas escolares). 2010. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PAVAN, C. A.G.; **Por inteiro e por extenso**: O processo real de formação inicial de professor de línguas. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília (Unib), Brasília, 2012.

PAXE, I. **Políticas Educacionais em Angola**. Um desafio do Direito à Educação. Were Angola Publisher, 2017.

PLANO Operacional 2015-2018 do Plano Estratégico da Educação 2012-2019. **Vamos aprender**: Construindo competências para o desenvolvimento de Moçambique. 26 de fevereiro de 2015.

PNUD, **Relatório de Desenvolvimento Humano**, 2019.

PONTES DE MIRANDA, F. **Comentários à Constituição de 1967**. Tomo VI. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1968.

PUNCH, K.E. **Developing Effective Research Proposal**. 2. ed. London: Sage, 2000.

RABELO, J.; MENDES SEGUNDO, M. D.; JIMENEZES, S. Educação Para Todos e reprodução do capital. **Revista Trabalho Necessário**, ano 7, n. 9, 2009.

RAVITCH, D. Lições Aprendidas. *In*: RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011. p. 249-269.

REIS, J.; MUIAUANE, A. P. (Org.) **Datas e documentos da História da Frelimo**. 2. ed. Maputo: Imprensa NACIONAL, 1975.

MINED: Relatório do **Conselho de Ministros**. Maputo, 1988.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo, 1999.

República de Moçambique. Conselho de Ministros. **Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta I (2001-2005)** – PARPA. Maputo, 2001.

RISOPATRON, V. **El concepto de calidad de la educación**. Santiago do Chile: Orelac/Uneco, 1991.

RIZZI, E. G.; GONZALEZ, M. X.; SALOMÃO, B. **Plataforma Dhesca Brasil e Ação Educativa** (Org.) Direito Humano, Direito à Educação, São Paulo: SK Editora, 2011.

RODNEY, Walter. **Como a Europa subdesenvolveu África**. Lisboa: Seara Nova, 1975.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil; 1930-1973**. 13. Ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

ROSA, C., LOPES, N., CARBELLO, S. Expansão, Democratização e Qualidade de Educação básica no Brasil. **Poesis Pedagógica**, Catalão, v. 13, n. 1, p. 162-179, jan./jun. 2015.

ROSA, D. A. Relação de Poder e Formação para a cidadania na Escola Técnica Estadual Visconde de Mauá: *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA: TRABALHO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: Projetos em disputa na Sociedade Brasileira. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, 4 e 6 de dezembro, de 2006.

RUBEGA, C. C. Educação Técnica Baseadas em Competências: O que é isso: *In*: VALE, J. M. F. *et al.* (Org.). **Escola Pública e Sociedade**. São Paulo, Saraiva, 2002.

RUSSO, M. H. Contribuições da Administração para a melhoria da qualidade de ensino. *In*: BAUER, C.; CARVALHO, C.; JARDILINO, J. R. L.; RUSSO, M. H. **Políticas Educacionais & Discursos Pedagógicos**. Brasília: Editora Liber Livros, 2007.

SACRISTÁN, J. G. **A educação Obrigatória, seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artimed, 2001.

SAGUATE, A. W. **Variação Lexical e sintática na produção escrita formal do português em Moçambique**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, São Paulo, 2012.

SAGUATE, A. W. **O Português Makhwa**. Representação escrita e proposta de exercícios didáticos no ensino bilíngue. 2017. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Mcgraw Hill Penso editora, 2013.

SANTOS, P. M.A. **A expansão escolar pública primária e seus significados no estado de Guanabara durante o Governo Carlos Lacerda (1960-1965)**. 1994. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 1994.

SENGULANE, H. **História das instituições de poder político em Moçambique**. Maputo, 2013.

SENNÁ, E. **Educação e Democracia**: Um estudo dessa articulação na Produção Pedagógica dos anos 80. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

SETUBAL, M. A.; BATISTA, A. A. G. (Coord.). **Políticas Para o ensino médio e desigualdades escolares e sociais**. CENPEC, Fundação Santillana, Editora Moderna, 2017.

SERPA, D. Como os gestores são escolhidos em outros países. **Revista Escola**, São Paulo, 2011.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**, 24. ed. Cortez Editora, 2016.

SHIROMA, E. O, et al. **Política Educacional**, 3. ed. Rio de Janeiro: D.P&A Editora, 2004.

SILVA, A.; FOSSÁ, M. **Análise de Conteúdo**. Exemplos de aplicação da técnica para Análise de dados qualitativos. IV ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE: Brasília, 3 a 5 de novembro, 2013.

SILVA, C. A. V. **O que é que os Universitários pensam sobre os seus professores? Um estudo sobre os professores dos cursos de licenciatura do campus da Jadaí da UFG**. 2013. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA, C. M.; KRONEMBERGER, G. A.; BORGES, R. S. A educação Pública sob o fogo cruzado: Conversa com Gaudêncio Frigotto. **Revista Trabalho Necessário**, v. 18, n. 36, maio/ago. 2020.

SILVA, C. N. da. **“Viver a Fé em Moçambique”** As relações entre a Frelimo e as confissões religiosas (1962-1982). 2017. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

SILVA, J. C. **O Exame nacional de cursos**: a utilização de resultados por instituições do Distrito Federal. 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, 2001.

SILVA, M. A.; PEREIRA, R. S. A educação Fotografada pelo PISA e Difundida pela OCDE. *In*: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (Org.). **Internacionalização da educação**: discursos, práticas e reflexões sobre as políticas educativas. Fino Traço Editora, 2016.

SILVA, R.; OLIVEIRA, J. Privatização da Educação em 24 países Africanos: Tendências, pontos comuns e atípicos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, 2020.

SILVA, V. G. **Por Um sentido Público da Qualidade na Educação**. 2008. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008.

SOARES, J. F. Qualidade de Educação: Qualidade de Escolas. *In*: OLIVEIRA, M. A. T.; VIANA, F. S.; FILHO, L. M. F.; FONSECA, N. M. I.; LAGES, R. C. L. (Org.). **A qualidade de escola pública no Brasil**. MAZAA edições, 2012.

SOARES, J. F. A. Contribuição da Gestão para a melhoria da Educação: Evidências como Perspectiva. *In*: **Caminhos para a Qualidade da Educação Pública**: Gestão Escolar. Fundação Santillana, Instituto Unibanco, 2016.

SOBHAN, R. **Aid Dependency and Donor Policy**: The Case of Tanzania With Lessons from Bangladesh Experience. Bangladesh: University Press Limited, 1996.

SOLFA, G. C. **Processos de Acesso, Permanência e Inclusão de Crianças e Adolescentes na Rede Municipal de Ensino de São Carlos**. 2008. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

- SOUTO, A. L. S.; PAZ, R. (Coord.), **O observatório do Direitos do Cidadão**. Educação, avaliação da política municipal (2001-2002). Acompanhamento e análise das políticas públicas da Cidade de São Paulo. Instituto Polis/PUC/SP, 2004.
- SOUZA, A. L. L. Qualidade do ensino público e democratização da gestão escolar: pressupostos, implicações e perspectivas. *In*: JUNIOR, L. S.; FRANÇA, M.; FARIAS, M. C. B. (Org.). **Políticas de Gestão e Práticas Educativas a qualidade do ensino**. Brasília: Liber Livros, 2011.
- SOUZA, Â. R.; GOUVEIRA, A. B.; TAÍS, M. (org.). **Políticas Educacionais**. Conceitos e Debates. 3. ed. Curitiba: Appris, 2016.
- SOUZA, Â. R. Por que Estudar políticas educacionais: *In*: SOUZA, A. R.; ANDREA, B. G.; TAÍS, M. (Org.). **Políticas educacionais: conceitos e debates**. 3. ed. Curitiba: Appris Editora, 2016.
- SOUZA, P. R.; RILEY, R. Educação além das fronteiras: Brasil e EUA estão eliminando as lacunas existentes na história, na cultura e no desenvolvimento. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 07.01.2001.
- SPOSITO, M. P. **O Povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público**, São Paulo: Edições Loyola, 1984.
- SPOSITO, M. P. **A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares**. São Paulo: HUCITEC/Edusp, 1993.
- SPOSITO, M. P. **Expansão do ensino, Política Paulista e Movimentos Sociais**. 1982, Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.
- TEDESCO, A. L.; REBELATTO, D. M. B. Qualidade Social da Educação: um debate em aberto. **Perspectivas em Políticas Públicas**, Belo Horizonte, v. VIII, n. 16, p. 173-197, jul./dez. 2015.
- TEIXEIRA, I. A. C. A Qualidade da Escola pública: as condições de trabalho e a condição docente (Reverberações do Pensar). *In*: OLIVEIRA, M. A. T.; VIANA, F. S.; FILHO, L. M. F.; FONSECA, N. M. L.; LAGES, R. C. L. (Org.) **A qualidade de escola pública no Brasil**. MMAZAA Edições, 2012.
- TERENSIANO, F. **Democracia eleitoral e o papel dos partidos políticos na estruturação do voto – um caso africano: Moçambique (1994-2014)**. 2020. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.
- TEXEIRA, V. P. **Acessibilidade como forma de equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência na escola**. 2008. Análise de garantias legais em Países da América Latina, Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo são, Paulo, 2008.

TOMASEVSKI, K. Por que a educação não é gratuita? *In*: HADDAD, S.; GRACIANO, M. (Org.). **A Educação entre os direitos humanos**. Campinas: Autores Associados/Ação Educativa, 2006.

TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996

TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas educacionais**. 4 ed. Cortez Editora, 2003.

TORRES, R. M. **De críticos a construtores: educação popular, escola e “educação para todos”**. São Paulo: Cortez, 1996.

TORRES, R. M. **Educação Para Todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. *In*: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 4. ed. Cortez Editora, 2003.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. *In*: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. Cortez Editora, 1996.

TOURAINÉ, A. **Um novo paradigma: para compreender o mundo de hoje**. Petrópolis: Vozes, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UETELA, P. A Teoria da ação comunicativa de Habermas: um conflito ou realidade social na gestão da educação em Moçambique. **Revista Eletrônica de Investigação Filosófica, científica e tecnológica**, ano II, n 5, 2015.

UACIQUETE, A.S. **Modelos de administração da educação em Moçambique (1983-2009)**. Dissertação (Mestrado em Administração e Políticas educativas) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2010.

UCAMA, A. C. D. **A independência do Poder Judicial**. Um Desafio para a Consolidação do Estado de Direito Democracia em Moçambique? Dissertação de Mestrado em Ciência Política, Universidade Católica de Moçambique (IEP) e em parceria com Instituto de Estudos Políticos da Universidade Católica Portuguesa (UCP), Beira, 2012.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Los países de América Latina y el Caribe adoptan la declaración de Cochabamba sobre educación. *In*: **Anais da Oficina de información Pública para América Latina y Caribe**, 2001.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação para todos: o imperativo da qualidade**. Relatório de monitoramento global. Brasília, DF: Unesco; São Paulo: Moderna, 2005.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação para todos: o mundo está no caminho certo?: relatório de monitoramento global.** Brasília, DF: Unesco; São Paulo: Moderna, 2002.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos.** 2. ed. Brasília: UNESCO, 2008.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Exame nacional 2015 da Educação Para Todos: Moçambique.** Maputo, janeiro de 2015.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Modelos Inovadores 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 – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Notebook for Children's Educations.** Paris: UNESCO Press, 1999.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Relatório de Monitoramento Global de Educação Para Todos.** O Mundo Está no Caminho Certo? Editora Moderna, 2002.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Relatório de Monitoramento Global de Educação Para Todos: o salto para a igualdade.** São Paulo: Moderna, 2003/4.

VALADARES, J. M. **A Escola Plural.** 2008. 208f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

VALENTE, I. **Educação não é mercadoria.** Centro de Documentação e Informação. Brasília, 2010.

VIANA, F.; FONSECA, N. M. L.; LAGES, R. C. L. *In:* OLIVEIRA, M. A. T.; VIANA, F. S.; FILHO, L. M. F.; FONSECA, N. M. L.; LAGES, R. C. L. (Org.) **A qualidade de escola pública no Brasil.** MAZAA, 2012.

VIEIRA, A. **Qualidade da educação: subsídios para a promoção de políticas pública.** 2008. 181f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

WEBER, M. **Economia e Sociedade.** Fundamentos da Sociologia Compreensiva. v. 2, Brasília: Editora Universidade de Brasília/ São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

WORLD BANK. **Group Jobs.** Diagnostic Mozambique, v. 1. 2018

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento métodos.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZANDER, K. F.; TAVARES, T. M. Federalismo e Gestão dos Sistemas de ensino no Brasil. In: SOUZA, Â, R.; ANDREA, B. G.; TAÍS, M. (Org.). **Políticas Educacionais: Conceitos e Debates**. 3. ed. Curitiba: Appris, 2016.

APÊNDICE A - Roteiro de entrevistas para ex-ministros de educação

Introdução

Antes de mais, agradeço a sua disponibilidade em conceder esta entrevista sobre as políticas de educação em Moçambique e a qualidade do seu ensino. A conversa enquadra-se no âmbito de trabalho de pesquisa intitulado: **Discussão Sobre Qualidade na Educação: uma análise das Políticas Educacionais do Ensino Secundário Geral em Moçambique nos Mandatos Presidenciais de 2010 a 2014 e de 2015 a 2019**, que se destina à obtenção do grau académico de Doutor em Educação na Faculdade de Educação na Universidade de São Paulo, objetivando analisar duas políticas educacionais: “*A política de expansão da rede escolar*”, e a “*do acesso ao ensino médio*”, entre 2010 a 2014 e de 2015 a 2019, e que de forma direta ou indireta contribuem para a atual discussão sobre a qualidade do ensino. Através deste estudo, pretendo também poder colaborar para que a qualidade do ensino oferecido, seja cada vez melhor.

Não se trata de avaliar o grau de conhecimentos que possui sobre o assunto, mas de partilhar suas experiências como ex-gestor(a) da educação a nível macro. Portanto, as informações e compreensões aqui concedidas são somente para este trabalho e não serão usadas para outros fins. As conversas serão gravadas, seguidas de transcrição, aprovação e aplicação dos dados produzidos.

Identificação

Nome

Grau académico

Vínculo Institucional

Tema de Pesquisa 1: A Expansão da rede escolar em Moçambique

1. Desde a independência nacional, em 1975, Moçambique vem implementando a política de expansão da rede escolar, para todos os subsistemas de ensino.

- a) Como é que avalia esta política, está sendo acompanhada com a formação dos respetivos professores; com a alocação das carteiras suficientes, apetrechamento de laboratórios, bibliotecas e disponibilidade do livro escolar?
- b) Na sua governação, a política de expansão da rede escolar em Moçambique alguma vez já foi avaliada ou discutida a nível nacional em termos da sua eficácia e eficiência?
- c) Em casos afirmativos, tem alguma indicação de um documento comprovativo ocorrido nesse período?

- d) Quais são os maiores entraves desta política para o país?
- e) O que deverá ser feito para a sua melhoria.
- f) Na sua opinião, a atual política de expansão da rede escolar contribui ou não para a atual discussão sobre a qualidade de ensino em Moçambique?
- g) A atual política de expansão da rede escolar em Moçambique está sendo acompanhada com a política de manutenção das respetivas infraestruturas construídas e a política de inclusão para os alunos e alunas com necessidades especiais?

2. A análise preliminar dos dados estatísticos sobre a política de expansão da rede escolar do ensino médio em Moçambique de 2010 a 2019, nos mostra que no último mandato de Guebuza, a expansão da rede escolar para o Ensino Secundário Geral em Moçambique abrandou.

- a) Por que é que no Governo de Guebuza no seu último mandato a política de expansão da rede escolar abrandou?

3. Dados preliminares do gráfico da nossa pesquisa nos mostram que quem construiu mais escolas nos dois mandatos presidenciais foi o antigo presidente de Moçambique Armando Emílio Guebuza comparativamente ao seu sucessor Jacinto Filipe Nyusi no seu primeiro mandato?

- a) Tem alguma explicação sobre essa diferença?

Tema de Pesquisa 2: Acesso ao ensino médio em Moçambique

Nos últimos dez anos em Moçambique, a ampliação das matrículas não foi suficiente para absorver todo o contingente de população em idade escolar. Os avanços foram importantes, mas o patamar ainda não é aceitável. Os resultados do censo de 2017 nos mostram que cerca de 38,6% das crianças e jovens dos 6-17 anos de idade estão fora da escola.

- a) Tendo em conta a afirmação anterior, como é que avalia o acesso ao Ensino Médio no país?
- b) O que é que deverá ser feito para garantir o acesso a todos os jovens do ensino médio em Moçambique?

4. Pesquisas revelam que o acesso à educação se verifica mais na região Sul do País do que na região Norte.

- A) Tem alguma explicação sobre isso?

5. Os dados indicam que o acesso das raparigas no ensino médio em Moçambique está baixo relativamente a dos rapazes, ou seja, apresenta problemas de **paridade educacional**.

a) Quais são as soluções para a mitigação deste problema?

Tema de Pesquisa 3: Qualidade do ensino

6 a) Como é que avalia a qualidade do ensino médio em Moçambique no último mandato do antigo presidente de Moçambique Armando Emílio Guebuza e do Jacinto Filipe Nyusi no seu primeiro mandato?

b) O que deverá ser feito para a melhoria da qualidade de ensino em Moçambique?

7. Quais foram as diferenças, mudanças permanências no setor de educação em Moçambique nos dois mandatos presidenciais?

8. E para terminar, qual é a sua percepção sobre educação em Moçambique:

a) No último mandato de Guebuza?

b) No primeiro mandato de Nyusi?

Obrigado pela sua participação.

APÊNDICE B - Roteiro de entrevistas para Diretores Nacionais

Introdução

Antes de mais, agradeço a sua disponibilidade em conceder esta entrevista sobre as políticas de educação em Moçambique e a Qualidade do seu ensino. A conversa enquadra-se no âmbito de trabalho de pesquisa intitulado: **Discussão Sobre Qualidade na Educação: uma análise das Políticas Educacionais do Ensino Secundário Geral em Moçambique nos Mandatos Presidenciais de 2010 a 2014 e de 2015 a 2019**, que se destina à obtenção do grau acadêmico de Doutor em Educação na Faculdade de Educação na Universidade de São Paulo, objetivando analisar duas políticas educacionais: “*A política de expansão da rede escolar*”, e a “*do acesso ao ensino médio*”, entre 2010 a 2014 e de 2015 a 2019, e que de forma direta ou indireta contribuem para a atual discussão sobre a qualidade do ensino. Através deste estudo, pretendo também poder colaborar para que a qualidade do ensino oferecido, seja cada vez melhor.

Não se trata de avaliar o grau de conhecimentos que possui sobre o assunto, mas de partilhar suas experiências como ex-gestor(a) da educação a nível macro. Portanto, as informações e compreensões aqui concedidas são somente para este trabalho e não serão usadas para outros fins. As conversas serão gravadas, seguidas de transcrição, aprovação e aplicação dos dados produzidos.

Expansão da rede escolar

1. Como é que avalia a atual política de expansão da rede escolar em Moçambique?
2. Na sua longa experiência profissional, a atual política de expansão da rede escolar em Moçambique, alguma vez já foi avaliada ou discutida a nível nacional em termos da sua eficácia e eficiência?
3. Em casos afirmativos tem alguma indicação de um documento comprovativo ocorrido nesse período?
4. Quais são os maiores entraves desta política para o país?
5. O que deverá ser feito para a sua melhoria.

6. Na sua opinião, a atual Política da expansão da rede Escolar em Moçambique contribui ou não para a discussão sobre a qualidade de ensino em Moçambique?

7. A atual política de expansão da rede escolar em Moçambique está sendo acompanhada com a política de manutenção das respectivas infraestruturas construídas?

8. A análise preliminar dos dados estatísticos sobre a política de expansão da rede escolar do ensino médio em Moçambique de 2010 a 2019, nos mostra que no último mandato de Guebuza, a expansão da rede escolar para o Ensino Secundário Geral em Moçambique abrandou.

a) Por que é que no Governo de Guebuza no seu último mandato a política de expansão da rede escolar abrandou?

9. Dados preliminares do gráfico da nossa pesquisa nos mostram que quem construiu mais escolas nos dois mandatos presidenciais foi o antigo presidente de Moçambique Armando Emílio Guebuza comparativamente ao seu sucessor Jacinto Filipe Nyusi no seu primeiro mandato

a) Tem alguma explicação sobre essa diferença?

Acesso ao ensino

a) Nos últimos dez anos em Moçambique, a ampliação das matrículas, não foi suficiente para absorver todo o contingente de população em idade escolar. Os avanços foram importantes, mas o patamar ainda não é aceitável. Os resultados do censo de 2017 nos mostra que cerca de 38,6 % das crianças e jovens dos 6-17 anos de idade estão fora da escola. Tendo em conta a afirmação anterior, como é que avalia o acesso ao Ensino Médio no país nos últimos dez anos?

11. O que é que deverá ser feito para garantir o acesso a todos os jovens a nível nacional?

12. Os dados indicam que o acesso das raparigas no ensino médio em Moçambique está baixo relativamente a dos rapazes, ou seja, apresenta problemas de **paridade educacional**. Isso mostra que o sistema não é **inclusivo**, é **desigual**.

a) Quais seriam as soluções para a mitigação deste problema?

Qualidade do ensino

13. Como é que avalia a qualidade do ensino médio em Moçambique no último mandato do antigo presidente de Moçambique Armando Emílio Guebuza e do Jacinto Filipe Nyusi no seu primeiro mandato?

14. O que deverá ser feito para a melhoria da qualidade de ensino em Moçambique?

15. Quais foram as diferenças, mudanças permanências no setor de educação em Moçambique nos dois mandatos presidenciais?

16. E para terminar, qual é a sua percepção sobre educação em Moçambique:

a) No último mandato de Guebuza?

b) No primeiro mandato de Nyusi?

Obrigado pela sua participação

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista para Acadêmicos

Introdução

Este questionário faz parte de um estudo que se enquadra na elaboração de uma Tese de Doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Brasil), com o objetivo de analisar duas políticas educacionais: “*A política de expansão da rede escolar e a do acesso ao ensino médio*”, nos dois mandatos presidenciais do Antigo Presidente da República de Moçambique, Armando Emílio Guebuza (2010 a 2014) e do seu sucessor Filipe Jacinto Nyusi, no seu primeiro mandato (2015 a 2019). As informações aqui concedidas são somente para este trabalho e não serão usadas para outros fins. A sua participação é muito importante para nós e as suas respostas são confidenciais.

1. Dados Gerais

Nome Completo

Grau acadêmico

Vínculo institucional

Temas de Pesquisa

2. Expansão da rede Escolar

2.1 Como é que avalia a política de expansão da rede escolar implementada em Moçambique desde 1975?

2.2 O que é que deverá ser feito para a sua melhoria?

- **Acesso ao ensino médio**

3 O direito à educação de um país é muitas vezes associado ao acesso ao ensino. Os resultados do censo de 2017 nos mostra que cerca de 38,6% das crianças e jovens dos 6-17 anos de idade estão fora da escola. Como é que avalia o acesso ao ensino médio em Moçambique?

3.1 Admite na existência ainda de muitos jovens fora do sistema escolar em Moçambique?

3.2 O que é que deverá ser feito para que o acesso ao ensino médio seja acessível a todos?

- **Qualidade do ensino**

4.1 Qual é o seu ponto de vista sobre a qualidade do ensino médio em Moçambique?

4.2 O que é que deverá ser feito para melhorar a qualidade de ensino no país?

5. Como é que avalia a discussão sobre a qualidade do ensino em Moçambique?

6 Qual é a sua percepção sobre a educação em Moçambique no último mandato de Guebuza e no primeiro mandato de Nyusi?

Tens algo mais acrescentar ou a comentar?

APÊNDICE D - Questionário para Professores

Caro/a colega Professor/a

Introdução

Este questionário faz parte de um estudo que se enquadra na elaboração de uma Tese de Doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo(Brasil), com o objetivo de analisar duas políticas educacionais: “*A política de expansão da rede escolar e a do acesso ao ensino médio*”, nos dois mandatos presidenciais do Antigo Presidente da República de Moçambique, Armando Emílio Guebuza (2010 a 2014) e do seu sucessor Filipe Jacinto Nyusi, no seu primeiro mandato (2015 a 2019). As informações aqui concedidas são somente para este trabalho e não serão usadas para outros fins. A sua participação é muito importante para nós e as suas respostas são confidenciais.

1. Parte I: Dados gerais

Escola _____

1.1 Idade

- Até 19 anos
- 20- 24 anos
- 25-29 anos
- 30-34 anos
- 35-39 anos
- 40-44 anos
- 45-49 anos
- 50-54 anos
- 55-59 anos
- 60 anos
- Sexo**

2. Formação:

2.1 Básico; Médio ; Bacharel ; Licenciado; Mestrado; Doutorado; Pós-Doutorado

3. Anos de experiência como professor:

Menos de:

- 1 ano
- 1 a 4
- 5 a 9
- 10 a 14
- 15 a 19
- 20 a 24
- 25 a 29

Sim Não

b) A mesma respeita a política de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais?

Sim Não

8. Dê propostas para uma melhor implementação da atual política de expansão da rede escolar em Moçambique?

9. Parte III: Acesso ao ensino

A pergunta que se marque apenas com **X** a resposta mais certa das quatro alternativas.

9.1. Como é que avalia o acesso ao Ensino Médio no país?

A: Ainda constitui um desafio

B: Já está universalizado?

C: Está longe de satisfazer as exigências da democratização do ensino

D: Constitui uma violação do direito à educação.

10. Os dados estatísticos sobre a evolução das matrículas do ensino médio de 2010 a 2019, mostram desigualdades educacionais,

Dê propostas para garantir o acesso a todos os alunos do ensino médio em Moçambique?

11. O sistema de ensino em Moçambique caracteriza-se por apresentar elevadas reprovações, desigualdades entre os gêneros, desigualdades de acesso, entre outros problemas. De acordo com estas características, o sistema de ensino em Moçambique é:

A: de boa qualidade

B: Inclusivo

C: Atrasado

D: Excludente

12. Parte IV: Qualidade de ensino

A pergunta que se marque apenas com **X** a resposta mais certa nas quatro alternativas.

12.1. Como é que avalia a qualidade do ensino médio em Moçambique nos últimos dez anos?

A: Ainda constitui um desafio

B : É baixa

C: Precisa de ser melhorada

D: tornou-se uma preocupação nacional

13. Como é que caracteriza as condições de trabalho, dos professores e das respetivas infraestruturas escolares do ensino médio em Moçambique?

A: Deploráveis

B: Péssimas

C: Razoáveis

D: Boas

14. Quais seriam as prováveis soluções para a melhoria da qualidade do ensino no país?

Obrigado pela sua participação.

APENDICE E - Ficha de observação das escolas construídas no âmbito da política de expansão da rede escolar em Moçambique nos dois mandatos presidenciais (2010-2015) e de (2015-2019)

Nome da Escola:.....

Ano que começo a funcionar:...../...../.....

Número de salas de aulas:.....

Total dos alunos matriculados:.....

Total dos Professores:.....

Lugares que foram observados

Biblioteca

Tem biblioteca	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Tem livros suficientes para os alunos?	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Tem mesas e cadeiras confortáveis	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>

Laboratórios

Tem Laboratórios?	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Os laboratórios estão devidamente equipados?	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>

Sala de Informática

A escola tem a sala de informática?	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Os computadores são suficientes para todos?	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Tem internet?	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Tem Wi-Fi para os alunos, professores?	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>

Ambiente da escola

Tem banheiros para alunos, professores e outros funcionários não docentes?

Sim Não

Tem lugar de lazer? Sim Não

Condições de ensino e aprendizagem

Condições da sala de aula: Boas Péssimas

Quantidade de carteiras para os alunos: Suficientes Insuficientes

Condições das práticas desportivas Boas Péssimas

Inclusão

A escola tem rampas para os alunos e alunas com necessidades especiais

Não

Sim

Tem casas de banho para os alunos com necessidades especiais?

Não

Sim

Número de alunos com necessidades especiais

.....

Os alunos usam a respetiva casa de banho (banheiro)? Sim

Não

A casa de banho(banheiro) fica aberta para os respectivos alunos? Sim

Não

APÊNDICE F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Para antigos ministros e diretores nacionais de educação

Estou desenvolvendo a pesquisa de Doutorado intitulada: **Discussão Sobre Qualidade na Educação: uma análise das Políticas Educacionais do Ensino Secundário Geral em Moçambique nos Mandatos Presidenciais de 2010 a 2014 e de 2015 a 2019**, com a orientação da Profa. Dra. Carmen Sylvia Vidigal Moraes da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e Coorientação da Profa. Dra. Stela Cristina Mithá Duarte da Universidade Pedagógica de Maputo e, para isso, gostaria de contar com a sua colaboração para responder esta entrevista, para conseguirmos sanar questionamentos e entendermos essa temática. Para a obtenção de um registro adequado da entrevista será utilizado um gravador.

A presente investigação tem como objetivo fazer a discussão sobre a qualidade da educação e analisa duas políticas educacionais que, em nossa análise, não tiveram sucesso na sua implementação em Moçambique: A política de “expansão da rede escolar” e a “do acesso ao ensino médio”, de 2010 a 2014 e de 2015 a 2019, e que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a atual discussão sobre a qualidade do ensino. Gostaria de lembrá-lo(a) que as informações sobre a sua pessoa, neste estudo, serão tratados com o sigilo. Os nomes dos participantes não serão citados em nenhuma hipótese.

As informações geradas em campo serão utilizadas apenas para fins acadêmicos – científicos e ainda que a Sr.(a) tem a liberdade de retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Não haverá nenhum benefício direto decorrente desta pesquisa. Para quaisquer dúvidas poderás entrar em contato com o pesquisador, através do email: ruiabonde@gmail.com e com as orientadoras da tese: moraescs@usp.br e steladuarte@hotmail.com. Li e sou consciente da natureza da pesquisa descrita neste termo de Consentimento Livre Esclarecido, e aceito participar da pesquisa.

Maputo, aos----- de -----

(Nome do /a entrevistado/a)

Nome do pesquisador