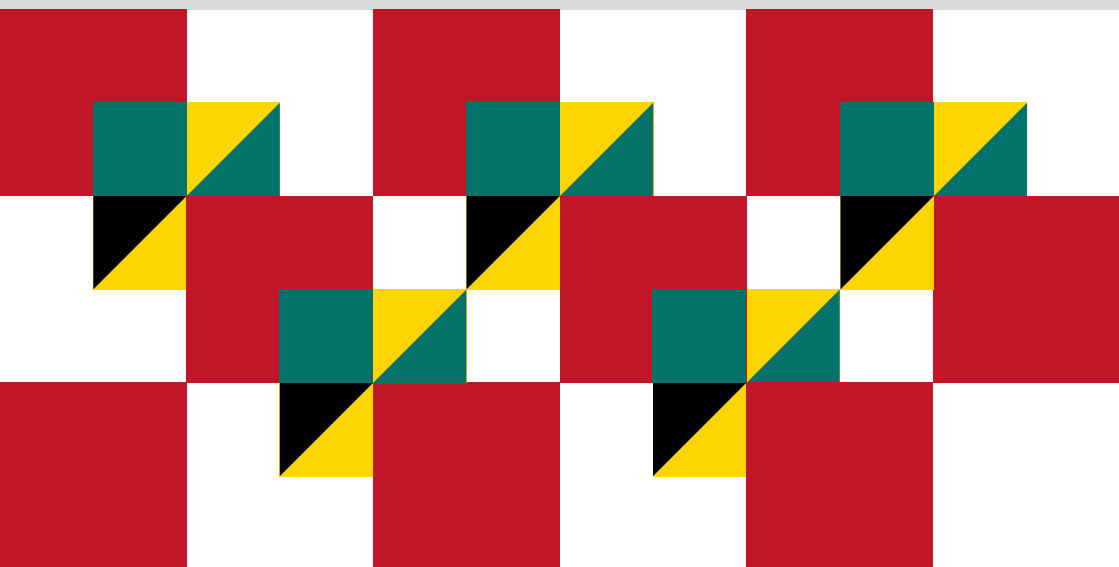




Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

Revisão de Políticas Educacionais

Moçambique



Educação
2030

Revisão de Políticas Educacionais

Moçambique

Junho 2019



A Revisão de Políticas Educacionais de Moçambique foi realizada pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) de Moçambique em estreita cooperação com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Section of Education Policy
Division for Policies and Lifelong Learning Systems
Education Sector
UNESCO
7, Place de Fontenoy
F-75352 Paris 07 SP

Aviso Legal

As ideias e opiniões expressas aqui são as dos autores; eles não são necessariamente os da UNESCO e não comprometem a Organização. As designações utilizadas e o material apresentado ao longo desta publicação não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito do estatuto jurídico de qualquer país, território, cidade, região ou das suas autoridades, tão-pouco da delimitação das suas fronteiras ou limites. As ideias e opiniões expressas nesta publicação são as dos seus autores; não são necessariamente as da UNESCO e não comprometem a Organização.

Índice

Lista de tabelas	5
Lista de figuras	6
Lista de abreviações	8
Prefácio	10
Agradecimentos	13
Sumário executivo	15
Introdução	25
1. CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO	30
1.1 O PAÍS	30
Demografia	31
Economia	32
Desafios do desenvolvimento	33
Aspectos sociais	34
1.2. VISÃO GERAL DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO	35
Quadro legal de educação nacional	35
Estatuto e tendências na oferta de educação	39
Políticas e estratégias actuais de educação	41
2. SECTOR DE EDUCAÇÃO: AVALIAÇÃO GLOBAL	43
2.1 ACESSO, PARTICIPAÇÃO E CONCLUSÃO	44
Desenvolvimento e educação de cuidados na primeira infância (DECPI)	44
Educação primária	46
Educação secundária	49
Educação Técnica e Formação Profissional	52
Ensino superior	57
Alfabetização e Educação Não Formal	60
2.2 QUALIDADE E RELEVÂNCIA	63
Eficiência Interna da Escola	64
Condições de ensino e aprendizagem	67
Qualificações dos professores	69
Apoio directo às escolas e materiais de ensino/aprendizagem	70
Desafios de qualidade	72
Melhorar a qualidade da educação através do uso de TICs	74
2.3 EQUIDADE	79
Iniquidade na distribuição de escolas e professores	79
Iniquidades na aprendizagem	82
Disparidades de género	84
Crianças fora da Escola	88
2.4 EFICIÊNCIA	89
Despesa pública dedicada à educação	89

3.1 POLÍTICA E PLANIFICAÇÃO DO SISTEMA

93

Introdução

93

Questão política 1.1 o papel catalisador da educação na integração regional e continental

95

Questão política 1.2 Refocar a educação da 1ª Infância/Pré-escolar face aos

Objectivos de Desenvolvimento Sustentável

97

Questão política 1.3 o peso do factor demográfico na provisão dos serviços educacionais

99

Questão política 1.4 a iminente mudança na estrutura escola

100

Questão política 1.5 Apesar de um processo de planificação sectorial

bem estabelecido, o sistema enfrenta dificuldades em relação à

operacionalização e à consistência das decisões e políticas de gestão.

104

Questão política 1.6 A fraca governação e liderança nas escolas

afecta a qualidade da oferta de educação

108

Questão política 1.7 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

111

Questão política 1.8 Algumas áreas de informação e pesquisa devem ser

investigadas para complementar o sistema actual e informar a elaboração de políticas,

tais como abandonos e crianças fora da escola ou absentismo dos professores.

117

Questão política 1.9 Encontrar maneiras de lidar com a enorme

escassez de salas de aula

119

Questão política 1.10 Simulação / projecção dos valores estimados das metas

e indicadores de educação 2030 para Moçambique: um cenário para alcançar

os ODS para a educação

122

Viabilidade financeira

137

Conclusão

141

3.2 POLÍTICAS DO PROFESSOR E DESENVOLVIMENTO

142

Questão política 2.1 Reformas de professores coartadas pela multiplicidade

de modelos de formação e fraca articulação entre a formação inicial e continua

e desenvolvimento profissional

142

Questão política 2.2 Baixa motivação dos professores e Atractividade limitada

da profissão docente

146

Questão política 2.3 Formação inicial inadequada de professores e preparação

154

Questão política 2.4 Desenvolvimento profissional limitado e competências

deficientes do professor para lidar com o multilinguismo

164

Questão política 2.5 Gestão inadequada da sala de aula e fracos resultados de aprendizagem

167

Questão política 2.6 absentismo e responsabilização dos professores

171

Questão política 2.7 Relações frágeis dos professores com os pais

175

Referências

177

3.3 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO, AVALIAÇÃO E MONITORIA DE RESULTADOS DA APRENDIZAGEM

180

Questão política 3.1 Baixo Nível de Aprendizagem e Resultados de Aprendizagem
dos Alunos

182

Questão política 3.2 Relevância da Educação e das Necessidades da Sociedade

187

Problema política 3.3 Desenvolvimento e implementação de currículo

194

Questão política 3.4 Abordagens Pedagógicas e Processos de Ensino-Aprendizagem

198

Anexo

205

Conclusão

209

Lista de tabelas

Tabela 1	Tendências de crescimento do PIB (2005–2017)	33
Tabela 2	Estatísticas demográficas, sociais e de desenvolvimento - países comparados	43
Tabela 3	Percentagem de jovens (15 a 24 anos) matriculados na ETP secundária, 2015	55
Tabela 4	Taxa bruta de matrículas no ensino superior por género, 2015	58
Tabela 5	Jovens (15-24 anos) e alfabetização de adultos (15 anos ou mais) e% mulheres analfabetas, 2010-2015	62
Tabela 6	Graduação, reprovação e desistências nas notas finais dos ciclos gerais de educação	64
Tabela 7	Número de escolas primárias e secundárias por província, 2015	80
Tabela 8	Professores do EP1 por tipo de qualificação por província	81
Tabela 9	Professores do EP2 por tipo de qualificação por província	81
Tabela 10	Resultados da avaliação do SACMEQ 2007 por localização dos alunos	82
Tabela 11	Desempenho escolar em educação pública e não pública por província, 2014	84
Tabela 12	Índice de paridade de género por província, por nível de educação, em 2000 e 2014	85
Tabela 13	Índice de paridade de género nas taxas de conclusão e alfabetização, 2010-2015	86
Tabela 14	Número e percentual de mulheres fora da escola por nível de educação, 2015	88
Tabela 15	Distribuição de alunos entre instituições públicas, privadas e comunitárias	91
Tabela 16	Conta Geral do Estado, 2015 Resumo da despesa dos sectores/ Instituições nas áreas económicas e sociais - Despesas realizadas	113
Tabela 17	Número de alunos por turma, EP1 nas escolas públicas, 2015	115
Tabela 18	Estimativas populacionais	123
Tabela 19	Alunos por idade e população	126
Tabela 20	Perspectivas de inscrições por nível	130
Tabela 21	Projeções do número de turmas, professores e salas de aula	131
Tabela 22	Recursos humanos e físicos necessários	133
Tabela 23	Custos projectados (cenário 1)	134
Tabela 24	Custos Projectados (Cenário 2)	136
Tabela 25	Custos projectados e orçamento potencial com uma suposição de 5% de crescimento económico	138
Tabela 26	Custos projectados e orçamento potencial com uma suposição de crescimento económico de 7%	139
Tabela 27	Crescimento daa matriculas, professores e escolas em Moçambique, 2000-2010	147
Tabela 28	Projeção do número de professores por nível de ensino	151
Tabela 29	Níveis e tendências no desempenho dos alunos nos países do SACMEQ	205
Tabela 30	Competência do professor nos países da IDE	206

Lista de figuras

List of Figures

Figura 1	Mapa de Moçambique	30
Figura 2	Pirâmide da população moçambicana	32
Figura 3	Tendências na população moçambicana (2010–2035)	32
Figura 4	Estrutura do sistema educacional de Moçambique	39
Figura 5	Taxas brutas de matrícula (%) no ensino pré-primário	45
Figura 6	Taxa de saúde e mortalidade infantil	45
Figura 7	RGE e Índice de Matrícula Líquida Ajustada no ensino primário, 2015	48
Figura 8	Taxa Bruta de Ingresso para o ensino primário e conclusão do ensino primário, 2015	48
Figura 9	Transição para e GER no ensino secundário, 2015	50
Figura 10	GIR até o último ano e taxa de conclusão no ensino médio, 2010-2015	51
Figure 11	Taxa de conclusão no ensino secundário, 2010-2015	52
Figura 12	Participação da ETP no total de matrículas no ensino médio, 2015	54
Figura 13	Número total de alunos matriculados no ensino superior por 100.000 habitantes, 2015	59
Figura 14	Taxa de analfabetismo por província, 2015	62
Figura 15	Pirâmide Escolar Moçambicana (do 1a a 12a classe), 2016	66
Figura 16	Número de alunos por professor formado no ensino primário, 2015	68
Figura 17	Número de alunos por professor formado no ensino secundário, 2015	68
Figura 18	Percentagem de estudantes e jovens com compreensão adequada de questões relacionadas à educação em HIV / SIDA e sexualidade, 2015	73
Figura 19	Percentagem de escolas com saneamento básico e água potável básica, 2015	74
Figura 20	Conclusão da primária disparidades por localização e prosperidade, 2010-2015	83
Figura 21	Taxa de conclusão dos alunos mais pobres por género, 2010-2015	83
Figura 22	Índice de paridade de género por classe em 2000 e 2014	85
Figura 23	Percentagem da população feminina de 15 a 19 anos que actualmente é casada e taxa de fecundidade específica por idade	87
Figura 24	Orçamento da educação e sua execução, 2010-2015	90
Figura 25	Despesas com educação por nível de ensino, 2015	90
Figura 26	despesas com educação em% do pib e gastos do governo, 2015	92
Figura 27	eficiência e gasto da escola com educação como% da despesa do governo	92
Figura 28	Alunos por classe - o efeito da redução da duração do ciclo primário	101
Figura 29	Número de alunos projectados por ciclo, 2017-2035	102
Figura 30	Número de professores projectados por ciclo – Número de professores necessários	103
Figura 31	Rácio de alunos por professor no ensino primário 1º grau, por localização, 2015	114

Figura 32	População projectada com idade inferior a 15 anos	124
Figura 33	Matrículas projectadas e taxa de escolarização no nível pré-primário	125
Figura 34	Taxas de acesso no nível primário	127
Figura 35	Projecção de matrículas no nível primário	128
Figura 36	Mudança esperada no perfil de escolaridade	128
Figura 37	Taxas brutas de escolarização por nível	129
Figura 38	Projecção da matrícula na primeira etapa do ensino médio	129
Figura 39	Número de professores projectados	132
Figura 40	Número de salas de aula projectadas	132
Figura 41	Custos projectados - cenário 1	135
Figura 42	Custos projectados - cenário 2	135
Figura 43	Custos projectados - cenário 1	136
Figura 44	Custos projectados - cenário 2	137
Figura 45	Custos projectados e orçamento potencial – Cenário 1	140
Figura 46	Satisfação com a profissão docente e com o ambiente escolar	151

Lista de abreviações

ADE	Apoio Directo às Escolas
AEA	Alfabetização e Educação de Adultos
CFMP	Cenário Fiscal de Médio Prazo
CGE	Conta Geral do Estado
CIREP	Comissão Interministerial de Reforma do ETP
CNAQ	Conselho Nacional de Avaliação da Qualidade do Ensino Superior
CNECE	Conselho Nacional de Exames e Certificação
DICIPE	Desenvolvimento Integrado de Crianças em Idade Pré-Escolar
DIPLAC	Direcção de Planificação e Cooperação
DNEAP	Direcção Nacional de Estudos e Análise de Políticas (MPD)
DNO	Direcção Nacional de Orçamento
DPC	Desenvolvimento Profissional Contínuo
DPEC	Direcção Provincial de Educação e Cultura
DPEDH	Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano
DPPF	Direcção Provincial de Planificação e Finanças
DTIC	Departamento de Tecnologias de Informação e Comunicação
EP	Escola primária
EP1	Escola primária do Primeiro Grau
EP2	Escola primária do Segundo Grau
ESG	Ensino Secundário Geral
ESG1	1º Ciclo do Ensino Secundário
ESG2	2º Ciclo do Ensino Secundário
ETP	Ensino Técnico-Profissional
FASE/ESSP	Fundo de Apoio ao Sector da Educação
FP	Formação de Professores
GPE	Parceria Global para a Educação (anteriormente referido por FTI)
IES	Instituição de Ensino Superior
IFP	Instituto de Formação de Professores
INDE	Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação
ODM	Objectivos de Desenvolvimento do Milénio
MINEDH	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
OE	Orçamento do Estado
ONG	Organização Não Governamental
PEE	Plano Estratégico de Educação
PES	Plano Económico e Social
PNE	Política Nacional de Educação

PQG	Programa Quinquenal do Governo
PTE	Política de Tecnologias de Educação
RAR	Reunião Anual de Revisão
RH	Recursos Humanos
SACMEQ	Consórcio da África Austral para a Monitoria da Qualidade da Educação
SDEJT	Serviço Distrital de Educação de Juventude e Tecnologia
SNE	Sistema Nacional de Educação
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UP	Universidade Pedagógica
ZIP	Zona de Influência Pedagógica

Prefácio

A formulação dos planos de educação em Moçambique remonta à primeira metade dos anos 90 e resulta de uma orientação explícita do Governo para responder a dois eventos que tiveram um impacto significativo no sistema nacional de educação: ao nível nacional, a assinatura do Acordo Geral de Paz, em Outubro de 1992, e, no plano internacional, a adopção, em 1990, da Declaração Mundial de Jomtien sobre “Educação Para Todos”.

Após 16 anos de conflito e da consequente destruição das estruturas de apoio do sistema educacional, era necessário desenhar políticas sectoriais que procurassem, por um lado, transformar as acções de emergência em planos e programas regulares de desenvolvimento e, por outro, definir prioridades e opções políticas que orientassem as transformações no sector da educação. A articulação entre as políticas e prioridades nacionais e a Declaração de Educação Para Todos veio demonstrar a importância da harmonização e complementaridade entre objectivos nacionais e globais. A partir daí, a formulação de políticas foi evoluindo, até à adopção dos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM) em 2000 e de outros instrumentos de coordenação e desenvolvimento ao nível regional e continental.

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável e o Marco de Ação da Educação 2030 representam, hoje, um novo impulso para a acção. Os compromissos adoptados ao nível global exigem um esforço de adaptação das políticas e dos planos educacionais nacionais de forma a responderem às diferentes metas do Objectivo 4 de educação. Foi, assim, neste contexto que o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano solicitou a assistência da UNESCO na revisão das políticas educacionais moçambicanas. Este processo foi, assim, iniciado, procurando responder a três objectivos:

- i) Estabelecer a coerência e a relevância das políticas em vigor, ao mesmo tempo que se identificam possíveis lacunas e omissões que dificultem as transformações esperadas, tendo em conta o quadro de referência recentemente estabelecido pela Agenda de Educação 2030.
- ii) Harmonizar as políticas educacionais actuais com as iniciativas regionais da educação no quadro da Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC) e, ao nível continental, no âmbito da Visão 2063 da União Africana e da sua Estratégia Continental de Educação para África (2016-2025), assegurando, deste modo, que todos estes instrumentos políticos de desenvolvimento possam contribuir para a realização plena da Agenda 2030.

- iii) Aplicar os resultados e as recomendações da revisão das políticas educacionais no contínuo desenvolvimento de políticas e, em particular, na elaboração do próximo Plano Estratégico de Educação que, em consonância com a Agenda 2030, deverá orientar as reformas da educação no país num horizonte de 10 anos.

Este relatório é lançado quando acaba de ser aprovada a revisão da Lei do Sistema Nacional de Educação, pela Assembleia da República. Esta revisão redefine o conteúdo e a duração da educação básica, lançando as bases para uma educação equitativa, inclusiva e sustentável para todos os cidadãos. Além disso, a revisão da Lei do Sistema Nacional de Educação procura promover um sistema educativo dinâmico e com capacidade de responder adequadamente às transformações socioeconómicas em curso, que exigirão recursos humanos qualificados, diversificados e capazes de competir numa economia em rápida integração nos mercados regionais e internacionais.

Uma das recomendações fundamentais da revisão das políticas educacionais diz respeito ao acesso, participação e conclusão do ensino, respeitando o princípio da equidade. Mas também se pode sublinhar a promoção de uma aprendizagem que resulte na aquisição de saberes, competências, valores e atitudes relevantes tanto ao nível individual quanto ao nível da sociedade global de que Moçambique é parte integrante. A aspiração do desenvolvimento sustentável requer novas formas de educação e de aprendizagem ao longo da vida que promovam as competências necessárias às sociedades e às economias dos dias de hoje.

O Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano e a UNESCO regozijam-se pela realização deste processo de revisão, numa base de colaboração mútua. Este exercício conjunto não só atesta a essência da missão da UNESCO, que consiste em prestar assistência técnica aos Estados Membros da Organização, como também traduz as suas responsabilidades enquanto agência líder da implementação o ODS4-Educação 2030.

Ao lançar este relatório, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano e a UNESCO desejam ambos reconhecer e sublinhar o carácter consultivo e participativo do processo, que culminou com este documento, e que apenas foi possível graças ao empenho e envolvimento activo dos técnicos do sector da educação aos vários níveis, e do apoio inestimável e da contribuição profissional e intelectual dos parceiros nacionais e internacionais comprometidos com o desenvolvimento da educação em Moçambique.

É nossa convicção que este relatório e o processo da sua elaboração lançam as bases para que os parceiros da educação continuem lado a lado com o Ministério da

Educação e Desenvolvimento Humano na etapa seguinte da formulação do Plano Estratégico para o Sector da Educação em Moçambique.



Conceita Ernesto Xavier Sortane

Ministra da Educação e
Desenvolvimento Humano
Moçambique



Stefania Giannini

Director Geral Adjunto
para a Educação
UNESCO

Agradecimentos

Este relatório sobre Revisão de Políticas Educacionais de Moçambique é resultado de uma colaboração frutífera entre a UNESCO, através de vários peritos internacionais independentes, e o Governo de Moçambique, fundamentalmente através do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH). A revisão foi iniciada por Francesc Pedró e Hilaire Mputu, ambos funcionários da UNESCO, tendo o último coordenado e supervisionado o trabalho dos consultores internacionais. Hilaire Mputu não só teve o papel importante de liderar o processo de revisão, mas também foi autor dos dois primeiros capítulos deste relatório e ainda compilou os dados providenciados pelos consultores internacionais. A ele expressamos a nossa mais profunda gratidão pelo seu contributo neste relatório.

Queremos aqui agradecer e destacar a sábia contribuição dos consultores principais que tornaram possível o conteúdo nuclear desta revisão: Serge Peano, antigo funcionário da UNESCO/IIPE, fez a revisão profunda de políticas educacionais e do planeamento de todo o sistema de educação. Abdeljalil Akkari, da Universidade de Genebra, fez a revisão de políticas e desenvolvimento profissional dos professores. Vinayagum Chinapah, Professor na Universidade de Estocolmo, fez a revisão da qualidade de educação, avaliação e monitoria do desempenho escolar.

Os nossos agradecimentos estendem-se igualmente aos vários intervenientes pelas suas contribuições nos diferentes estágios do processo de desenvolvimento da revisão. Manuel Lobo, consultor que conduziu o levantamento prévio da situação das políticas educacionais, estudo este que serviu de base para a presente obra. Fadel Wane, que contribuiu como assistente de pesquisa para a elaboração da revisão da literatura. Marie Joseline Ndongmo, que auxiliou na revisão do relatório e na síntese das principais descobertas, e Brice Kamwa, que auxiliou na revisão dos dados e estatísticas. Marcos Cherinda, Dulce Mungoi e diversos outros colaboradores da UNESCO também providenciaram um informe crítico para fortalecer as partes da revisão que se concentraram nas suas próprias áreas de especialização.

O que tornou a revisão uma experiência gratificante para todos os envolvidos foi a dedicação da Equipa Técnica Nacional, liderada por Ismael Nheze, Director do INDE, o contributo especial de Manuel Rego, então Secretário Permanente do MINEDH, Remane Selimane, Director Nacional de Formação de Professores, Constâncio Adelino, especialista sénior em estatísticas do MINEDH e o valioso apoio do Escritório da UNESCO em Maputo e o seu então Chefe, Djaffar Moussa-Elkhadum. A Equipa Técnica nacional de revisão do MINEDH fez uma contribuição substancial, não apenas ao produzir a autoavaliação do país (relatório de base), mas

também ao facilitar o processo de revisão, particularmente durante a missão de averiguação. Na verdade, a parte mais enriquecedora de todo o processo foram as duas missões de campo durante as quais os profissionais e parceiros moçambicanos tiveram a oportunidade de fazer a sua avaliação e definir as suas necessidades e expectativas. A sua contribuição na identificação de questões de políticas e formulação de recomendações foi um grande trunfo no trabalho. Por outras palavras, definiram a agenda da revisão e, para o seu crédito, tornou-se um projecto orientado para o país, e não um projecto impulsionado pela UNESCO ou pelos peritos internacionais.

Gostaríamos assim de agradecer imenso aos colaboradores moçambicanos pela sua hospitalidade e por facilitar o trabalho da Equipa Técnica de revisão. Destacamos nesta entrega abnegada à causa da educação junto da Equipa Técnica, a Elisabete Sequeira, Paula Mendonça, Zaida Cabral, Stela Duarte, Jaime Alípio, Daniel Nivagara, Benedito Sapane, e Saide Dade.

Um agradecimento especial vai ainda a todos aqueles que consentiram em ser entrevistados para a revisão, aqueles que enriqueceram a revisão com as suas análises e debates directos com os consultores, incluindo os representantes de parceiros de cooperação, as organizações da sociedade civil, sindicatos de professores, a academia e o sector privado.

Por último, mas não menos importante, o consultor Virgílio Juvane, que gozando da sua larga experiência nas matérias desta revisão, tornou possível a conclusão do relatório que hoje temos todos a honra de ter contribuído. Muitíssimo obrigado Dr. Juvane!

Sumário executivo

Revisão das políticas de educação em Moçambique

Para apoiar o Governo de Moçambique na concretização da Agenda ODS4 – Educação 2030, esta revisão das políticas de educação oferece uma análise do sistema de educação do país numa perspectiva sectorial, com foco nos três domínios nacionais prioritários para a educação em Moçambique:

- Política e Planificação de todo o Sistema (PPTS).
- Políticas de formação e desenvolvimento de professores.
- Qualidade da educação.

Com o objectivo de alcançar, de forma sustentável, acesso equitativo e inclusivo e qualidade da educação, inclusive através de maior eficiência e eficácia na prestação de serviços de educação, foram identificados os principais problemas e desafios específicos para cada um dos domínios prioritários. Nota-se, porém, que vários problemas identificados na área das políticas e planificação de todo o sistema são questões transversais e abrangentes, incluindo a fraca operacionalização e baixa consistência das decisões e políticas de gestão, envolvimento ineficaz da comunidade e das famílias na gestão e desenvolvimento do sistema educacional, a ineficiência no uso de recursos limitados, a fraca cultura de efectuar análises baseadas em evidências para a planificação e gestão. Estas são questões estruturais que afectam todos os outros domínios das políticas estratégias e que precisam de ser abordadas se as autoridades educativas tiverem que impulsionar Moçambique na concretização dos seus objectivos educacionais e visão nacional para o desenvolvimento social e económico.

Problemas específicos dos domínios identificados

Política e planificação geral do sistema

Questões políticas	Recomendações
1. A iminente mudança na estrutura escolar, com uma esperada dupla corte de estudantes atingindo o nível secundário básico em 2023, pode afectar a capacidade do ensino secundário durante o período de transição.	<p>1.1. Os principais esforços devem abordar o desenvolvimento de longo prazo com a provisão de instalações e recursos humanos para acomodar o aumento do número de estudantes.</p> <p>1.2. A possível solicitação de professores primários para ensinar no nível secundário básico exigiria alguma formação antecipada para cerca de 9.000 professores primários. Esses professores teriam que familiarizar-se com o currículo da 8ª classe e ministrar o ensino nos assuntos requeridos.</p>

Questões políticas	Recomendações
	<p>1.3. A gestão desta transição será melhor executada se as decisões sobre a identificação dos professores a reafectar for deferida para os níveis locais onde existe um melhor conhecimento sobre as capacidades reais e potenciais dos professores.</p>
<p>2. pesar de um processo de planeamento sectorial bem estabelecido, o sistema enfrenta dificuldades em relação à operacionalização e à consistência das decisões e políticas de gestão.</p>	<p>2.1. O Ministério da Educação poderia desenvolver a sua capacidade institucional para orientar a definição de tectos orçamentais para os distritos, preparando relatórios de avaliação para o Ministério das Finanças, a fim de chamar a atenção sobre as disparidades geográficas na alocação de recursos e desenvolver a sua capacidade de negociar e influenciar decisões sobre alocação de recursos.</p> <p>2.2. Assegurar o alinhamento dos planos anuais e do orçamento a nível provincial e distrital com a estratégia nacional de educação.</p> <p>2.3. Esforços para fortalecer as capacidades das direcções provinciais e distritais devem ser prosseguidas. Esta seria uma contribuição fundamental para melhorar as capacidades de planificação das direcções descentralizados e a base para a melhoria na operacionalização das políticas nacionais através dos planos provinciais e distritais.</p>
<p>3. A fraca governação e liderança das escolas afectam a qualidade da oferta da educação.</p>	<p>3.1. O Ministério poderia considerar a revisão dos regulamentos e directrizes para os conselhos escolares e reflectir sobre as formas de reforçar a participação da comunidade e dos pais na vida escolar. Redefinir e reforçar o papel e a responsabilidade dos directores das escolas, dos comités escolares e das comunidades sobre a uso efectivo do fundo de tempo de aprendizagem, pode ser uma maneira de abordar a questão do absentismo e melhorar os resultados académicos.</p> <p>3.2. Estes esforços ao nível da escola devem ser acompanhados de uma maior responsabilização aa gestão escolar pelas direcções distritais e provinciais de educação com uma supervisão mais forte das escolas e professores pelos inspectores.</p> <p>3.3. O Ministério poderia melhorar a selecção de directores de escolas e basear-se mais na sua capacidade de gestão. Deve-se fazer esforços contínuos para treinar os directores de escolas em habilidades de administração. O Ministério poderia pensar em fazer o uso da experiência das escolas bem administradas (públicas e privadas) que poderiam estar envolvidas na formação de directores de escolas ou receber directores recém-formados para estágios como parte da sua formação.</p> <p>3.4. Para complementar os seus conhecimentos e habilidades de gestão escolar, os directores de escolas devem ser equipados com conhecimentos de liderança, para possam, juntamente, com os seus colectivos de professores transformar as escolas para o patamar desejado.</p>

Questões políticas	Recomendações
<p>4. Embora o nível de orçamento público disponibilizado para a Educação atenda ao padrão internacional, os recursos continuam insuficientes e devem ser usados de forma eficiente.</p>	<p>4.1. O MINEDH deve melhorar a distribuição de professores para reduzir as disparidades entre províncias, distritos e escolas, podendo fazer parte das discussões durante a preparação dos planos e orçamentos anuais, entre o ministério central e as províncias e entre as províncias e os distritos. As alocações orçamentais poderiam ser anexadas a objectivos específicos.</p> <p>4.2. O ministério (DNFP) está ciente da situação das províncias com maior tamanho das turmas e mais disparidades internas, e deve dedicar atenção especial à questão. Uma reflexão sobre como incentivar jovens professores a aderirem a colocação em áreas remotas poderia ser considerada.</p> <p>4.3. O perfil do orçamento continua a indicar uma forte desproporção entre a componente para salários e para bens e serviços, sendo esta última desproporcionalmente reduzida e sem espaço para cobrir as necessidades da actividade fundamental, o ensino. Este aspecto poderia merecer consideração na negociação de recursos e na projecção do Cenário de Despesas de Medio Prazo com o Ministério da Economia e Finanças.</p>
<p>5. Algumas áreas de informação e pesquisa devem ser investigadas para complementar o sistema actual e informar sobre políticas, tais como desistências e crianças fora da escola ou absentismo do professor.</p>	<p>5.1. Como já foi mencionado, o sector beneficiaria com o desenvolvimento de uma cultura de utilização de dados estatísticos, para fins de planificação e gestão, mas também das avaliações dos alunos para melhorar o trabalho dos professores e o desempenho dos alunos e das escolas.</p> <p>5.2. Algumas áreas de informação requerem atenção especial:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Compreender as questões relacionadas ao registo dos alunos na 1ª e 2ª classes, de forma a ter um melhor conhecimento do acesso ao ensino primário e de crianças fora da escola; – Compreender as razões das desistências a fim de elaborar programas para oferecer uma segunda oportunidade aos alunos desistentes. Programas de segunda oportunidade, educação não formal ou alternativa podem ser uma resposta à questão do abandono escolar e ajudar a garantir um ciclo mínimo de educação básica para todas as crianças. – Compreender as razões do absentismo dos professores para ajudar na concepção de medidas para abordá-lo a partir da raiz.

Questões políticas	Recomendações
6. Encontrar maneiras de lidar com a enorme escassez de salas de aula.	<p>6.1. Avaliar a componente do Programa de Emergência do Banco Mundial na construção de salas de aula com participação da comunidade para avaliar se poderia ser implementado em uma escala maior. O envolvimento das comunidades na construção de salas de aula de educação primária, poderia ser acompanhado de esforços providenciando pelo Ministério na definição de normas mínimas e apoio em áreas onde as comunidades não seriam capazes de oferecer uma resposta técnica adequada, como água e saneamento ou fornecimento de electricidade.</p> <p>6.2. Dado o défice extremamente elevado de salas de aula calculado nesta abordagem, o Governo e os seus parceiros teriam que considerar o aumento do financiamento para infraestruturas.</p> <p>6.3. Um aumento das capacidades a nível provincial e central do Ministério tem de ser urgentemente desenvolvido para planear, gerir e supervisionar as construções.</p> <p>6.4. Para além do incremento de investimentos para aumentar as salas de aula, outra medida efectiva e possível nas condições do sistema educativo moçambicano é o aumento da eficácia interna através da redução das taxas de repetência escolar.</p>
7. Implicações, na política educativa, da revisão da Lei do SNE	7.1 A Política Nacional de Educação adoptada pelo Governo em 1995, deve ser revista por forma a reflectir os actuais desenvolvimentos do país e do mundo e a sua adesão a convenções e plataformas regionais, continentais e globais.
8. Revitalização dos programas de alfabetização e educação não-formal	<p>8.1 A reprodução do analfabetismo deve ser feita pela fonte – crianças em idade escolar fora da escola por motivos de abandono ou porque nunca se matricularam.</p> <p>8.2. Esta estratégia deve ser complementada por oportunidades de integração de jovens com 15 anos ou mais em programas de educação não-formal em todas as suas modalidades, formas organizativas e de ministração.</p>

Políticas de formação e desenvolvimento de professores

Questões de políticas	Recomendações
1. Reformas de professores coartadas pela existência de professores formados em modelos diferenciados e pela limitada articulação entre formação inicial e contínua e desenvolvimento profissional	<p>1.1. Dado a carácter crucial dos professores na implementação da Agenda de Educação 2030 e do ODS4, o Ministério da Educação poderia traduzir o Plano Estratégico global de Educação numa estratégia específica em cada 5 anos para o desenvolvimento da profissão de docente.</p> <p>1.2 Dada a diversidade dos níveis de formação de professores a melhoria de desempenho destes passa por uma melhor estruturação e articulação orgânica entre formação inicial e contínua e desenvolvimento profissional.</p>

Questões de políticas	Recomendações
<p>2. Baixa motivação dos professores e atractividade limitada da profissão de docente</p>	<p>2.1. Recomenda-se que o Ministério da Educação:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Envolver os professores nas escolhas políticas feitas para a sua profissão, mesmo envolvendo-os na gestão das escolas – Reduzir o número de crianças por sala de aula privilegiar o apoio pedagógico e administrativo aos professores para tornar a profissão docente mais atraente para os professores – Considerar o uso ideal das infraestruturas escolares, ampliando o tempo de ensino – Considerar o desenvolvimento de padrões profissionais para professores e outros profissionais da educação e o estabelecimento de um mecanismo de certificação e acreditação de professores com as medidas efectivas visando a profissionalização da função docente.
<p>3. Formação inicial e preparação inadequada de professores</p>	<p>3.1. O ministério da Educação poderia:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Escolher um modelo único de formação inicial e generalizá-lo dentro de um prazo razoável. Uma vez definido o modelo de referência, deveriam ser accionadas estratégias visando a equiparação profissional dos professores existentes no sistema – Assegurar que há harmonia e convergência entre o currículo da formação de professores e os currículos escolares de modo a desenvolver nos professores as competências necessárias para os capacitar a implementar o currículo escolar. – Esclarecer a identidade da Universidade Pedagógica, aferindo se deve continuar a concentrar-se na sua missão de formação de professores, – Melhorar a componente prática da formação e aumentar a duração da formação prática – Lançar um programa específico para apoiar o IFP localizado nas regiões mais remotas e com menos privilégios.

Questões de políticas	Recomendações
4. Desenvolvimento profissional limitado e competências deficientes do professor para lidar com o multilinguismo	<p>4.1. O Sistema Educativo Moçambicano deve</p> <ul style="list-style-type: none"> – Formular uma estratégia e programa de formação contínua e desenvolvimento profissional dos professores, que tenha uma ligação coerente com a formação inicial e com a carreira profissional dos professores. – Assegurar que os professores recém-formados são colocados em escolas onde possam ter um acompanhamento adequado de professores mais experientes para a sua indução e desenvolvimento profissional. Apoio profissional deve igualmente ser concedido com prioridade para os professores que trabalham em áreas remotas. – Embora alguns programas de educação contínua possam ter abrangência nacional, é útil priorizar acções de carácter regional e envolver mais de perto os gestores das escolas. – Estabelecer um programa específico de formação em serviço para (a) formar os professores que trabalham em programas bilingues e (b) preparar todos os professores para implementar estratégias eficazes de ensino a alunos com línguas maternas diferentes da língua de ensino.
5. Gestão inadequada de salas de aula e fracos resultados de aprendizagem	<p>5.1. O ministério deveria:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Incluir na formação inicial e em serviço, módulos de avaliação dos resultados de aprendizagem. – Oferecer módulos de formação inicial e contínua para ajudar os professores a adoptar uma pedagogia baseada na aprendizagem activa, em vez de pedagogia baseada no ensino. – Providenciar livros didácticos e recursos de ensino para ajudar os professores a desenvolverem os resultados de aprendizagem dos alunos.
6. Absentismo e responsabilização dos professores	<p>6.1. Seria muito importante:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Criar um sistema para monitorar o absentismo dos professores ao nível da escola. – Emular e recompensar, em espécie, os professores com baixo absentismo. – Actuar sobre as razões que levam os professores a estar ausentes das suas actividades de ensino.
7. Relações frágeis de professores e pais dos alunos	<p>7.1. A questão das relações professores-pais precisa de ser incluída na formação inicial e em serviço dos professores, trazendo aos professores algumas ferramentas práticas para melhor comunicação com os pais.</p>

Qualidade de educação

Questões políticas	Recomendações
1. Nível de Conquistas de Aprendizagem e Resultados de Aprendizagem dos Alunos	<p>1.1. Estabelecer e monitorar um nível essencial de competências de aprendizagem (NEC) para todos os alunos em todos os níveis dos sistemas para servir como um passo preliminar para a obtenção do nível desejado de competências de aprendizagem (NDC).</p> <p>1.2. Estabelecer e manter um sistema integrado de avaliação de aprendizagem contínua para acomodar a exploração e o uso de todos os dados e informações recolhidas sobre os resultados de aprendizagem dos alunos da CNECE e do INDE.</p> <p>1.3. Providenciar oportunidades de capacitação e formação para gestores de educação e outros usuários (por exemplo, promotores de currículo e teste, inspectores / supervisores e professores) para garantir que os dados e informações sejam bem explorados e as implicações de várias avaliações sejam bem dominadas para melhorar a qualidade da educação e para a realização de políticas educacionais baseadas em evidências informadas para a sua implementação.</p> <p>1.4. Foco mensurável e monitoria de indicadores de educação de qualidade, não apenas em contributos de aprendizagem, mas também em ambientes de aprendizagem em casa e na comunidade, em processos de aprendizagem e em resultados de aprendizagem (a curto e a longo prazo).</p> <p>1.5. Desenvolver uma cultura de monitoria e avaliação (M & A) para garantir, tanto a melhoria da qualidade de educação oferecida, quanto a eficiência interna do sistema, ou seja, monitorando regularmente desperdícios educacionais, como repetências, desistências e reprovações.</p> <p>1.6. Elaborar um sistema de apreciação e avaliação baseado no desempenho para dar recompensas e informes a actores-chave, como professores e líderes escolares, para a sua melhoria sustentável na qualidade da educação e serviços, como, por exemplo, o Sistema de Pagamento por Resultados.</p> <p>1.7. Providenciar medidas de discriminação positiva e soluções correctivas para as crianças que estão a ficar para trás por causa do género, questões urbano-rural, público-privado e outras disparidades dentro do país nas suas condições de aprendizagem em casa e na escola.</p>

Questões políticas	Recomendações
<p>2. Relevância da Educação e das Necessidades da Sociedade</p>	<p>2.1. Partilhar as melhores práticas que podem ser ampliadas com outras escolas e com o sector da educação como um todo, onde a relevância educacional contribuiu directa ou indirectamente para a inclusão adicional de grupos desfavorecidos (por exemplo, raparigas e mulheres, população rural e urbana pobre, crianças com necessidades especiais, minorias) no sistema educativo (formal, não formal ou informal).</p> <p>2.2. Fortalecer o papel e a participação de actores e actores-chave educacionais.</p> <p>2.3. Elevar a consciência da comunidade educacional e dos seus actores sobre a relevância da educação para combater a pobreza, garantir os direitos humanos e promover o desenvolvimento sustentável da sociedade e do planeta como um todo.</p> <p>2.4. Fortalecer ainda mais a relevância da educação para as necessidades da sociedade, por meio da institucionalização (formal e não formal) de tais “habilidades e atitudes leves”, tais como disciplina, auto-estima, trabalho num ambiente colectivo reforçador.</p> <p>2.5. Conceber políticas e estratégias de implementação para recompensar escolas, professores e comunidades (como modelos) pelas suas iniciativas bem-sucedidas em tornar a educação relevante para os alunos e para a sociedade, nomeadamente na redução de desperdícios educacionais (por exemplo, desistências, repetências, reprovações, absentismo, fraude e corrupção) e na promoção dos resultados de aprendizagem dos alunos através da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.</p> <p>2.6. Harmonizar e alinhar o conteúdo da educação de acordo com as necessidades do aluno individual e da sociedade moçambicana ao longo dos ODS e enfatizar no novo plano estratégico do país para a educação e desenvolvimento de recursos humanos.</p> <p>2.7. Abraçar o conceito abrangente de desenvolvimento sustentável e incorporar na aprendizagem necessidades emergentes de educação como a Educação Global e para a Cidadania, Construção da Paz e Prevenção do Extremismo Violento.</p> <p>2.8. Incorporar no currículo de ensino os conceitos de STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática).</p>

Questões políticas	Recomendações
<p>3. Desenvolvimento Curricular e Implementação</p>	<p>3.1. Implementar totalmente a abordagem de descentralização do currículo, permitindo que 20% da adaptação local atenda às necessidades e prioridades educacionais locais. Ajustar o conteúdo da educação usando uma perspectiva de aprendizagem baseada na comunidade e fortalecedora, evitando uma abordagem de tamanho único para uma sociedade de necessidades e prioridades diversas.</p> <p>3.2. Continuar a desenvolver e fortalecer políticas, estratégias de implementação e modalidades de bilinguismo e programas de educação bilingues com currículo, guias, manuais e livros de textos apropriados e relevantes; programas customizados de formação inicial e continua de professores; instalações de facilidades para pesquisa e desenvolvimento (P & D), e construir sistemas para monitoria continua, apreciação e avaliação de tais programas.</p> <p>3.3. Formular políticas educacionais relevantes e mecanismos para reduzir as lacunas entre o currículo “formal” e o “operacional” e considerar as condições necessárias para aumentar o tempo e oportunidade de aprendizagem dos alunos.</p> <p>3.4. Fazer uso efectivo de dados e informações de exames de alto risco e de outras formas de apreciação e avaliação, incluindo aquelas da observação em salas de aula sobre práticas de sala de aula para alimentar o futuro planificação e implementação de currículo para todos os níveis e tipos de educação.</p> <p>3.5. Garantir que o currículo esteja vinculado aos processos de ensino-aprendizagem centrado no aluno. Aqui, novamente, são necessários mais esforços para integrar e facilitar o ensino e aprendizagem de habilidades básicas, valores e comportamentos, e auto-aprendizagem, a fim de fortalecer as capacidades dos alunos de visualizar, resolver problemas, comunicar e pensar de forma crítica e criativa.</p> <p>3.6. Criar mecanismos de reflexão e redes de educação de qualidade para ajudar a promoção de uma abordagem transdisciplinar dentro do currículo e dos processos educacionais através de directrizes, metodologias e outros instrumentos especiais.</p>

Questões políticas	Recomendações
<p>4. Abordagens Pedagógicas e Processos de Ensino-Aprendizagem</p>	<p>4.1. Desenvolver medidas políticas adequadas e institucionalizar sanções a todos os níveis - central, provincial-distrital e local - que visem a eliminação do absentismo entre professores, directores de escolas e estudantes.</p> <p>4.2. Melhorar o tempo despendido em frente dos alunos e as oportunidades de aprendizagem, mobilizando e investindo recursos adequados do Estado, do sector privado e das comunidades locais para reduzir turnos múltiplos nas escolas.</p> <p>4.3. Rever as políticas existentes para garantir que a educação e formação dos professores e as suas condições de trabalho sejam melhoradas através do estabelecimento de planos de carreira profissional acompanhados de melhores salários e condições de trabalho para o pessoal educacional como um todo.</p> <p>4.4. Estabelecer políticas para facilitar a escola e o pessoal docente (por exemplo, gestores escolares, supervisores, professores formadores e professores) no uso de dados de exames disponíveis das avaliações dos alunos para melhorar as suas abordagens pedagógicas e apoiar os professores a melhorarem o seu ensino e os seus alunos.</p> <p>4.5. Desenvolver um mecanismo para o intercâmbio de experiências pedagógicas entre gestores escolares e professores.</p> <p>4.6. Formular políticas que monitorem e avaliem sistematicamente o desempenho de directores e professores de escolas ao longo da sua carreira, com vista a melhorar continuamente as abordagens pedagógicas e os processos de ensino e aprendizagem.</p> <p>4.7. Desenvolver uma estrutura de recompensa e incentivos para as melhores escolas, melhores professores e melhores directores de escolas, usando critérios apropriados para cada grupo, em toda a região, nas províncias e nos distritos, tanto para os homens quanto para as mulheres.</p> <p>4.8. Empreender esforços rigorosos para integrar plenamente as políticas de TICs na melhoria das abordagens pedagógicas e nos processos de ensino e aprendizagem, através de uma melhor utilização de e-learning, e-curriculum, e-textbooks, e-teaching e e-governance.</p>

Introdução

ANTECEDENTES

O Governo da República de Moçambique, através do seu Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), uniu esforços com a UNESCO para avaliar os objectivos, estratégias e realizações do sistema de educação moçambicano em relação aos seus contextos nacional, regional e internacional. Esta revisão da política educacional visa ajudar as autoridades educacionais a fortalecer as suas capacidades para alcançar os seus objectivos e metas educacionais, no âmbito da Agenda Educação 2030 dos Objectivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Considerando o forte foco da UNESCO no desenvolvimento das capacidades nacionais, esta actividade representa uma oportunidade para apoiar os esforços de Moçambique em melhorar as suas políticas numa variedade de domínios prioritários nacionais, de acordo com seus planos de educação e estrutura nacional de desenvolvimento mais ampla.

Após consultar as autoridades moçambicanas de educação, a UNESCO foi convidada a rever três domínios prioritários nacionais e a providenciar recomendações políticas para ajudar a fortalecer o desenvolvimento da educação em Moçambique, no âmbito da agenda do ODS4 – Educação 2030.

Os domínios prioritários são:

- Política e planificação geral do sistema (PPTS).
 - Políticas de formação e desenvolvimento de professores.
 - Qualidade da educação.
-
- Em consulta com o MINEDH, a revisão foi realizada a partir de uma perspectiva sectorial, incluindo aspectos abrangentes relacionados com a planificação e gestão do sector de educação. Os resultados da revisão foram retirados de três diferentes fontes: Um relatório com os antecedentes e contexto nacional, produzido por uma equipa nacional, incluindo funcionários séniores do MINEDH, o qual descreve o contexto e o desempenho do sector da educação, com foco nas três áreas prioritárias identificadas.
 - Uma revisão detalhada da literatura, compilada pela UNESCO, baseada em trabalhos recentes identificados através da pesquisa documental, com base no acervo documental e dados disponíveis, assim como uma perspectiva internacional

sobre políticas educacionais em Moçambique, recolhidas pelo governo, UNESCO e outras organizações internacionais e doadores, assim como a academia.

- Três missões no terreno: (i) uma missão de identificação da UNESCO, que incluiu consultas às autoridades educacionais moçambicanas para identificar os domínios prioritários a serem revistos; e (ii) duas missões de identificação dos factos, realizadas por um perito da UNESCO com três consultores internacionais. A primeira missão de levantamento dos factos permitiu recolher dados e informações primários por meio de reuniões e entrevistas com as principais partes educacionais interessadas, incluindo: autoridades governamentais, parceiros de desenvolvimento, sector privado, assim como ONGs e representantes de organizações da sociedade civil. Os dados foram também recolhidos por meio de visitas a instituições de ensino (Universidade Pedagógica (UP) e INDE). A segunda missão de investigação destinava-se a verificar e complementar a informação recolhida durante as missões anteriores, incluindo através de algumas visitas de campo, e a pré-testar um conjunto de recomendações preliminares sobre políticas.

ESTRUTURA DO RELATÓRIO

Este relatório é composto por três capítulos, os dois primeiros fornecem os antecedentes e o contexto para a revisão dos três domínios prioritários nacionais seleccionados pelas autoridades moçambicanas.

A primeira parte do Capítulo 1 define o quadro de referência, descrevendo algumas das características de Moçambique, concentrando-se particularmente nas mais relevantes para a revisão. A segunda parte apresenta uma visão geral do sistema de educação em Moçambique.

O Capítulo 2 faz uma análise do desempenho do sistema educacional, especialmente em termos de acesso, qualidade e relevância, equidade, eficiência e eficácia do sistema escolar.

O terceiro capítulo apresenta uma avaliação aprofundada dos três domínios prioritários nacionais, nomeadamente: (i) política e planeamento de todo o sistema; (ii) políticas e desenvolvimento de professores; (iii) qualidade da educação. Para cada área, as principais questões de políticas são exploradas, juntamente com as evidências de apoio correspondentes e uma discussão sobre a sua relevância. Cada parte conclui com recomendações de políticas para os departamentos relevantes.

MÉTODO DE REVISÃO

Embora o relatório sobre os antecedentes do país (uma auto-avaliação da equipa nacional) e a revisão da literatura (pela UNESCO) servissem como documentos de base para a revisão, os peritos internacionais foram instruídos a seguir a abordagem da UNESCO na identificação e análise de questões nos diferentes domínios políticos e elaborar recomendações preliminares. Com o apoio do MINEDH e de outras partes interessadas, a revisão adoptou uma perspectiva externa para identificar conquistas, pontos fortes, fraquezas e desafios relacionados no sistema educacional moçambicano. A metodologia baseou-se numa abordagem de investigação empírica, utilizando uma variedade de fontes, quantitativas e qualitativas, e adoptando uma perspectiva comparativa internacional, avaliando o desempenho educacional de Moçambique em relação a países com contextos geográficos, culturais, sociais e económicos semelhantes. Isso envolveu a análise de documentos de política, documentos nacionais, relatórios da comunicação social e pesquisa comparativa internacional, etc. Os resultados desta pesquisa foram aprimorados e verificados principalmente por meio de entrevistas e consultas com colaboradores do MINEDH, parceiros de cooperação, sindicatos de professores, ONGs e representantes de organizações da sociedade civil.

Com base em pesquisas anteriores, os dados de campo obtidos de cada uma dessas partes interessadas forneceram a base para a identificação das principais questões em cada domínio prioritário, sem a imposição de quaisquer teorias explícitas para a interpretação dos dados e informações.

As descobertas preliminares foram examinadas de forma interactiva por meio de uma série de intercâmbios com colaboradores de ministérios e outras partes interessadas, permitindo que as observações sejam validadas enquanto se aprofundam as análises de possíveis problemas específicos do domínio. Por meio da triangulação entre elementos contextuais (demografia, economia, cultura e sociedade), análise do desempenho do sistema educacional e verificação das descobertas por meio de entrevistas com as partes interessadas, a revisão resultou numa série de recomendações para abordar os problemas identificados em cada domínio político.

LIMITES E LIMITAÇÕES

Esta revisão é baseada, mas não limitada à pesquisa baseada em evidências e às inúmeras consultas e entrevistas que ocorreram durante as missões de campo, e por telefone e e-mail. A revisão foi concebida para explorar os três domínios prioritários nacionais e apresentar um retrato realista e objectivo do mesmo. Esse tipo de análise

requer acesso significativo aos dados primários, um prazo adequado e diversas oportunidades para atender às partes interessadas.

Deve ser reconhecido que várias limitações foram identificadas pela equipa de revisão, incluindo:

- **Prazo curto:**
 - As visitas de campo foram realizadas num prazo muito curto. De facto, para as duas missões de averiguação, o tempo gasto em entrevistas equivalia a apenas oito dias. Este prazo limitado para entrevistas limitou o âmbito da revisão.
- **Cobertura limitada das partes interessadas:**
 - Devido ao prazo limitado, o âmbito de consultas e visitas também foi restrito.
 - A maioria das entrevistas foi realizada principalmente na capital, Maputo. Enquanto a equipa de revisão reuniu quase todos os principais intervenientes educacionais que trabalham em Maputo, apenas uma visita de um dia foi realizada a nível subnacional. As visitas escolares também foram limitadas; apenas dois locais foram visitados em Maputo e uma escola visitada a nível subnacional.
 - As entrevistas envolveram colaboradores do governo, o que pode ter introduzido um preconceito nas informações recolhidas.
- **Limitação de dados:**
 - A equipa de revisão achou difícil obter acesso a dados actualizados. Embora alguns dados recentes tenham sido encontrados em documentos do país, Moçambique não os submeteu ao Instituto de Estatística da UNESCO, o que dificulta a comparação da situação de Moçambique com a de outros países. Isso significava que a equipa de revisão frequentemente dependia de dados e documentos antigos. Contudo, é importante observar que as discussões com as diferentes partes interessadas, durante a missão de revisão, sugeriram que, em muitos casos, as tendências e constatações da maioria desses documentos ainda são válidas. Contudo, essa falta de dados actualizados pode ter afectado a análise do alcance das políticas e a possibilidade de fazer referência a dados ou informações específicas para validar os resultados da revisão. Esta continua sendo uma área para melhoria, conforme abordado em profundidade no Capítulo 3.
 - Considerando as limitações acima, a revisão necessariamente deixa espaço para uma análise muito mais profunda. De facto, outras áreas de pesquisa foram identificadas pela equipa de revisão. A revisão é, assim, concebida para contribuir para a visão moçambicana da educação e a agenda nacional para

alcançar as metas do ODS4, providenciando uma plataforma sólida sobre a qual a análise actualizada e contínua das questões mais pertinentes identificadas aqui pode ser construída. Com uma janela aberta à potencial oportunidade de reformas, espera-se que a revisão gere o ímpeto necessário para os actores nacionais abordarem as questões fundamentais e avançarem na concretização da visão nacional de Moçambique.

1. Contexto do desenvolvimento da educação

Esta secção contém uma breve visão geral das principais características nacionais que moldam a configuração e o desenvolvimento do sistema educacional de Moçambique. Primeiro, apresenta um breve relato das características contextuais mais relevantes de Moçambique em relação à sua demografia, economia e sociedade. Em segundo lugar, descreve a configuração política e institucional do sistema educativo moçambicano.

1.1 O PAÍS

Localizada no sudeste da África, a República de Moçambique tem uma superfície total de 799.380 quilómetros quadrados. A sua população foi estimada em 27,2 milhões de pessoas em 2017. O país é limitado a leste pelo Oceano Índico, Tanzânia ao norte, Malawi e Zâmbia a noroeste, Zimbábue a oeste, e Suazilândia e África do Sul a sudoeste.

Figura 1. Mapa de Moçambique



Moçambique é dividido em 10 províncias e uma cidade capital com o estatuto provincial (Maputo; a capital é também a maior cidade). As 10 províncias são: Cabo Delgado, Gaza, Inhambane, Manica, Maputo, Nampula, Niassa, Sofala, Tete e Zambézia. As províncias de Moçambique estão divididas em 154 distritos.

Moçambique declarou a sua independência de Portugal em 1975. Seguiu-se uma prolongada guerra civil, que se estendeu até 1992, quando foi assinado um Acordo Geral de Paz e a reconstrução do país começou.

Moçambique é uma democracia multipartidária sob a Constituição de 1990. O sufrágio é universal aos dezoito anos. O ramo executivo compreende um presidente da República, primeiro-ministro e Conselho de Ministros. Existe uma Assembleia Nacional e assembleias municipais. O Poder Judiciário compreende um Tribunal

Supremo e tribunais provinciais, distritais e municipais. As eleições gerais para a escolha do presidente e da Assembleia da República realizam-se de cinco em cinco anos, tendo a última tido lugar em 15 de Outubro de 2014 e marcou o fim da presidência de Armando Guebuza.

Demografia

Moçambique registou um crescimento significativo da população nas últimas cinco décadas, de 7,493, 278 habitantes em 1960 para 27,2 milhões em 2015 - um aumento estimado de 388 por cento (Instituto Nacional de Estatística (INE)). Com uma taxa média anual de crescimento de cerca de 2,7 por cento, o ritmo de crescimento da população moçambicana é superior à mediana africana (2,58%) e 2.3 vezes superior à mediana mundial (1,2%). O rácio da população total por sexo era de 0,950 (950 homens por 1 000 mulheres), sendo menor que o rácio da população por sexo em África estimada em (1 016 homens para 1 000 mulheres a partir de 2015). A densidade populacional actual é de cerca de 34 pessoas por quilómetro quadrado. De acordo com o censo de população e habitação de 2017, cerca de 68.56 por cento da população vive em áreas rurais, enquanto 31.44 por cento estão em áreas urbanas.

Espera-se que a população moçambicana cresça rapidamente, embora com uma taxa de aumento progressivamente reduzida; o actual crescimento anual de 2,7% deverá diminuir para cerca de 2.2% nos meados da década de 2030. A população jovem (crianças menores de 15 anos), que representa actualmente 45% da população total, continuará a crescer a um ritmo menor, e responderá apenas por 38% até 2035. Mesmo diminuindo, a taxa de dependência infantil continuará a aumentar, permanecendo alto, ilustrando o enorme desafio de providenciar serviços de educação a todas as crianças. Contudo, esta tendência decrescente pode ter um efeito positivo no encargo financeiro. Em 2035, 100 adultos teriam que cuidar de 64 crianças (menores de 15 anos), em comparação com 85.

Moçambique tem ainda um dos níveis mais elevados de população jovem e adulta não alfabetizada (50,4% em 2007) e a prevalência do HIV / SIDA (11,5% em 2009) entre as pessoas com idades compreendidas entre os 15 e os 49 anos. Estima-se que 2,1 milhões pessoas vivem com HIV/SIDA no país em 2018. Em 2016, o número de mortes por HIV / AIDS entre a população economicamente activa foi 62 mil pessoas. A desnutrição está em alta e a malária ainda é a maior causa de morte, com 35% da mortalidade infantil.

Figura 2. Pirâmide da população moçambicana

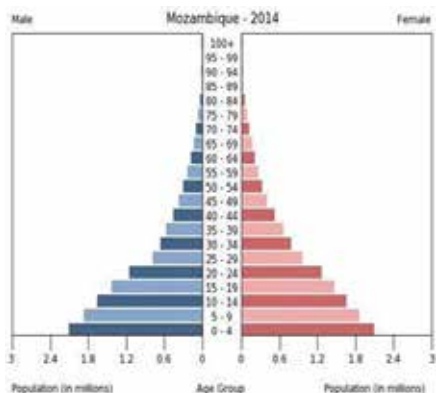
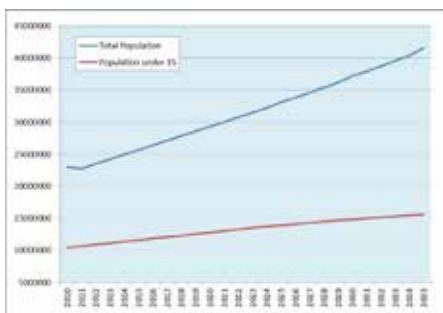


Figura 3. Tendências na população moçambicana (2010–2035)



Economia

A economia de Moçambique registou um forte crescimento do PIB durante a maior parte das duas últimas décadas, com uma taxa média de crescimento anual superior a 7 por cento até 2014, antes de um abrandamento para 6,6 por cento em 2015 devido a inundações desastrosas. O forte crescimento económico observado até 2014 foi impulsionado pela agricultura, comércio, transportes, comunicações e serviços financeiros. Após esta recessão, a revelação das dívidas ocultas em 2015 provocou uma nova deterioração da economia; o PIB de Moçambique caiu para 3,3% em 2016, e a previsão de crescimento para 2017 foi revista em baixa pelo Banco Mundial, de 5,2% para 4,8%, para ter em conta os efeitos da provável escassez de combustível e os contínuos efeitos da política monetária restritiva. Os números oficiais destacam uma desaceleração substancial no crescimento para a maioria dos sectores, incluindo o crescimento negativo em serviços de hotelaria e restauração e serviços públicos. O declínio, em 20%, do investimento estrangeiro directo sugere uma queda na confiança na economia. A política monetária rígida e os altos preços também contribuíram para a desaceleração do crescimento. O défice fiscal caiu de 6,4% do PIB em 2015 para 4,7% em 2016 em regime de caixa, mas isso mascara a acumulação de atrasos significativos para credores privados e fornecedores de combustíveis (Banco Mundial, 2017: <http://www.worldbank.org/en/country/mozambique/overview>).

Segundo o Banco Mundial, alguns sinais positivos foram observados no último trimestre de 2016 e no primeiro trimestre de 2017, sugerindo que as pressões externas estão a diminuir: valorização do Metical moçambicano em 10% face ao dólar, com

liquidez reduzida e ajustamento progressivo da balança comercial, desaceleração da inflação, aumento dos níveis de reservas do Banco Central nos três meses até o final de Janeiro de 2017, etc. Uma missão recente do FMI em Moçambique concluiu que o crescimento deve ganhar velocidade devido à maior produção de gás natural, embora a incerteza na crise da dívida manterá as perspectivas de crescimento subjugadas (<http://www.focus-economics.com/countries/mozambique>).

Tabela 1. Tendências de crescimento do PIB (2005–2017)

	2005	2007	2009	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Taxa de crescimento do PIB (%)	7.2%	8.4%	9.2%	5.6%	7.6%	5.1%	5.0%	3.6%	3.4%
PIB per capita, preços correntes (US\$)	691.8	1103.5	1134.8	1635.5	1724.7	1839.5	1726.0	1350.2	1143.6
População (milhões)	12.0	12.7	13.5	14.3	14.8	15.2	15.7	16.2	16.7

Note: Células sombreadas indicam estimativas do pessoal do FMI.

Fonte: Fundo Monetário Internacional, Banco de Dados do World Economic Outlook, Abril de 2016.

Moçambique estruturou a sua estratégia de desenvolvimento ao longo dos Programas Iniciais de Desenvolvimento Regional Espacial (PIDRE) e Polos de Crescimento (PC). Eles procuram ampliar o impacto dos recursos financeiros limitados, otimizando investimentos em infra-estrutura em áreas-chave ou ao longo de corredores geográficos. Tipicamente ancorados em grandes projectos públicos, as abordagens de PIDRE e PC visam promover o crescimento indirecto, atraindo pequenas e médias empresas a montante e a jusante de projectos de investimento em larga escala. O Corredor de Desenvolvimento de Maputo, que fornece um modelo para as estratégias de PIDRE e PC, está entre os corredores mais desenvolvidos na África Subsariana e tem sido altamente bem-sucedido na geração de desenvolvimento económico local. Moçambique tem dois pólos de crescimento e cinco principais corredores de desenvolvimento (Perspectivas Económicas Africanas AFDB, OCDE e PNUD 2015).

Desafios do desenvolvimento

Apesar da rápida expansão económica registada nas últimas décadas, Moçambique ainda apresenta indicadores sociais muito fracos. O espectacular crescimento económico teve apenas um impacto moderado na redução da pobreza, já que não criou empregos suficientes para igualar a taxa de crescimento da força de trabalho. Como consequência, 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 (PPC) por dia. Isto é para comparar com a média regional, que é de 38,4% para a África Subsaariana (GEM, 2016).

A pobreza é mais concentrada nas áreas rurais, principalmente no Centro e Norte do país e no litoral. Actualmente, apenas 9% dos agregados pobres e vulneráveis beneficiam-se de programas de proteção social. Apesar das numerosas iniciativas e esforços do Governo para melhorar a vida dos pobres e vulneráveis, o Índice de Desenvolvimento Humano é bastante baixo, estimando-se em 0.437 de acordo com o Relatório de Desenvolvimento Humano, (PNUD, 2017). Apesar da forte concentração da população nas zonas rurais, o êxodo das populações para as cidades criou uma pobreza urbana e periurbana muito acentuada, cujas manifestações mais visíveis são a falta de água potável e deficiente saneamento do meio, crianças da rua e desemprego.

O Índice de Desenvolvimento Humano de 2015 colocou Moçambique na base da classificação (180º entre 188 países e territórios). A taxa de alfabetização de adultos é de 56% e a expectativa média de vida ao nascer é de 50,3 anos. Moçambique enfrenta outros desafios, como o aumento da desnutrição. A malária continua a ser a causa mais comum de morte, sendo responsável por 35% da mortalidade infantil e 29% pela população em geral. A prevalência do HIV entre adultos mostra uma tendência de queda, estabilizando-se a uma taxa relativamente alta de 11,5%. O índice de progresso social para acesso a fontes melhoradas de água e saneamento classifica Moçambique em 128º e 119º, respectivamente, em 135 países. De facto, Moçambique tem um dos níveis mais baixos de consumo de água do mundo, apesar de ser dotado de uma variedade de fontes de água. Em resposta a tais desafios, as autoridades moçambicanas consideraram os sectores sociais como prioridades máximas e o financiamento tem vindo a aumentar para esses sectores em geral.

O actual desafio principal de desenvolvimento de Moçambique é reformular os seus padrões de crescimento e assegurar a distribuição efectiva dos benefícios de crescimento para um segmento maior da população.

Aspectos societais

Os principais grupos étnicos de Moçambique incluem numerosos subgrupos com diversas línguas, dialectos, culturas e história. Muitos estão ligados a grupos étnicos semelhantes que vivem em países do interior. Os estimados 4 milhões de Macuas são o maior grupo étnico do país e dominam a parte norte do país - os Sena e Shona (principalmente Ndaou) são proeminentes no vale do Zambeze, e os Shangana (Tsonga) dominam o sul de Moçambique. Outros grupos incluem Maconde, Yao, Swahili, Tonga, Chopi e Nguni (incluindo Zulu). Estes grupos tribais indígenas constituem 98,6% da população total de Moçambique. As pessoas de raça mista são

a maior minoria, totalizando 0,8% do restante grupo, enquanto os moçambicanos de ascendência indiana representam 0,36% e 0,2% da população, respectivamente. Existem notáveis comunidades chinesas e árabes.

1.2. VISÃO GERAL DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO

Esta secção contém uma visão geral das disposições regulatórias, de governação e organizacionais do sistema educacional moçambicano, com ênfase particular na provisão escolar. Três aspectos, em particular, são descritos: o marco constitucional e legal; a estrutura de governação; e, a organização e as principais características do sistema nacional de educação.

Quadro legal de educação nacional

Marco constitucional e legal

A Constituição de Moçambique, revista em 2004, consagra o direito à educação nos seguintes artigos (Base de dados online da UNESCO sobre o direito à educação 2016):

O Artigo 88 estabelece que “Na República de Moçambique, a educação é um direito e um dever de todos os cidadãos” e “O Estado promoverá a extensão da educação à formação profissional e contínua, assim como a igualdade de acesso ao gozo deste direito de todos os cidadãos.”

O artigo 113 declara: “O Estado organizará e desenvolverá a educação por meio de um sistema nacional de educação. O Estado não planeará a educação e cultura de acordo com quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas específicas.”

No que se refere ao ensino superior, o Artigo 114 especifica que: “O acesso às instituições públicas de ensino superior deve garantir oportunidades iguais e equitativas e a democratização da educação, tomando em conta os requisitos em termos de pessoal qualificado e o aumento dos padrões educacionais e científicos de educação no país. O Estado deve reconhecer e supervisionar a educação privada e cooperativa de acordo com a lei.”

O artigo 120 estabelece que “A família e o Estado devem assegurar a educação das crianças, elevando-as aos valores da unidade nacional, amor à pátria, igualdade entre homens e mulheres, respeito e solidariedade social. O trabalho infantil é proibido, quer as crianças tenham uma idade escolar obrigatória ou qualquer outra idade.”

No que diz respeito às línguas, o Artigo 10 estabelece que “a língua oficial na República de Moçambique é o Português” e o Artigo 9 especifica que “o Estado deve estimar as línguas nacionais como património cultural e educacional, e promover o seu desenvolvimento e crescente utilização como línguas que transmitem a nossa identidade.”

A Constituição abrange o direito à igualdade e afirma que “nenhuma discriminação será permitida por motivos legislativos, políticos, económicos ou sociais” (artigos 35, 36 e 39). A protecção explícita é fornecida com base na cor, raça, sexo, origem étnica, local de nascimento, religião, nível de educação, posição social, estado civil dos pais, profissão ou preferência política.

A Lei também estabelece que “os pais, famílias, autoridades locais e instituições económicas e sociais contribuem para o sucesso da escolaridade obrigatória, promovendo a inclusão de crianças em idade escolar, apoiando-as em estudos, evitando desistências, particularmente antes da conclusão de sete classes de ensino, escola primária e que o Conselho de Ministros determina o ritmo de implementação da escolaridade obrigatória de acordo com o desenvolvimento socioeconómico do país.” Em Junho de 1990, o governo autorizou a educação privada (gratuita ou paga) em todos os tipos de escolas e em todos os níveis educacionais, descentralizando uma das suas funções para criar uma capacidade adicional que se traduziria em oportunidades ampliadas de acesso à educação.

No Artigo 40, a lei estabelece que “é dever do Estado criar: educação básica gratuita e obrigatória, extensão da educação obrigatória e gratuita ao ensino médio, serviços educacionais especializados para pessoas com deficiência, educação preferencial inclusiva, cuidados em crianças, centros, academias e outras iniciativas para crianças em idade pré-escolar, de acordo com a legislação vigente. “Além disso, o Artigo 46 estabelece que “todas as formas de exploração do trabalho infantil são proibidas e que a violação deste princípio é punível por lei.” (Disposições legais, incluindo a educação básica em países africanos,” definição operacional da educação básica, quadro temático, UNESCO, Dezembro de 2007).

■ **Incidência da Agenda ODS4-Educação 2030 no marco legal da educação: análise de lacunas, áreas de conformidade e recomendações em relação aos Objectivos 4.1, 4.2 e 4.5 do ODS4**

Uma das principais características do ODS4-Educação 2030 é a reafirmação do direito à educação para todos, o que implica que ninguém deve ficar para trás. De facto, os compromissos: (i) literacia juvenil universal, pelo menos um ano de ensino pré-primário e doze anos de ensino primário e secundário do Estado livre (dos quais pelo menos nove anos são obrigatórios) e (ii) assegurar a igualdade de oportunidades

no acesso à educação e formação pós-básica pode exigir ajuste / fortalecimento da legislação nacional.

Neste contexto, a UNESCO empreendeu uma análise dos aspectos legais relacionados ao ODS4 em vários países, incluindo Moçambique, com vista a dar às autoridades nacionais recomendações relevantes para garantir ou reforçar a harmonização dos quadros legais nacionais com as normas internacionais e regionais, quer revogando disposições discriminatórias, ou elevando o nível das garantias dos direitos humanos.

O estudo de caso de Moçambique sugere que, enquanto o país tem feito esforços no fortalecimento do sistema educacional, o quadro legal - tal como está - poderia ser melhorado. No contexto da agenda da Educação 2030, Moçambique está empenhado em assegurar uma “educação inclusiva e equitativa e oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” e pode ser encorajado a tomar medidas activas para reforçar o seu quadro legal nacional relacionado com os ODS 4.1, 4.2 e 4.5. Acelerar os esforços de modernização da legislação nacional e adequá-la às normas internacionais será fundamental para traduzir o Quadro de Educação para Acção 13 em acções nacionais concretas e na consecução do ODS4.

Moçambique indicou num relatório oficial que “era importante continuar a garantir a ‘domesticação’ das convenções internacionais ratificadas para garantir a protecção das crianças.” De facto, a incorporação dos padrões estabelecidos pelas convenções relevantes na ordem legal doméstica deveria ser priorizada. Devem ser envidados mais esforços para assegurar que as leis nacionais estejam totalmente alinhadas com as disposições dos instrumentos internacionais de definição de normas.

■ **Recomendações específicas em relação à meta 4.1 - “até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário gratuito, equitativo e de qualidade, levando a resultados relevantes e efectivos de aprendizagem:”**

Neste sentido, a Assembleia da República aprovou recentemente (2018) a revisão da Lei do Sistema Nacional de Educação para reajustá-la ao contexto sociopolítico actual, garantindo uma educação equitativa, inclusiva e sustentável para todos os cidadãos. Os traços mais marcantes da lei revista incluem, entre outros aspectos:

- A reorganização do ensino primário de 7 classes subdividido em dois graus em regime de pluri-docência, no segundo grau, para um ensino de seis classes, com um plano curricular contínuo, ministrado em regime de monodocência.
- Passar a sétima classe para o ensino secundário devido à sua complexidade, designadamente na sua estrutura curricular e nas implicações em corpo docente.

- Prover o ensino primário em todas as escolas primárias do país, permitindo que as crianças terminem este nível em tempo útil.
- Estabelecer uma educação básica obrigatória de 9 anos de escolaridade.
- A frequência do ensino primário é gratuita nas escolas públicas do país.

Ao adoptar estas medidas legais, Moçambique assegura um maior e melhor alinhamento com as convenções regionais e internacionais sobre educação, nomeadamente o Protocolo sobre Educação e Formação da SADC (1997) que preconiza uma educação básica de 9 a 10 anos; a Agenda 2030 sobre Desenvolvimento Sustentável que advoga uma educação de qualidade; a Visão 2063 “A África que Queremos” da União Africana traduzida, no caso específico da educação, numa Estratégia Continental de Educação em África que constitui a resposta africana para a Agenda 2030 em todos os seus domínios.

■ **Recomendações específicas em relação à meta 4.2 - “até 2030, garantir que todas as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidado e educação pré-primária para que estejam prontos para a educação primária”:**

- Adoptar medidas legais para garantir que pelo menos 1 ano de educação pré-primária seja providenciado gratuitamente e de forma obrigatória;
- Adoptar padrões e normas para garantir a qualidade da educação pré-primária.

■ **Recomendações específicas em relação à meta 4.5 - “Até 2030, eliminar as disparidades de género na educação e garantir acesso igual a todos os níveis de educação e formação vocacional para os vulneráveis, incluindo pessoas com deficiências, povos indígenas e crianças em situação vulnerável:”**

- Eliminar todas as disposições discriminatórias no quadro jurídico e regulamentar nacional e incorporar garantias claras para a igualdade de género, a não-discriminação e o princípio da igualdade de oportunidades na educação;
- Ratificar a Convenção da UNESCO contra a Discriminação na Educação e o Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais e o seu Protocolo, e outros tratados relevantes para os quais Governo de Moçambique ainda não faz parte;
- Garantir que todas as formas de violência, abuso e assédio sejam proibidas;
- Eliminar, com urgência, todas as práticas danosas que prejudicam a educação as raparigas e mulheres e proibir estritamente o casamento com menos de 18 anos;

Uma decisão de grande alcance e com um impacto potencialmente positivo para o alcance desta meta foi a recente revogação (2018), pelo Ministério da Educação

e Desenvolvimento Humano, do Despacho Ministerial que proibia as meninas grávidas de frequentar cursos diurnos e escolas regulares.

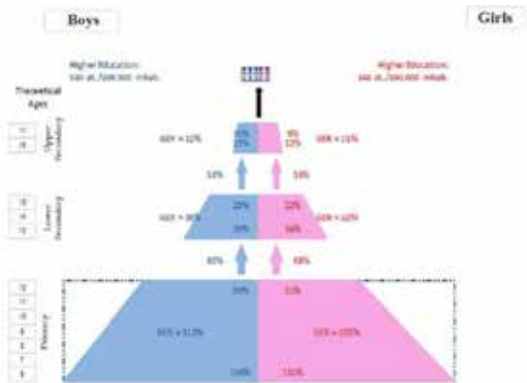
Estatuto e tendências na oferta de educação

Tal como muitos outros países em desenvolvimento, o sistema de educação de Moçambique caracteriza-se por uma base ampla (representando o nível primário) e um vértice aguda (representando o ensino superior). O sistema de educação formal moçambicano consiste em cinco níveis: Subsistema de Educação Pré-Escolar, Sub-Sistema de Educação Geral; Sub-Sistema de Educação de Adultos, Sub-Sistema de Educação Profissional, Sub-Sistema de Educação e Formação de Professores, e Sub-Sistema de Educação de Ensino Superior. pré-escolar, (ver Figura 4).

O sistema de educação de Moçambique começa com três anos de educação pré-escolar, que são opcionais para as crianças entre os 2 e os 5 anos. O sistema de ensino básico tem uma estrutura 7-5-4, significando sete anos na escola primária para crianças dos 6 aos 12 anos, cinco anos no ensino secundário (ou seja, três anos no ensino médio para crianças de 13 a 15 anos e dois no ensino médio para crianças de 16 a 18 anos) e quatro anos na universidade para graduação.

O MINEDH está actualmente a passar por uma reforma que visa reduzir a duração do nível primário de 7 para 6 anos. Os benefícios da reforma aparecerão em 2023, quando o último grupo sob o antigo currículo terá completado a 7ª classe e passado para o secundário, juntamente com o primeiro grupo sob o novo currículo. As consequências desta reforma são discutidas no Capítulo 3 (Política e planificação a nível do sector).

Figura 4. Estrutura do sistema educacional de Moçambique



onte: UNESCO, IYPE/Pólo de Dakar (2013)

Contrariamente às políticas na maioria dos países africanos, em Moçambique, a entrada em níveis sucessivamente mais altos de escolaridade não é baseada em exames nacionais, mas nas notas e na idade de um aluno. Entre os estudantes com as mesmas classes, aqueles que são mais jovens e, portanto, começaram na hora certa ou não repetiram uma classe, têm prioridade (Handa, Simler e Harrower, 2004; Banco Mundial, 2012).

Box 1. Um esboço do sistema educacional de Moçambique

Sistema Nacional de Educação de Moçambique

A educação básica de Moçambique compreende dois níveis principais: Primário e Secundário básico. Os alunos que concluem o nível primário podem ir para o ensino Secundário básico. Existem várias oportunidades de educação e formação técnica e vocacional para graduados dos níveis primário e secundário básico. A educação terciária (universidade) está aberta apenas a graduados de nível secundário e equivalente.

Os níveis de educação em Moçambique e os requisitos para entrada são os seguintes:

Educação Básica com entrada prevista aos 6 anos

- EP (Ensino Primário): 1ª – 6ª classe (idades 6 – 11 anos)
- do ES1 (Ensino Secundário do 1º Ciclo: 7ª – 9ª Classe (idades 11 – 14 anos)

Educação secundária

- ES2 (Ensino Secundário do 2º Ciclo): 10ª – 12ª classe (idades 15–17 anos)

Educação e formação técnica e profissional (este tipo de ensino é regido por uma lei específica – a Lei da Educação Técnica e Profissional)

Os alunos do ensino Secundário Geral podem passar para cursos de Educação Técnica e Profissional, sendo o requisito académico de ingresso a 10ª classe.

Formação de professores

- O modelo adoptado de formação de professores para o ensino primário é o de 12ª classe + 3 anos de formação
- A formação de professores para o ensino secundário é feita nas universidades com o requisito de admissão de 12ª classe

Educação terciária (universidades)- à semelhança da Educação Técnica Profissional, o ensino superior é regido por uma lei específica.

- 12ª classe é o requisito académico de ingresso para as universidades e outras instituições equivalentes

Além destas modalidades de educação formal, o sistema de educação oferece um programa de alfabetização de adultos. O sistema de educação de Moçambique inclui escolas públicas e privadas. A grande maioria (95%) dos alunos do ensino básico frequenta escolas públicas. Contudo, o sector privado desempenha um papel importante no ensino médio (ES2), com cerca de um terço dos alunos frequentando escolas privadas.

Fonte:. Feito pelo autor

Políticas e estratégias actuais de educação

Desde a sua independência, o Governo de Moçambique tem considerado a educação como um direito fundamental de todos os cidadãos e essencial para a redução da pobreza e do desenvolvimento do país.

O governo tem priorizado a criação e ampliação de oportunidades para garantir que todas as crianças tenham acesso e completem a educação básica, agora com uma duração de nove anos, ao mesmo tempo que cria condições para uma expansão sustentável de uma educação de qualidade.

Os três principais objectivos do plano do sector de educação para 2012-2016 e estendido até 2019) são:

1. Assegurar a inclusão e equidade no acesso à escola e retenção através da:
 - Melhoria da eficiência interna das instituições, o que levará a um aumento do número de graduados, modalidades diversificadas de ensino e expansão da oferta de educação pelo sector privado.
 - Implementação de programas de apoio social, como alimentação escolar e apoio material para as crianças mais vulneráveis.
 - Integração de intervenções específicas visando áreas transversais, incluindo, mas não se limitando a, HIV e SIDA, equidade de género, necessidades especiais e educação inclusiva, a construção de escolas saudáveis e seguras e desporto escolar.
2. Para melhorar a aprendizagem dos alunos:
 - Aumentar o acesso a recursos financeiros, materiais e humanos que beneficiam directamente as escolas.

- Garantir que os professores estejam melhor preparados e apoiados, investindo na formação de professores, avaliações contínuas da aprendizagem dos alunos e incentivos para encorajar um melhor desempenho.
 - Melhorar a gestão escolar através de maior atenção à selecção, colocação e capacitação dos gestores escolares; supervisão e monitoria escolar; e capacitação de conselhos escolares, entre outros.
3. Para melhorar a boa governação do sistema:
- Melhoria do controlo interno na implementação dos programas do sector e na gestão de seus recursos.
 - Fortalecimento da supervisão e inspecção, e maior envolvimento dos conselhos escolares para garantir a prestação de contas e o cumprimento dos padrões e normas educacionais.

Apesar de Moçambique ter feito progressos significativos, ainda enfrenta muitos desafios, como baixa retenção, ambiente de aprendizagem sub-ótima e má gestão ao nível da escola.

As intervenções para os próximos anos concentram-se em promover:

1. Governação local da escola através da (i) apropriação da escola local, (ii) supervisão ao nível distrital focalizada na aprendizagem do aluno, e (iii) directores de escolas capacitados;
2. Novas dinâmicas na sala de aula, principalmente através de professores mais eficazes no primeiro ciclo do ensino primário,
3. Melhor aproveitamento dos recursos existentes, garantindo a sua disponibilidade na escola no início do ano lectivo e priorizando a melhoria das condições escolares básicas.

As seguintes secções fazem a análise das tendências e resultados em cada subsector, em relação às metas definidas no plano sectorial de educação. (2012-2016).

2. Sector de educação: avaliação global

Este capítulo contém uma avaliação global da educação em Moçambique no sentido de alcançar os objectivos definidos no Plano Estratégico Nacional de Educação (2012-2016), e com o ODS4, comparando o sistema de ensino global e de formação nos cinco principais critérios de desempenhos, em relação à conclusão, qualidade e relevância, equidade, eficácia e eficiência. A avaliação das realizações em relação a cada um destes parâmetros é feita numa perspectiva comparativa, dependendo da disponibilidade de dados comparativos internacionais. Os países vizinhos, nomeadamente os membros da sub-região da SADC, foram seleccionados para efeitos de comparação: Botswana, República Democrática do Congo (RDC), Lesoto, Madagáscar, Malawi, Maurícias, Namíbia, Seicheles, África do Sul, Tanzânia, Zâmbia e Zimbábue. Comparações regionais são também levadas em consideração. Como mostra a Tabela 2, 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 os mais altos nos países da SADC, este continua insuficiente para as necessidades de desenvolvimento da educação no país.

Tabela 2. Estatísticas demográficas, sociais e de desenvolvimento – países comparados

País	DEMOGRAFIA		PIB E POBREZA			FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO	
	População total (000)	Taxa média de crescimento anual (%)	PIB per capita		População que vive com menos de PPP US\$1.90 por dia (%)	Despesas do governo em educação em % do PIB	Despesas em educação em % do total de despesas do governo
			Atual US\$	Atual PPP US\$			
	2017	2017	2015	2015	2004-2014	2015	2015
Angola	26 656	3,1	4 101	7 387	30,1	...	...
Botswana	2 344	1,7	6 360	15 839	18,2	...	...
R. D. Congo	82 243	3,1	456	784	77,1	2,2	16,9
Lesoto	2 185	1,1	1 067	2 950	59,7	...	...
Madagáscar	25 613	2,7	402	1 465	77,8	2,1	14,0
Malawi	18 299	3,0	372	1 184	70,9	5,6	21,6
Maurícia	1 281	0,3	9 252	20 085	0,5	4,9	19,0
Moçambique	29 538	2,7	529	1 192	68,7	6,5	19,0
Namíbia	2 569	2,1	4 674	10 411	22,6	...	...
Seychelles	98	0,5	15 476	27 329	1,1	...	...
África do Sul	55 436	0,8	5 724	13 209	16,6	6,0	19,1
Suazilândia	1 320	1,2	3 200	8 648	42,0	7,0	24,9
Tanzânia	56 878	3,0	879	2 673	46,6	3,5	17,3
Zâmbia	17 238	3,1	1 305	3 836	64,4	...	...
Zimbábue	16 338	2,3	924	1 787	21,4	8,4	30,0
SADC	338 034	2,3	1 305	3 836	42,0	5,6	19,0
África subsariana	1 013 188	2,6	827	2 176	38,2	4,1	16,9
Países de baixo rendimento	673 047	2,6	594	1 654	50,8	3,7	17,0
Países de médio rendimento	5 601 321	1,0	3 968	9 198	6,0	4,6	16,0
- Médio inferior	3 010 880	1,4	2 111	5 250	14,1	5,0	16,4
- Médio superior	2 590 441	0,6	6 383	14 087	2,8	4,2	14,0
Países de alto rendimento	1 209 563	0,5	28 261	37 322	...	5,1	12,5

Fonte: Relatório Global de Monitoria da Educação 2017/18.

2.1 ACESSO, PARTICIPAÇÃO E CONCLUSÃO

Esta secção avalia o acesso, participação e conclusão na educação em Moçambique. O acesso à educação diz respeito ao grau em que as instalações e oportunidades educacionais estão disponíveis para as pessoas que precisam delas. É comumente medido por indicadores como a taxa de admissão aparente e a taxa de admissão líquida, e, para o ensino médio, por taxa de transição. A participação na educação diz respeito ao grau em que a população participa e faz uso dos serviços de educação disponíveis. Os indicadores comuns de participação incluem a taxa bruta de escolarização, a taxa líquida de escolarização e a taxa de escolarização por idade específica. As taxas de conclusão medem até que ponto as crianças que entram num determinado nível de educação concluem quando deveriam.

Desenvolvimento e educação de cuidados na primeira infância (DECPI)

Em Moçambique, o subsistema de desenvolvimento e educação de cuidados da primeira infância é coordenado pelo Ministério da Mulher e Acção Social (MMAS). Este subsistema compreende dois níveis: nível de creche, atendimento para crianças entre 0 e 2 anos de idade e o nível de educação pré-escolar, que atende crianças entre 2 e 5 anos de idade. A educação pré-escolar acontece em creches e infantários, como complemento à educação familiar, com o objectivo de estimular o desenvolvimento psíquico, intelectual e físico das crianças, assim como a sua socialização. Os Ministérios da Saúde (MISAU), o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) e o Ministério do Género, da Criança e da Acção Social são responsáveis pela definição das regras gerais para o funcionamento deste nível de educação, assim como pela supervisão do seu funcionamento. Os principais provedores do DECPI incluem o MMAS, organizações não-governamentais ou comunidades, e o sector privado.

Figura 5. Taxas brutas de matrícula (%) no ensino pré-primário

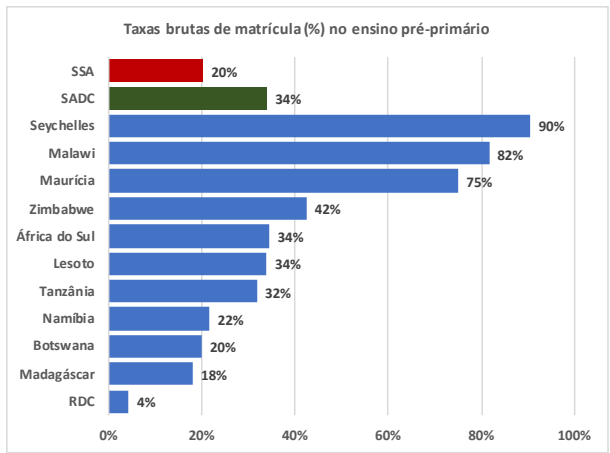
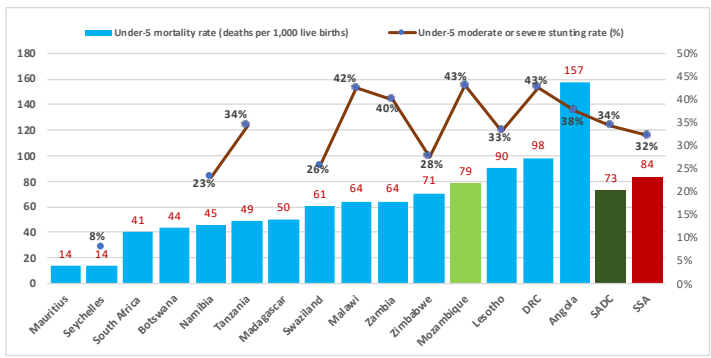


Figura 6. Taxa de saúde e mortalidade infantil



Fonte: Relatório Global de Monitoria da Educação 2017/18.

Dados disponíveis sobre a saúde infantil sugerem que há uma necessidade de melhorar os cuidados e protecção na primeira infância, pois as taxas de mortalidade infantil (79 mortes por 1.000 nascidos vivos) e de taxas de desnutrição (43%) são muito altas em Moçambique, como mostrado na Figura 6 acima.

Moçambique não forneceu dados o Instituto de Estatísticas da UNESCO (UIS) necessários para calcular a taxa de escolarização bruta (TBE) do pré-primário, para comparação com os outros países da SADC. Contudo, os dados da DIPLAC e do

Departamento da Pequena Infância sugerem uma TBE no pré-primário de 29% para o grupo etário dos 4 aos 5 anos em 2016-2017. O acesso à educação pré-escolar é bastante limitado, mas tem crescido lentamente, com a criação de centros de crianças na sua maioria privados nas cidades. Estima-se que o tamanho da faixa etária da população 4-5 deve chegar a 2 milhões até o final da década de 2020. Portanto, alcançar a educação pré-primária universal (cf. Meta 4.2 do ODS4) significaria providenciar cerca de 2 milhões de vagas nas classes pré-primárias até 2030. As implicações de recursos de tais medidas são discutidas no Capítulo 3).

Apesar do reconhecimento, pelo Ministério da Educação, da importância do DECPI, a educação pré-primária em Moçambique é opcional (Plano Estratégico de Educação, 2012-2016), o que não está em conformidade com o IDS4 Meta 4.2. É bem sabido que durante os primeiros anos de vida, as crianças precisam de um ambiente de aprendizagem favorável, incluindo cuidados de saúde, nutrição adequada e um ambiente estimulante para apoiar o desenvolvimento cognitivo, melhorar a prontidão (ingressar à escola no tempo na idade certa), reduzir desistências e repetição, particularmente na Educação primária.

Algumas iniciativas foram levadas a cabo pelo Ministério da Educação para desenvolver a educação pré-primária. Estas incluem, desde 2011, o estabelecimento de um Secretariado de DPI na Direcção do Ensino Primário e a nomeação de uma comissão de DPI com a responsabilidade de elaborar uma estratégia multisectorial de DPI para Moçambique. Vários projectos-piloto foram desenvolvidos, mas não puderam ser ampliados devido à falta de financiamento.

A actual estratégia do DPI, apoiada por doadores, concentra-se em modelos de educação pré-escolar apoiados pela comunidade que poderiam ser estabelecidos em áreas pobres, com recursos inicialmente limitados do Ministério da Educação. O governo, por meio do PEE III, adoptou uma opção prudente para coordenar e promover as actividades de DPI sem sobrecarregar os recursos públicos. Visto o nível actual de custo estimado por aluno do ensino pré-primário (cerca de 5-10% do custo unitário do EP1), o governo deve considerar a revisão das modalidades e os custos resultantes do aumento das actividades de DPI, com base em experiências de escala, assim como melhores práticas nos países vizinhos.

Educação primária

Depois de experimentar um enorme défice de educação, como legado colonial e consequência da longa guerra civil, o Governo de Moçambique investiu consideravelmente na educação. Melhorias significativas foram observadas, particularmente após as reformas de 2004-2005 iniciadas pelo governo para abordar as causas das baixas taxas de escolarização. De facto, a abolição das mensalidades

escolares em 2003/04 e o fornecimento de apoio directo às escolas e livros escolares gratuitos, juntamente com os investimentos em construção de salas de aula e professores, resultaram num aumento constante e impressionante nas matrículas na escola primária de 3,7 milhões em 2004 para mais de 6 milhões em 2016.

A taxa estimada de escolarização bruta é de 116 por cento em 2016, indicando a capacidade aparente do país para acomodar todas as crianças em idade escolar no ensino primário.

A taxa bruta de admissão melhorou significativamente, embora o quadro estatístico de acesso ao ensino primário 1 não esteja claro; em 2017, o número de alunos matriculados na 1ª classe representa 1.8 vezes a população de 6 anos. A taxa bruta de admissão situa-se em 173 por cento, enquanto, ao mesmo tempo, a experiência prática sugere que algumas crianças nunca se matriculam na escola. Esta questão é profundamente revista no Capítulo 3 (Política e planeamento sectoriais).

De acordo com a UNESCO / UIS, a taxa bruta de escolarização no ensino primário de Moçambique em 2015 foi estimada em 106 por cento e a taxa líquida ajustada de escolarização em 89 por cento. Este nível de taxa líquida de escolarização indica que o país ainda não está muito próximo do ensino primário universal e justifica a sua classificação entre os países africanos com baixo Índice de Desenvolvimento de Educação Para Todos.

Contudo, em comparação com outros países, a taxa líquida de escolarização de Moçambique é igual à média da SADC (89%), e é superior à média da África Subsaariana (79%).

Figura 7. RGE e Índice de Matrícula Líquida Ajustada no ensino primário, 2015

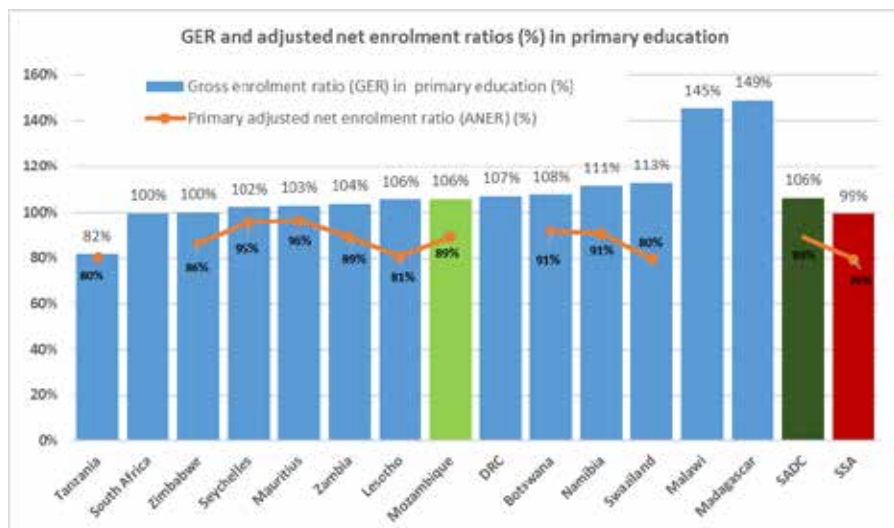
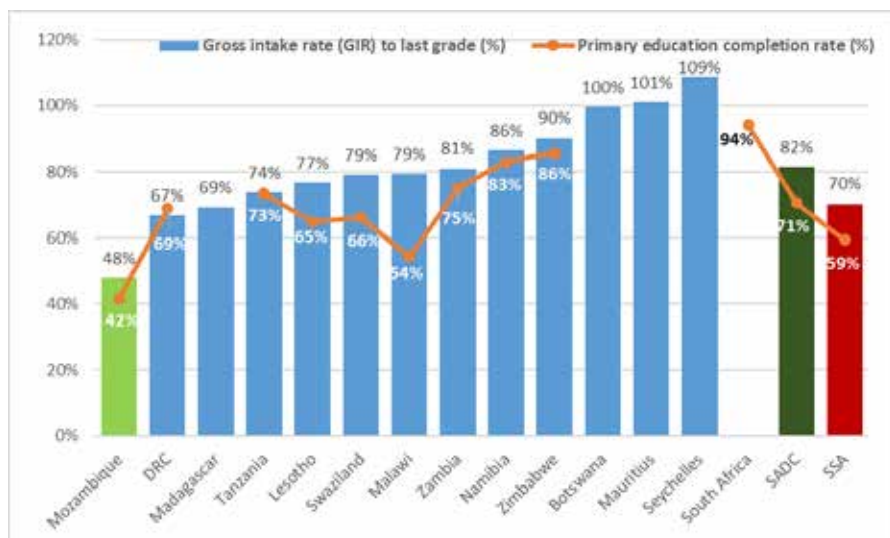


Figura 8. Taxa Bruta de Ingresso para o ensino primário e conclusão do ensino primário, 2015



Fonte: Relatório Global de Monitoria da Educação 2017/18.

Nota: Os dados do MINEDH sugerem que o aumento do número de professores por turma durante o PEE (2012-2016) foi muito superior ao esperado; o número de professores por turma estimada em 2016-17 é de 65 por cento, muito acima da meta de 54 por cento definida no PEE (2012-2016) para 2015.

Apesar das melhorias significativas nas taxas de escolarização, a eficiência interna do sistema continua fraca, devido aos altos níveis de repetição e desistências, bem como à entrada tardia na escola. A taxa de conclusão primária é de 42 por cento em 2015, que é a mais baixa entre os países da SADC. Como ilustra a Figura 8, estima-se que apenas 48% de uma coorte de alunos alcança a última classe da escola primária e apenas 42% de facto concluíram a educação primária (taxa de conclusão do ensino primário). Ambos os indicadores são inferiores às médias da SADC e da África Subsaariana, que se situam abaixo dos 100%; isto significa que, não só Moçambique, mas também a SADC e a África Subsaariana estão ainda longe de alcançar a conclusão primária universal.

Um estudo do Banco Mundial (2012) indicou que transições suaves e na idade adequada entre uma classe de nível ou grau e a classe seguinte não constituem norma, o que significa também que a transição do ensino primário do 1º grau para o ensino primário do 2º grau continua a ser uma meta ilusória para a maioria das crianças moçambicanas. A fraca progressão e conclusão do sistema podem ser atribuídas ao lado da procura (custo, preferências dos pais, questões culturais) ou barreiras do lado da oferta (falta de escolas, falta de professores qualificados, baixa qualidade da escolaridade). Há indicação de que as barreiras do lado da procura são provavelmente mais significativas, particularmente para o primário do segundo grau. De facto, embora as reformas de 2004-2005 tenham abolido as propinas escolares oficiais, outros custos directos e indirectos (uniformes, transporte, merenda escolar, custo de oportunidade, ou seja, trabalho) continuam a ser obstáculos importantes para a educação, particularmente no nível primário do segundo grau. Um número considerável de agregados familiares em Moçambique continua a pagar taxas de propinas obrigatórias e voluntárias no ensino primário do primeiro e segundo graus, apesar das propinas escolares terem sido legalmente abolidas no país. Dados da Painel Nacional de Observação (NPS 2008) mostram que 52,4 por cento dos agregados familiares relatam ter pago uma contribuição obrigatória para a escola do EP1 do seu filho em 2007.

Apesar dos constrangimentos do lado da procura acima descritos, o crescimento dorácio de alunos por turma aumenta as expectativas para o ensino secundário e pressiona esse nível, especialmente nas escolas secundárias básicas.

Educação secundária

As matrículas no ensino secundário aumentaram consideravelmente, particularmente após a reforma de 2004-05, como um efeito indirecto no aumento do acesso e retenção nas escolas primárias, assim como o resultado do esforço do Governo de Moçambique para construir mais escolas secundárias e melhorar o acesso em áreas

anteriormente desfavorecidas. De acordo com dados do MINEDH, o número de alunos matriculados nas escolas secundárias aumentou de 331.870 (com 86% no nível básico) em 2004 para 1,1 milhão em 2016 (com 75% no nível básico). A taxa bruta de escolarização no ensino secundário básico (ESG1) é estimado em 41 por cento em 2016, o que está abaixo do nível de 2011 de 46 por cento. Estes números sugerem que Moçambique fica aquém de atingir a meta de 50 por cento de escolarização bruta do PEE (2012-2016) para o ensino secundário básico. Quanto ao ensino secundário geral médio, a taxa de escolarização bruta estimada é de 23% para 2016.

Dados do Instituto de Estatísticas da UNESCO / UIS, como mostrado nas figuras abaixo, sugerem até uma situação preocupante para Moçambique. A Figura 9 mostra que apenas 64 por cento dos alunos das escolas primárias transitam para o Ensino Secundário do primeiro ciclo e que o total do RGE no nível secundário era de 32 por cento em 2015, o mais baixo dos países da SADC. A Figura 10 indica que apenas 22% de um grupo de estudantes que entram nas escolas secundárias atingem a última classe desse nível e apenas 15% realmente a concluem. Além disso, como pode ser visto através destes números, Moçambique está entre os países da SADC com a posição mais baixa no que diz respeito a estes indicadores, sugerindo que o país está muito longe de alcançar o ensino secundário universal.

Figura 9. Transição para e GER no ensino secundário, 2015

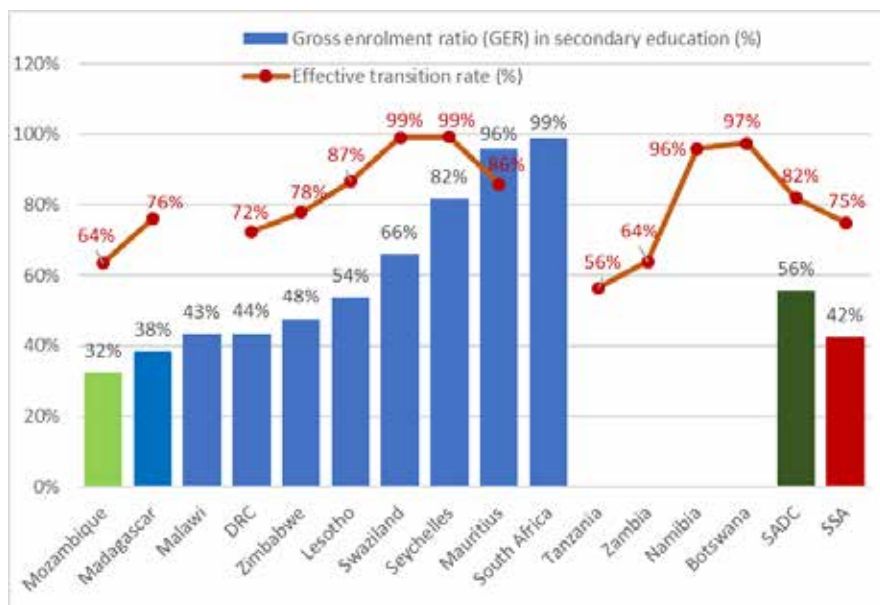
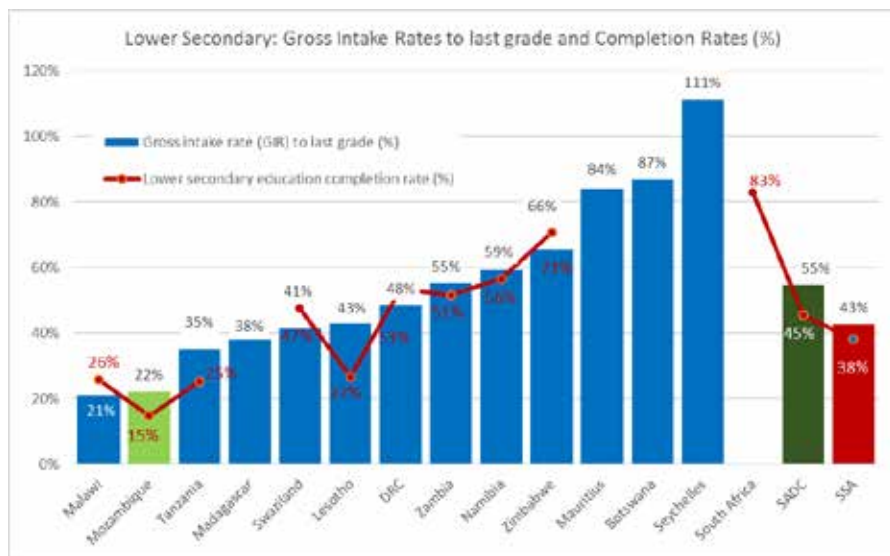


Figura 10. GIR até o último ano e taxa de conclusão no ensino médio, 2010-2015

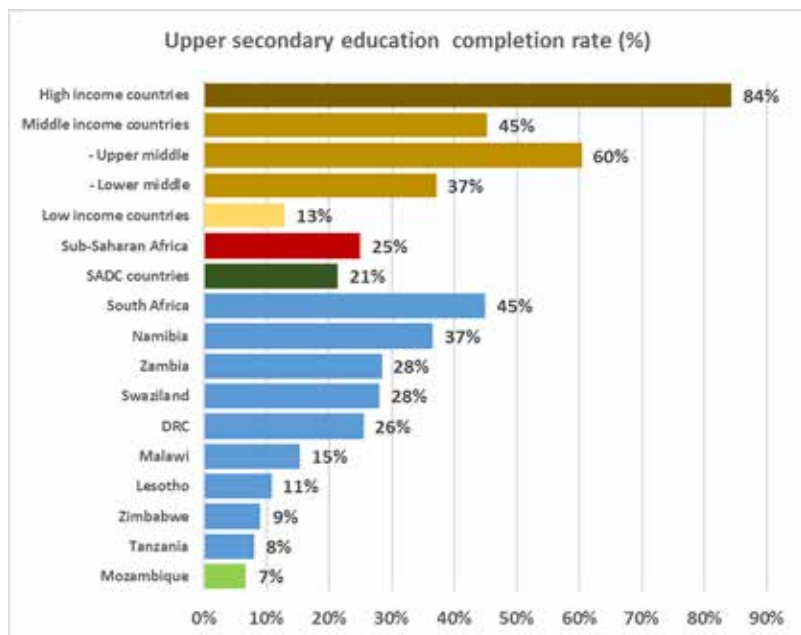


Fonte: Relatório Global de Monitoria da Educação 2017/18.

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. 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. Estes números devem ser comparados com as médias dos Países de Baixa Renda (13%); Países de Renda Média Baixa (37%); Países de Renda Média Alta (60%); e Países de Alta Renda (84%).

Esta situação deve ser levada a sério pelo Governo de Moçambique e pelos seus parceiros, se o país tiver que alcançar o ODS4, especialmente a Meta 4.1 no ensino secundário, até 2030. É importante notar que a opção da PES 2012-2016 para o ensino secundário foi uma estratégia de expansão controlada, segundo a qual nas decisões de admissão ao ESG1 e ESG2, um peso específico seria dado à idade apropriada dos alunos e o seu desempenho nos exames EP2 / ESG1. Também se esperava que as preocupações com a qualidade fossem mais decisivas na selecção de iniciativas para abrir novas escolas secundárias. As mudanças projectadas durante 2010-2016 nas parcelas percentuais do orçamento total do sector educação foram um aumento de aproximadamente 3 a 4% para o ensino médio e uma redução correspondente para o nível primário.

Figure 11: Taxa de conclusão no ensino secundário, 2010-2015



As medidas de salvaguarda destinavam-se a evitar uma maior expansão com qualidade diluída no nível secundário e também para manter uma perspectiva realista em relação à visão de longo prazo de 9-10 anos de educação básica para todas as crianças. À luz da situação actual, e considerando a adopção da Agenda 2030 do ODS4-Educação por Moçambique, é crucial que a devida atenção seja dada à expansão do acesso e participação no ensino secundário, embora de uma forma controlada, equitativa e sustentável, com foco na sua qualidade e relevância.

Educação Técnica e Formação Profissional

De acordo com a Lei do Sistema Educacional, a Educação Técnica e Profissional (ETP) compreende três níveis, ou seja, o Elementar, o Básico e o Médio. Os níveis elementares exigem, como requisito mínimo de admissão, a conclusão do primeiro grau do ensino primário e visa formar os trabalhadores para executar tarefas elementares dos processos de produção. Este nível não funciona mais na prática, embora ainda exista legalmente. O nível Básico requer a conclusão do EP2 para admissão, e o nível Médio exige, como nível mínimo de entrada, a conclusão do 1º ciclo do ensino secundário ou do ensino técnico básico. A duração desses cursos é variável.

A ETP é ministrada em escolas e institutos técnicos, oferecendo cursos cobrindo três grandes áreas (ensino industrial, comercial e agrícola) nos níveis básico e médio. A educação como formação profissional ou aprendizagem de habilidades ao longo da vida para atender os jovens que abandonaram a escola depois de alguma educação primária ou secundária são muito limitadas. Os estudantes que se formam no ensino técnico recebem diplomas que são equivalentes aos concedidos no ensino secundário geral.

A ETP em Moçambique é oferecida principalmente através de escolas públicas e centros de formação geridos por diferentes Ministérios. Mais recentemente, alguns provedores de formação privados entraram no mercado e ofereceram programas de formação especializados para seus clientes do sector privado (principalmente novos investidores estrangeiros), mas esses programas ainda acomodam apenas uma minoria de estudantes no sistema de ETP. Ao contrário de outros subsectores de educação que são geridos e supervisionados sob um único Ministério, o sistema de ETP envolve vários Ministérios do governo e parceiros do sector privado que precisam ser reunidos sob uma única estrutura de planeamento para dar coerência e uniformidade ao sistema.

A reforma mais recente da ETP, iniciada em 2006, visava permitir que o subsistema respondesse efectivamente às necessidades do mercado de trabalho:

- Reforma institucional do sistema, possibilitada pelo envolvimento de diversos intervenientes, incluindo o sector produtivo;
- O desenvolvimento de currículos baseados em padrões de competência reconhecidos;
- A melhoria das condições das instituições para uma resposta operacional mais eficaz e eficiente;
- O estabelecimento de uma Comissão Interministerial para a Reforma do ETP (TPIR) e a Comissão Executiva para a Reforma do ETP para administrar e monitorar o sector de ETP, numa perspectiva multisectorial e interministerial (Plano Estratégico de Educação 2012-2016)

Em termos de matrículas, a ETP do Ensino Elementar atingiu 11 mil alunos em 2014, a ETP Básica ficou com 16 mil alunos, e a ETP Média alcançou 20 mil alunos no mesmo ano.

A tabela 3 mostra que, em Moçambique, as matrículas na ETP representam cerca de 5 por cento do total de matrículas no ensino secundário; isto é igual à mediana da SADC (7,1%), mas inferior à da África Subsariana (7%). Os dados disponíveis mostram também que a participação das meninas na ETP é menor em comparação com os rapazes, em todos os países da SADC; em Moçambique, o número de

matrículas femininas na ETP como percentagem do total de matrículas femininas no ensino secundário é de 3%, enquanto o número atinge 6% para os rapazes.

A Figura 12 também mostra que a percentagem das matrículas de ETP no total de matrículas do ensino secundário tende a aumentar com o nível de renda dos países, pois é baixa para o grupo de países com baixa renda (6,2%) e moderada para o grupo de países com renda média (9,9%) e maior para o grupo de países com alta renda (14,7%). As mesmas tendências podem ser observadas na percentagem de jovens (15 a 24 anos) matriculados na ETP de nível básico e médio; com os países de baixa renda, tendo as mais baixas (0,5%) e os países de alta renda tendo o mais elevado (8,5%) valor mediano para este indicador (Tabela 3). Para todos os países da África Subsaariana para os quais há dados disponíveis, há mais jovens do sexo masculino do que mulheres matriculadas na ETP básica e média.

Em Moçambique, estima-se que apenas 0,8% dos jovens (15 a 24 anos) estão matriculados na ETP secundária; 0,9% para homens e 0,4% para mulheres.

A actual situação e tendências da ETP sugerem que Moçambique, tal como a maioria dos países africanos, tem que tomar medidas apropriadas se tiver de atingir a meta 4.3 do ODS4 que estipula que: “Até 2030, deve-se garantir a igualdade de acesso para todas as mulheres e homens a preços acessíveis e de qualidade no ensino técnico, profissional e superior, incluindo a universidade”.

Figura 12. Participação da ETP no total de matrículas no ensino médio, 2015

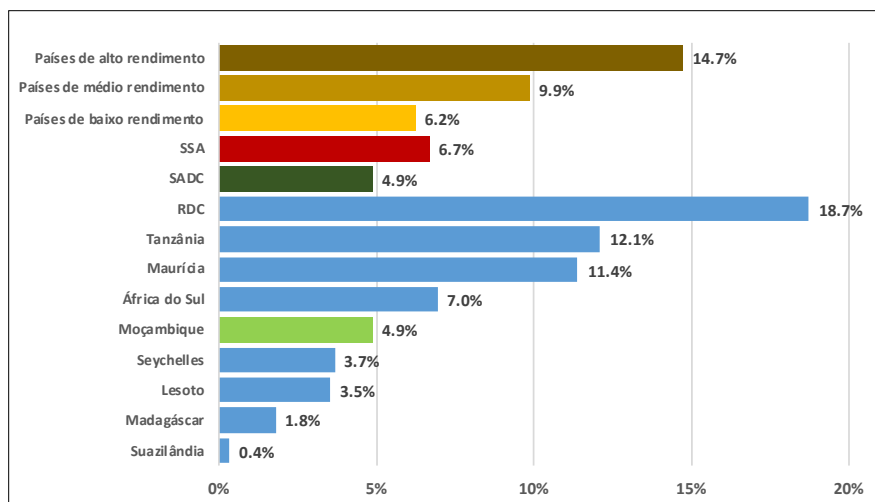


Tabela 3. Percentagem de jovens (15 a 24 anos) matriculados na ETP secundária, 2015

	Total	Masculino	Feminino
Benim	1,0	1,3	0,6
Burkina Faso	0,8	0,9	0,7
Burundi	1,9	2,0	1,8
Cabo Verde	1,3	1,5	1,1
Camarões	7,0	8,9	5,1
Eritreia	0,2	0,2	0,1
Etiópia	1,7	1,6	1,8
Gana	0,5	0,7	0,4
Guiné	0,8	0,8	0,8
Madagáscar	0,5	0,8	0,3
Mali	3,7	4,3	3,1
Mauritânia	0,1	0,2	0,1
Maurícia	1,2	1,6	0,9
Moçambique	0,7	0,9	0,4
Níger	0,9	0,8	0,9
São Tomé e Príncipe	4,5	4,7	4,4
Seychelles	1,9	3,0	0,8
Suazilândia	0,1	0,2	0,0
Países de baixo rendimento	0,5	0,8	0,3
Países de médio rendimento	2,4	2,9	2,1
Países de alto rendimento	8,5	10,3	6,4

Fonte: Relatório Global de Monitoria da Educação 2017/18.

Discussões com um número de intervenientes na educação moçambicana sugerem que o debate nacional sobre a ETP aponta não apenas para questões relacionadas ao acesso, mas também a relevância e qualidade de formação oferecida por diferentes instituições. Através do seu ESSP (2012-2016), o Governo de Moçambique esforça-se por assegurar a transição da ETP de um currículo de formação “clássica” para um modelo de formação centrado em competências mais práticas, baseado em Padrões de Competência, que valorizam mais as competências e habilidades do que o conhecimento académico. Para esse fim, a política do Governo na ETP pretende transformar o persistente sistema orientado para a oferta num sistema moderno de ETP orientado pela demanda, mais capaz de responder às necessidades do mercado de trabalho e com o envolvimento da indústria e de outras partes interessadas.

Apesar de esforços do Governo, Moçambique ainda enfrenta uma série de desafios na área da ETP. De acordo com o Banco Mundial (2016), o sistema de formação

de Moçambique é lento para responder às mudanças nas exigências do mercado de trabalho do sector formal. Apesar do aumento constante no acesso ao ensino primário, estima-se que menos de 3% de um grupo etário complete 12 anos de escolaridade. Portanto, a maior parte da força de trabalho do país não possui conhecimentos básicos de alfabetização e / ou habilidades técnicas.

Os principais desafios enfrentados pelo subsector de ETP incluem:

- **Relevância limitada da educação e formação de habilidades:** a baixa relevância do sistema de formação orientada para a oferta deve-se principalmente à falta de envolvimento de empregadores e representantes da indústria na definição de padrões ocupacionais e no conteúdo de aprendizagem de cursos e programas oferecidos no sistema público de formação.
- **Fraca qualidade da educação e formação do público em geral:** isso é causado por professores / instrutores subqualificados e insuficientemente qualificados, escassez de material didático, oficinas parcialmente dilapidadas para formação prática e currículos desactualizados (sobrecarregados com matérias académicas e poucas ligações com a indústria para fortalecer a qualidade das práticas estudantis). A baixa qualidade de formação geralmente se traduz em baixos níveis de eficiência interna, reflectidos pela alta taxa de repetência (tão alta como 45% em alguns níveis) e abandono (estimada entre 15-20%, anualmente).
- **Acesso limitado e equidade à educação e formação de habilidades:** há uma grande escassez de vagas em escolas secundárias e técnicas para graduados do sistema escolar primário em expansão, com muitos alunos optando por ingressar nas escolas técnicas como uma segunda melhor opção, embora os retornos da ETP tendessem a ser mais altos a nível médio comparado ao mesmo nível secundário académico geral no fluxo da 12ª classe. O acesso às escolas de ETP foi ainda mais limitado pela pouca disponibilidade de oportunidades de formação relevantes para os que abandonaram a escola e outros grupos que precisam de formação e barreiras sociais e culturais muitas vezes impediam que alguns indivíduos participassem em programas de ETP.
- **Governança fragmentada e disposições institucionais:** o sistema de ETP é caracterizado por um alto nível de fragmentação e é administrado de maneira descoordenada. O sistema carece de um quadro institucional para organizar, articular, integrar, regular e garantir a qualidade das intervenções e programas de formação. A governação e a gestão do sistema público de formação não têm envolvido suficientemente os empregadores, representantes do sector privado ou a sociedade civil, o que impede que os programas de formação e os currículos usados sejam alinhados às necessidades do mercado de trabalho.

- **Sustentabilidade limitada:** o sistema de ETP tem poucos recursos em comparação com o sistema geral de educação e os sistemas de formação do país nos países vizinhos.

Esta tentativa de caracterização da ETP é feita nesta análise dadas as ligações estruturais e institucionais que existem com os outros tipos e níveis de ensino, mormente o ensino primário e secundário geral que são fundamentais para a alimentação em graduados da ETP. Todavia, deve-se referir que com a desanexação da ETP do então Ministério da Educação e criação do Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional em Janeiro de 2015, a gestão corrente dos assuntos da ETP transitou para este Ministério.

Ensino superior

De acordo com a Lei de Educação, o Ensino Superior faz parte do sistema de ensino que visa capacitar técnicos e peritos de alto nível nos diversos campos do conhecimento científico para o desenvolvimento do país. Tal é realizado em conexão com a pesquisa científica e desenvolvimento. O nível mínimo de entrada exigida é o ensino geral de 12ª classe ou a conclusão do ensino técnico médio ou equivalente. De acordo com a Lei do Ensino Superior, Lei nº 27/2009, de 29 de Setembro, a duração dos cursos é geralmente de 4 anos para o primeiro ciclo (graduação), mas pode variar dependendo das especialidades. Para o segundo ciclo, a duração varia de 1,5 a 2 anos, e para o terceiro ciclo (doutorado) a duração é de 3 anos. O ensino superior é organizado em instituições que podem ser públicas ou privadas. A criação de Instituições de Ensino Superior (IES), tanto públicas como privadas, é supervisionada pelo Conselho de Ministros. Contudo, eles têm autonomia pedagógica, financeira e administrativa. Os reitores das IES são nomeados pelo Conselho de Ministros. Contudo, as IES públicas devem gerir os fundos que recebem do Estado com base na legislação sobre a gestão de fundos públicos e informar o Estado sobre os fundos recebidos.

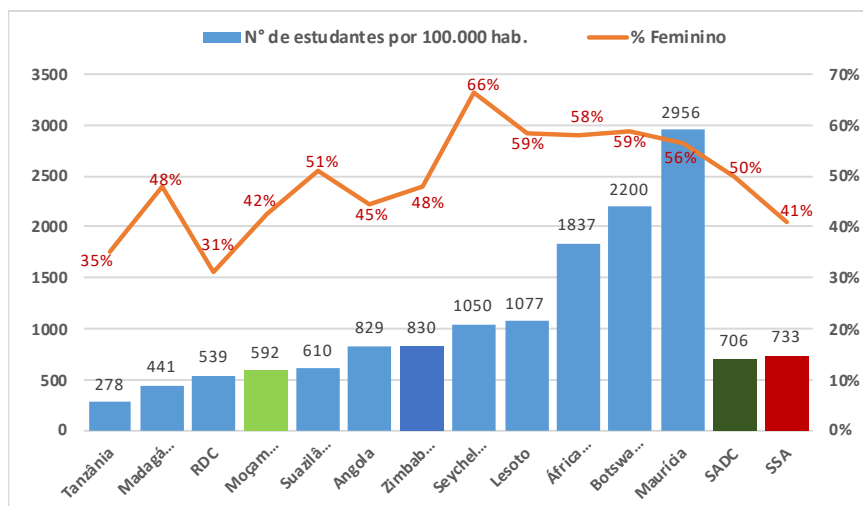
Em 2015, o Ensino Superior inscreveu 116.037 mil alunos nas instituições públicas e 58,765 nas privadas, totalizando 174.802, dos quais 42% eram mulheres. Em comparação com os números de 2010, esse número de alunos representou um crescimento de 60%. É importante notar que, nos últimos 8 anos, o número de instituições públicas de ensino superior aumentou de 7 para 18. Enquanto a criação de instituições com maior capacidade de acolhimento de alunos pode contribuir para uma utilização mais eficiente dos recursos nesta área observou-se também que a expansão acelerada do ensino superior, aliada à baixa empregabilidade dos graduados do ES, é uma questão que suscita preocupações quanto à qualidade do ensino superior e à adequação dos seus cursos às necessidades da economia e do mercado.

Apesar deste notável crescimento na taxa de matrícula terciária, a taxa bruta de escolarização em Moçambique (6%) ainda está entre as mais baixas nos países da SADC, com apenas 592 alunos por 100.000 habitantes, e apenas 42% de estudantes do sexo feminino (Tabela 4 e Figura 13). A igualdade de acesso ao ensino superior continua a ser um desafio, especialmente para os jovens de famílias pobres. Isso reflecte-se também através da pirâmide educativa moçambicana, que apresenta uma base bastante larga, sugerindo que milhões de crianças estão matriculadas no nível primário, depois reduz de forma acentuada para um ponto no topo, reflectindo taxas baixas de transição de primárias para secundárias e de secundárias para a educação terciária. Um estudo da USAID descobriu que, enquanto 94 por cento das raparigas em Moçambique matricula-se no ensino primário, mais de metade abandona o quinto ano, apenas 11 por cento continua a estudar no nível secundário, e apenas 1 por cento continua no ensino terciário.

Tabela 4. Taxa bruta de matrículas no ensino superior por género, 2015

Países	Total	Masculino	Feminino
Angola	9%	10%	8%
Botswana	23%	19%	28%
R. D. Congo	7%	9%	4%
Lesoto	10%	8%	12%
Madagáscar	5%	5%	5%
Maurícia	37%	32%	42%
Moçambique	6%	7%	5%
Seychelles	14%	9%	20%
África do Sul	19%	16%	23%
Suazilândia	5%	5%	5%
Tanzânia	4%	5%	2%
Zimbabwe	8%	9%	8%
Países SADC	9%	9%	8%
África subsariana	8%	10%	7%
Países de baixo rendimento	8%	10%	5%
- Médio inferior	23%	23%	23%
- Médio superior	46%	43%	50%
Países de médio rendimento	33%	31%	35%
Países de alto rendimento	74%	66%	82%

Figura 13. Número total de alunos matriculados no ensino superior por 100.000 habitantes, 2015



Fonte: Relatório Global de Monitoria da Educação 2017/18.

O Governo de Moçambique, através do seu PEE (2012-2016), reconheceu os desafios do ensino superior, incluindo acesso e participação limitados, baixa eficiência interna (baixas taxas de graduação), recursos humanos e financeiros para as instituições (cerca de 67% do Ensino Superior) os professores têm apenas um diploma de bacharel ou bacharel em Ciências Licenciatura) e fraca relevância do ensino superior para as necessidades de desenvolvimento do país (isso se reflete no desequilíbrio entre a oferta de ciências sociais e cursos de ciências naturais e tecnológicas, assim como através do baixo nível de empregabilidade dos diplomados).

Para enfrentar este desafio, o Governo de Moçambique elaborou um Plano Estratégico para o Ensino Superior (2011-2020), com o “principal objectivo de promover o acesso e participação equitativos ao ensino superior com padrões internacionais de qualidade e atender às necessidades do país de forma dinâmica, inerentes a uma sociedade em desenvolvimento, construindo e fortalecendo instituições com programas flexíveis, diversificados e melhor coordenados, a fim de adquirir e desenvolver conhecimentos relevantes, habilidades, pesquisa e inovação, e fortalecer a capacidade intelectual, científica, tecnológica e cultural dos estudantes e graduados ” (PEES 2011-2020).

Para o efeito, o PEE (2012-2016) definiu três objectivos estratégicos, nomeadamente: (i) consolidar o subsistema existente através de uma melhoria da eficiência interna;

(ii) melhorar a qualidade do processo de ensino - aprendizagem; e (iii) fortalecer a capacidade de governação, financiamento, administração e monitoria do subsistema, em todos os níveis. O impacto de tais medidas tem que ser considerado, como o PEE (2012-2016) terminou há dois anos.

Alfabetização e Educação Não Formal

A alfabetização de adultos foi uma das prioridades do primeiro governo moçambicano pós-independência. Várias campanhas nacionais de alfabetização de adultos foram realizadas para mobilizar a população para actividades de ensino e aprendizagem. Os efeitos da guerra e da crise económica na década de 80 tiveram um impacto negativo na admissão na educação não formal e na educação de adultos. A maior parte dessa educação foi dada por provedores não-governamentais, como associações, grupos comunitários e organizações religiosas. Os programas empreendidos por essas organizações eram em pequena escala, mas procuravam inovar na prestação de serviços de educação para mulheres, jovens e adultos. (Ministério da Educação, Plano Estratégico 2012-2016).

No actual quadro institucional, até 2010, as actividades de educação de adultos eram coordenadas pelo Instituto Nacional de Educação de Adultos (INEA), criado em 2004 pelo Ministério da Educação e por ele subordinado, e pela Direcção Nacional de Educação de Adultos (DINEA), do Ministério da Educação. No final de 2010, a DINEA foi encerrada e substituída pelos Centros de Formação de Professores de Adultos (IFEAs), cujos escritórios estão espalhados em diferentes províncias: Gaza, Província de Maputo, Sofala, Zambézia e Nampula.

A alfabetização de adultos em Moçambique envolve várias actividades, tanto de educação formal como não formal. Em 2012, o Governo de Moçambique investiu em métodos não formais de educação de adultos, como o uso da televisão e particularmente da rádio, procurando alcançar uma população mais ampla, especialmente nas áreas rurais. No final de 2008, o então Ministro da Educação e Cultura decidiu expandir para todos os distritos de Moçambique o programa de alfabetização “Novos caminhos para aprender” via rádio, assumindo o desafio de alfabetizar um milhão de pessoas através desta medida. A implementação do programa a nível distrital foi desconcentrada para os Directores Provinciais de Educação e Cultura e para os Directores dos Escritórios Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia.

A educação de adultos para pessoas que não têm a idade adequada para frequentar as diferentes modalidades de educação escolar, Ensino à Distância (EAD) ensinadas usando meios não tradicionais de ensino, nomeadamente as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e Formação de Professores (FP) para os diferentes níveis de ensino que são realizados em instituições especializadas.

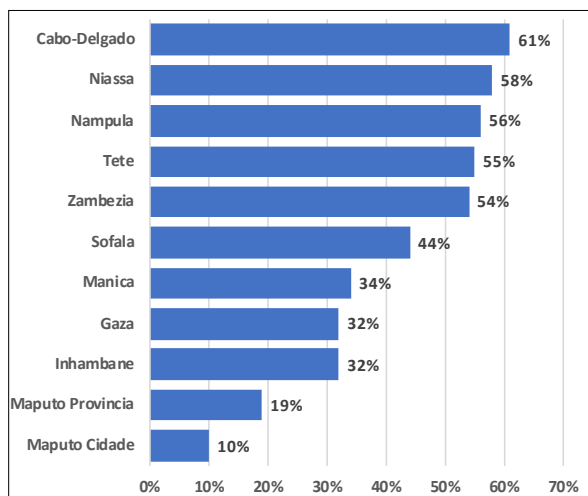
A educação não formal inclui a alfabetização, alfabetização cultural e científica, actividades culturais e científicas, assim como actividades de lazer para crianças, jovens e adultos em actividades culturais e educação informal, especialmente para aqueles que não têm acesso à escola. A educação extra-escolar tem lugar fora do sistema regular de ensino, com vista à aprendizagem ao longo da vida.

A alfabetização e educação de adultos são realizadas em unidades públicas e privadas ou comunitárias. Em geral, a alfabetização é ministrada por professores de alfabetização voluntária, contratados anualmente pelo sector de educação ou por organizações não-governamentais.

A alfabetização funciona com diversos programas como “Alfa Regular”, “Alfa Rádio”, “Alfa funcional”, “Alfalit”, “Família sem Analfabetismo”, “Reflect” e “Alpha” em idiomas locais. Os programas são implementados pelo governo e parceiros do sector. O Relatório sobre os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio em Moçambique estimou que, entre 2010 e 2014, cerca de 4 milhões de pessoas participaram nesses programas. Referiu-se também à criação de cinco institutos de formação de educadores de adultos, entre outras acções realizadas. Contudo, o relatório não fornece dados concretos sobre os resultados alcançados por esses programas. Em 2015, 435,5 mil alunos de alfabetização participaram nos diversos programas de alfabetização, em 2.764 instituições. Até 2015, estima-se que 34.786 do total de 98.414 alfabetizados que concluíram o nível - representando 35% do total de alunos inscritos no nível - concluíram o terceiro ano de alfabetização. A taxa de insucesso é de cerca de 17% e a taxa de abandono atingiu 47% do número total de alunos matriculados no início do ano.

Apesar das diferentes iniciativas do Governo de Moçambique e dos seus parceiros, o analfabetismo continua a ser um grande desafio neste país, como se pode observar através dos números abaixo.

Figura 14. Taxa de analfabetismo por província, 2015



Fonte: INE – Inquérito ao Orçamento Familiar (IOF, 2014/15)

Tabela 5. Jovens (15-24 anos) e alfabetização de adultos (15 anos ou mais) e% mulheres analfabetas, 2010-2015

País	Taxa de alfabetização dos jovens (%)	Número de jovens analfabetos		Taxa de alfabetização de adultos (%)	Número de adultos analfabetos	
		Total (000)	% F		Total (000)	% F
Angola	77%	1 048	66%	66%	4 240	71%
R. D. Congo	100%	2 278	69%	77%	9 758	75%
Lesoto	87%	65	22%	77%	315	33%
Madagáscar	77%	1 046	53%	72%	3 622	56%
Malawi	73%	960	49%	62%	3 548	60%
Maurícia	98%	4	38%	93%	75	65%
Moçambique	67%	1450	69%	51%	6 261	69%
Namíbia	94%	27	42%	88%	164	54%
Seychelles	99%	0,2	29%	94%	4	45%
África do Sul	99%	112	34%	94%	2 169	60%
Suazilândia	94%	19	40%	83%	123	54%
Tanzânia	86%	1 455	54%	78%	6 425	62%
Zâmbia	89%	317	60%	83%	1 251	67%
Zimbabwe	90%	311	36%	89%	1 004	53%
SADC	90%	...	42%	83%	...	60%
SSA	75%	47 888	57%	65%	199 784	61%

Fonte: Relatório da Monitoria Global da Educação 2017/18.

*: data refere-se 2005-2014

A Tabela 5 sugere que mais de 30 por cento dos jovens moçambicanos (15 a 24 anos) e quase metade dos adultos (15 e mais) são analfabetos e as mulheres representam 69 por cento dos adultos analfabetos. A Figura 14 mostra as grandes disparidades geográficas no analfabetismo entre as províncias, variando de 10% de taxa de analfabetismo na cidade de Maputo a 61% em Cabo Delgado.

A leitura atenta dos dados estatísticos sobre os programas de alfabetização, mostram que a população em idade escolar fora da escola por ter abandonado o ensino primário ou por nunca o ter frequentado, constitui a fonte principal da reprodução do analfabetismo. Daqui decorre que as estratégias de erradicação do analfabetismo deverão assim como premissa a admissão, todos os anos da população de 6 anos e assegurar que a mesma continua no sistema até concluir a educação básica de 9 anos. Estas estratégias serão complementadas pela oferta de programas de alfabetização e educação não-formal para a população de 15 anos ou mais nas suas diversas formas e modalidades.

À luz dos desafios acima descritos, uma avaliação externa feita para a Estratégia de Alfabetização e Educação de Adultos 2010-2015, identificou prioridades para os próximos quatro anos. As principais recomendações desta avaliação incluíram as seguintes acções: (i) descentralizar a nível provincial e distrital a gestão do Programa de Alfabetização; (ii) melhorar o processo de Monitoria e Avaliação; (iii) actualizar a Estratégia de Alfabetização e Educação de Adultos 2010-2015 e o seu Plano Operacional e estender sua validade até 2019, a fim de alinhar com o Programa Quinquenal do Governo 2015-2019 e o cronograma do Plano Estratégico de Educação. O Governo também decidiu priorizar o desenvolvimento de programas de alfabetização nas línguas moçambicanas como uma ferramenta fundamental para melhorar a qualidade, relevância e resultados de aprendizagem.

2.2 QUALIDADE E RELEVÂNCIA

Desde a adopção da Reforma de Educação em 2004, Moçambique registou progressos consideráveis, particularmente em termos de acesso e participação na educação. Contudo, permanecem grandes desafios em termos de qualidade e relevância da educação oferecida. A expansão quantitativa da escola (acesso e participação) às vezes era feita a um custo para a qualidade educacional. Por exemplo, para proporcionar mais vagas nas escolas, tem-se recorrido à prática de turnos triplos, embora o facto de reduzir o tempo de contacto professor - aluno e as actividades de aprendizagem relacionadas, ao mesmo tempo leva a uma deterioração do ambiente escolar. Devido a várias razões (fraco estatuto, baixa motivação / incentivos, falta de espaço para preparação, etc.), o elevado absentismo dos professores tem sido mencionado como uma grande preocupação para a maioria das escolas públicas moçambicanas, o que afecta o compromisso do Governo em construir um ambiente de aprendizagem robusto.

Eficiência Interna da Escola

De acordo com os dados disponíveis, as taxas de conclusão em cada nível de educação evoluíram como mostrado na Tabela 6 abaixo. No EP1, a taxa de conclusão não mudou muito no período entre 2010 e 2015 e variou de 70% a 80%. As taxas de conclusão do ESG1 e ESG2 estão na faixa de 50% a 60%, respectivamente, com excepção de 2015, onde a taxa de graduação foi de 43% no ESG1 e 50% no ESG2. As meninas têm um desempenho um pouco melhor do que os rapazes, como pode ser visto no gráfico abaixo. As taxas de conclusão variam entre as províncias, tendo algumas melhores e outras com piores taxas. Até 2015, as províncias com pior desempenho eram as do Niassa e Cabo Delgado, tanto para o EP1 como para o EP2. As taxas de desistência também são altas e estão acima de 10% em todas as classes de níveis finais, com excepção da 12ª classe, que tem taxas mais baixas. A Tabela 6 abaixo demonstra que a partir de 2011 as taxas de abandono da ESG2 12ª classe estão abaixo de 10%, com excepção de 2014, e atingiram o seu nível mais baixo em 2015 de 5%.

As causas do mau desempenho, particularmente nas classes finais dos ciclos, podem ser atribuídas à baixa qualidade do ensino, o que é revelado pelo facto de que a avaliação nessas aulas é realizada por meio de exames nacionais padronizados, ao contrário do que acontece em as classes médias, onde as avaliações são feitas localmente.

Tabela 6. Graduação, reprovação e desistências nas notas finais dos ciclos gerais de educação

Ano	Classe	Desistências		Reprovados		Aprovados	
		M	Total	M	Total	M	Total
2010	5ª Classe	14%	15%	12%	11%	75%	74%
	7ª Classe	14%	14%	14%	13%	72%	73%
	10ª Classe	10%	11%	38%	36%	52%	53%
	12ª Classe	12%	10%	37%	39%	51%	50%
2011	5ª Classe	14%	14%	11%	11%	75%	74%
	7ª Classe	13%	13%	15%	14%	72%	72%
	10ª Classe	14%	13%	37%	36%	49%	51%
	12ª Classe	8%	9%	41%	38%	51%	53%

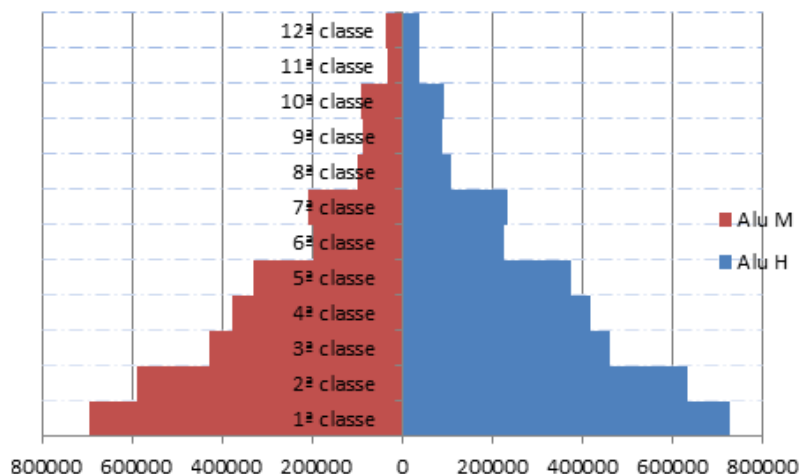
Ano	Classe	Desistências		Reprovados		Aprovados	
		M	Total	M	Total	M	Total
2012	5ª Classe	13%	14%	10%	10%	77%	76%
	7ª Classe	12%	12%	12%	13%	76%	75%
	10ª Classe	12%	12%	40%	37%	48%	51%
	12ª Classe	8%	8%	34%	32%	58%	60%
2013	5ª Classe	13%	14%	8%	9%	78%	77%
	7ª Classe	12%	12%	10%	10%	78%	78%
	10ª Classe	13%	13%	29%	28%	58%	59%
	12ª Classe	6%	6%	30%	29%	63%	65%
2014	5ª Classe	14%	15%	7%	8%	79%	78%
	7ª Classe	12%	12%	8%	9%	80%	79%
	10ª Classe	10%	10%	31%	30%	58%	60%
	12ª Classe	12%	11%	26%	25%	62%	64%
2015	5ª Classe	14%	15%	14%	15%	72%	71%
	7ª Classe	11%	11%	22%	22%	67%	66%
	10ª Classe	9%	10%	50%	48%	41%	43%
	12ª Classe	5%	5%	48%	45%	47%	50%

Fonte: Estatística do MINEDH, 2010-2015 (versão electrónica)

A análise da coorte entre 2010/2011 e 2014/2015 revelou uma melhoria do coeficiente de eficiência no período. Em 2011, foi de 45% na 5ª classe e 31% na 7ª série. O coeficiente para as raparigas foi ligeiramente inferior ao dos rapazes da 5ª classe, mas maior na 7ª classe, ou seja, 44,6% e 31,1%, respectivamente.

O número de anos por graduado foi 11,1 na 5ª classe e 22,8 na 7ª classe, com as meninas com 11,2 e 22,5 respectivamente na 5ª e 7ª classes. As altas taxas de admissão bruta na primeira classe, assim como altas taxas de repetência e abandono, são as principais causas do alto tempo médio de conclusão da 5ª classe. As altas repetições e desistências na 7ª classe são responsáveis pela duplicação do tempo de conclusão da 7ª classe. Esses padrões afectam a pirâmide educacional, como demonstrado abaixo, com uma base muito ampla na primeira classe e é reduzida nas seguintes classes.

Figura 15. Pirâmide Escolar Moçambicana (do 1ª a 12ª classe), 2016



Fonte: Dados estatísticos do MINEDH

Apesar de uma ligeira melhoria na eficiência interna da escola em 2015, o sistema de ensino moçambicano continua a ser seriamente ineficiente. De facto, o coeficiente de eficiência situa-se em 50,4% na 5ª classe e 36,9% na 7ª classe em 2015 (para as meninas, os números foram de 49,9% e 37,5% em ambas as classes, respectivamente). O número de anos por graduado também melhorou ligeiramente para 9,9 e 18,9 respectivamente nas duas classes. (Para as meninas os números foram 10 e 18,6, respectivamente, nas duas classes).

Uma consequência evidente e persistente desta ineficiência interna da escola é que os alunos ainda levam aproximadamente o dobro do tempo necessário para concluir a 5ª classe (9,9 anos, contra os cinco do EP1) e 2.7 vezes a 7ª classe (18 anos versus 7 anos do EP2). As altas taxas de repetência exacerbam as proporções de professores e de alunos. Além disso, como muitos alunos não se matriculam na primeira classe na idade certa, a incompatibilidade de idade - classe é enorme em todo o sistema. Como consequência, um grande número de alunos deixa o sistema antes de concluir o ensino primário (EP1) e, quando o concluem, fazem-no numa idade mais avançada do que os 12 anos exigidos. Esta fraca eficiência interna deve-se principalmente aos elevados níveis de repetência e abandono que prevalecem no sistema escolar moçambicano, causados pela falta de disciplina nas escolas (falta de preparação e absentismo dos professores, baixa frequência dos estudantes e fraco apoio aos estudantes - tanto na escola como em casa), além da falta de material didáctico e ambiente escolar inadequado, entre outros motivos.

Entre as iniciativas tomadas para reduzir a taxa de abandono, pode-se notar a reintrodução de lanches escolares, para garantir que as crianças não passem fome durante o dia lectivo. O programa abrange principalmente as escolas em algumas regiões afectadas pela seca nas províncias de Gaza, Inhambane e Tete.

Condições de ensino e aprendizagem

O sector 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.

Rácios de alunos por professor e tamanho médio das turmas

Ao discutir as condições de ensino e aprendizagem com as partes interessadas da educação moçambicana, a maioria apontou principalmente as elevadas taxas de enquadramento de alunos por professor, especialmente no ensino primário, onde são comuns turmas de grande dimensão, particularmente nas grandes cidades. Em muitos casos, essas grandes turmas são ensinadas por professores e educadores não preparados, muitas vezes com apoio insuficiente relacionado à falta de materiais de ensino e aprendizagem, infra-estrutura inadequada, financiamento insuficiente e gestão inadequada dos processos.

Devido ao recente esforço do governo para recrutar e colocar professores formados em escolas em todo o país, os rácios de alunos/professor estão a melhorar, embora o número de alunos tenha crescido ao longo dos anos. No EP1, o rácio de alunos/professor diminuiu de 66/1 em 2010 para 62/1 em 2016. Contudo, cerca de 23% dos professores do EP1 ainda leccionam 2 turmas. No EP2, o rácio de alunos/professore diminuiu ligeiramente de 33 para 32 no mesmo período. Quanto ao tamanho da turma, o número de alunos por turma no EP1 variou de 50 a 51 alunos em média ao longo do período, enquanto no EP2 este rácio diminuiu de 52 para 43. No ESG1 o rácio alunos/professor diminuiu de 80 em 2010 para 42 em 2015, enquanto no ESG2, caiu de 62 para 48 no mesmo período. O rácio alunos por turma no ESG1 caiu de 62,5 em 2010 para 57,3. No ESG2 este indicador diminuiu de 57,4 para 51,9 no mesmo período.

Os números abaixo apresentam o número de alunos por professor formado e qualificado em Moçambique, em comparação com outros países da SADC. Enquanto os dados disponíveis mostram que 93% dos professores primários moçambicanos são qualificados e formados, e a relação alunos por professor é 55, o número de alunos por professor formado e qualificado é muito alto (59), estando entre os mais altos da região da SADC. Esta observação também é válida para o ensino secundário, conforme ilustrado nas figuras abaixo.

Figura 16. Número de alunos por professor formado no ensino primário, 2015

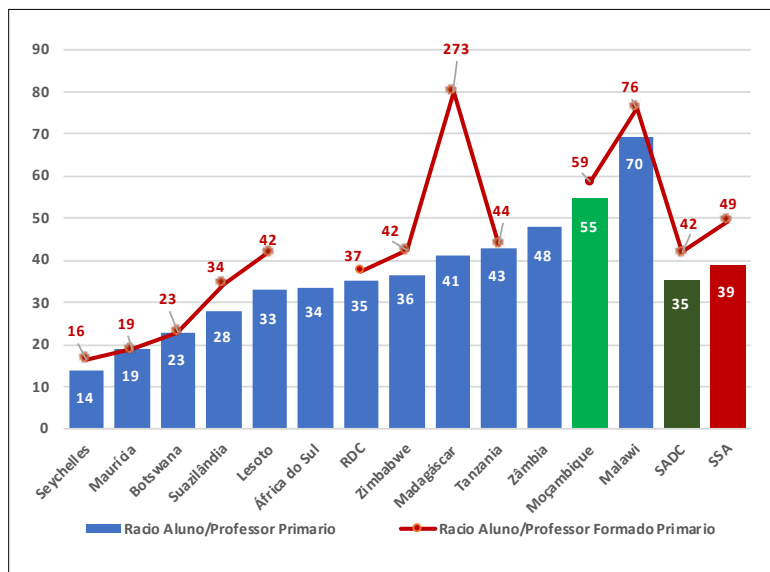
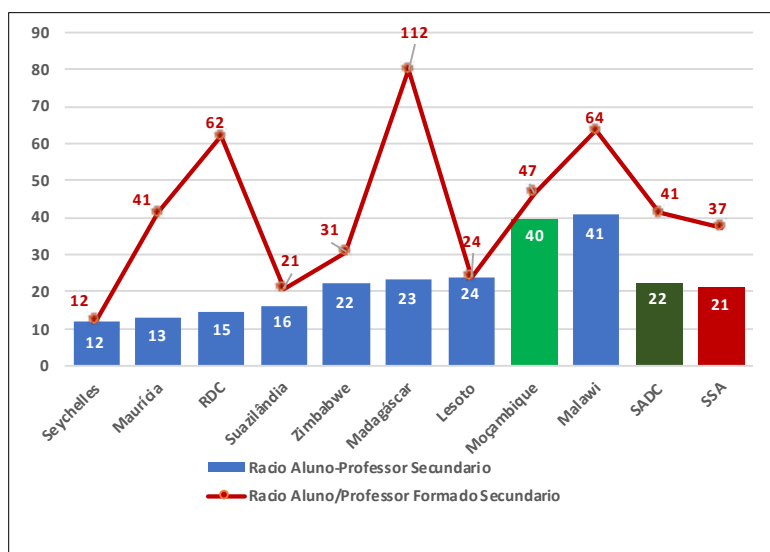


Figura 17. Número de alunos por professor formado no ensino secundário, 2015



Fonte: Relatório da Monitoria Global da Educação 2016.

Horas de instrução

A questão do absentismo dos professores, combinada com a prevalência de turnos duplos ou até triplos nas escolas de Moçambique, levanta preocupações sobre o tempo real de instrução, especialmente em turmas grandes nas grandes cidades. Um estudo da USAID sobre a eficácia escolar concluiu que, devido ao absentismo dos professores, tempo de instrução limitado e outros factores que afectavam negativamente a qualidade da educação, as escolas moçambicanas estavam limitadas a 30 dias de tempo de instrução real, em média, por ano lectivo de 193 dias em 2010. Isso implica que nem todas as disciplinas podem ser ensinadas para a plena realização dos objectivos educacionais, afectando assim o desempenho dos alunos e o desempenho da aprendizagem. O novo requisito, de acordo com o currículo nacional revisto, de aumentar o tempo de instrução de três para quatro horas da 1ª a 4ª classe continua sendo um desafio devido ao espaço limitado em salas de aula.

Qualificações dos professores

A questão da formação e qualificação de professores tem sido sensível e controversa ao longo dos anos em Moçambique. Até à introdução das reformas em 2007, os Centros de Formação de Professores Primários (CFPPs) e os Institutos de Magistério Primários (IMAPs) eram responsáveis pela formação de professores para o ensino primário (EP1 / EP2). Nos Centros de Formação de Professores Primários (CFPPs), os cursos de formação de professores duravam três anos e os alunos precisavam de um mínimo de 7ª classe para serem admitidos no curso (7 + 3 anos). Nos Institutos de Magistério Primário (IMAPs), o requisito de admissão era a 10ª classe (graduados) e os cursos duravam dois anos (10 + 2 anos). A formação pedagógica de professores do ensino médio durava dois anos e era realizada ao nível universitário (na Universidade Pedagógica). Mesmo assim, o sector não conseguiu formar todos os professores necessários para alimentar o sistema e foi forçado a contratar professores não formados, dada a grande demanda.

Em 2007, sob o Diploma Ministerial nº 41/2007, de 16 de Maio, os CFPP e os IMAP foram abolidos. Eles foram substituídos pelos Institutos de Formação de Professores (IFPs), um curso único que se concentra na formação de professores para o ensino básico. Esse novo modelo, que exige 10ª classe + 1 ano de formação pedagógica, mantém-se até o presente momento.

A introdução deste curso, juntamente com o início de novos Institutos Primários de Formação de Professores (IFP), resultou num aumento na capacidade de formação e tornou possível fornecer professores necessários para o ensino primário, evitando assim a contratação de professores sem formação pedagógica, começando em 2008. É importante notar que a redução na duração da formação educacional dos

professores teve uma implicação em termos de redução dos custos salariais, uma vez que os professores formados sob o novo modelo recebem menos do que aqueles que frequentaram os cursos anteriores.

Em 2011, o MINEDH instituiu um novo curso de FP de 10 + 3 anos. O seu objectivo era estabilizar a formação de professores para o ensino primário. Actualmente os 10 + 3 anos coexistem com o 10 + 1, mas a perspectiva do sector é substituir o segundo pelo primeiro. Os professores das classes mais baixas procuram aumentar o nível de formação frequentando cursos superiores, com o objectivo de melhorar os seus conhecimentos e os seus salários, uma vez que o ensino superior implica um nível de salário mais elevado.

No ESG, os professores devem ter um diploma de bacharel. Contudo, para além da introdução da 10ª classe + 1 ano de curso em 2007, foi introduzido o curso de 12ª + 1 ano, que permitiu aumentar o número de professores formados para este nível. Este curso, que foi ministrado pela Universidade Pedagógica (UP), foi abolido três anos após a sua introdução. O sistema continua a contratar professores com nível de graduação para a educação pós-primária.

Embora o encurtamento da duração da formação para professores primários e secundários tenha sido destinado a acelerar a formação e lidar com a escassez de professores formados, essas reformas não foram consensuais dentro do governo e foram fortemente contestadas por organizações da sociedade civil, incluindo o Sindicato dos Professores. A principal preocupação expressa por esses protestos foi um novo declínio na qualidade da educação, que já era uma questão importante no país.

Actualmente, esse problema ainda não está definitivamente resolvido. Em 2010, o então Ministro da Educação emitiu uma mensagem equilibrada. Enquanto ele recomendava que mais tempo (2 a 3 anos) fosse gasto pelos professores em formação para dominar os métodos de ensino, ele advertiu que, para evitar a escassez de professores em algumas escolas, a mudança deveria ser reintroduzida gradualmente.

As questões do professor, incluindo qualificação, formação em termos de pré-formação e em serviço, são revistas em detalhes no terceiro capítulo deste relatório.

Apoio directo às escolas e materiais de ensino/aprendizagem

Num esforço para garantir a inclusão e equidade, assim como a retenção e qualidade na educação, o Governo de Moçambique comprometeu-se a fornecer apoio directo e materiais de ensino/aprendizagem.

Desde 2000, o sector distribui livros escolares gratuitos no EP. No primeiro ciclo do EP, dois livros por aluno (Português e Matemática) são distribuídos por ano, e no 2º e 3º ciclo, os livros são distribuídos, grosso modo, na proporção de um livro por disciplina em cada 3 anos.

A política de distribuição do livro escolar levanta preocupações de índole pedagógica e económica que vale a pena examinar à luz dos desafios actuais com os quais o sistema educativo e o país se confrontam. Se por um lado a distribuição gratuita do livro escolar deve ser vista como uma condição para a universalização do ensino primário de 7 classes de acordo com a anterior estrutura do SNE e, eventualmente, da educação básica de 9 anos caso uma decisão venha a ser tomada nesse sentido, por outro a política sugere uma reflexão sobre a relação entre a elevada quantidade de títulos em algumas classes, sua praticabilidade para a aprendizagem dos alunos e os custos envolvidos na sua produção e distribuição. A equação cuja solução deve ser achada é o equilíbrio entre a quantidade de títulos que garantem uma aprendizagem efectiva aos alunos e os custos associados.

No ESG, novos manuais escolares foram aprovados. Actualmente, os alunos podem escolher entre vários manuais para cada disciplina por turma. Prevvia-se que em 2017, um único manual fosse introduzido por disciplina por classe. Esta medida visa garantir que todos os alunos tenham manuais idênticos, evitando que na mesma classe os alunos da escola tenham manuais diferentes. Isso significa reduzir os gastos dos alunos com livros didácticos. Contudo, considerando a situação de pobreza em que a maioria dos estudantes vive, eles são incapazes de adquirir livros escolares. Nesse nível, a estratégia tem sido fornecer livros para bibliotecas escolares.

O Ministério também distribuiu outros materiais de ensino como equipamento informático e didáctico para as escolas, em parceria com o sector privado.

Em 2004, o sector introduziu financiamento para escolas primárias, que não tinham anteriormente nenhum tipo de apoio financeiro. A alocação do apoio à escola primária (ADE) é um dos incentivos para que eles apliquem os fundos para medidas que melhorem a qualidade da educação. O fundo destina-se principalmente a essas escolas numa base per capita, e também começou a financiar escolas secundárias e técnicas a partir de 2008.

A introdução do ADE às escolas constitui uma medida inovadora no contexto de uma rápida expansão da rede escolar de todos os níveis de ensino em que a capacidade de prover as escolas dos recursos necessários para o seu funcionamento, quer a partir das estruturas centrais, quer das provinciais ou ainda distritais vai se revelando gradualmente eficácia duvidosa. O modelo de alocação centralizada de recursos levanta desafios importantes ao nível da equidade, sobretudo na ausência

de uma fórmula que assegure uma repartição per capita calibrada por cada nível de ensino. No âmbito dos debates em curso sobre a descentralização administrativa valerá a pena verificar a efectividade do funcionamento do ADE na perspectiva de que as conclusões desta reflexão possam alimentar as medidas e estratégias sobre descentralização a adoptar.

Desafios de qualidade

Apesar da melhoria nos rácios de alunos por professor, e as reformas da formação de professores, os resultados esperados dessas medidas, em termos de melhores resultados de aprendizagem e eficiência interna do sistema, ainda não estão alcançados. De facto, uma avaliação realizada pelo Banco Mundial em 2015 mostrou que, embora as escolas tenham os recursos básicos para a operação, a qualidade da prestação de serviços no ensino primário fica aquém do nível desejável. Muitos professores primários não possuem conhecimentos básicos e habilidades para ensinar matérias como português e Matemática. Além disso, a taxa de absentismo é alta entre professores e directores e, mesmo quando estão nas escolas, nem sempre realizam o seu trabalho com o devido cuidado. Essa prestação deficiente de serviços resulta em ineficiência do sistema, conforme ilustrado pelas altas taxas de repetição e abandono, assim como pela baixa qualidade dos graduados.

O principal desafio para a qualidade refere-se à melhoria do desempenho escolar, especialmente a leitura, a escrita e a contagem, os principais objectivos do currículo de ensino primário. Uma avaliação realizada pelo Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE) revela que apenas 1 em cada 16 alunos da 3ª classe pode ler “frases simples e inferir informação num texto.” Isso implica que profundas mudanças devem ser feitas nos programas da educação, desde os professores, sua formação, materiais didácticos, manuais, cadernos e outros à sala de aula, processos de trabalho na escola e na sala de aula, administração e controlo dos recursos públicos, incluindo maior envolvimento da sociedade e das comunidades nos processos escolares, entre outros. Melhorar a qualidade do ensino primário é fundamental para melhorar a qualidade noutros níveis da educação. Embora os planos de educação abordem questões de qualidade sucintamente, o sector deve intervir para melhorar a aplicação das normas e regulamentos, de modo a garantir que os programas de educação sejam implementados com rigor.

A qualidade na educação refere-se também à relevância do conteúdo em relação ao contexto e às necessidades da sociedade. Conforme estipulado pelo IDS-4 meta 4.7, todos os alunos devem “... adquirir conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, incluindo, entre outros, através da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos

humanos, igualdade de género, promoção de uma cultura de paz e não-violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.” Neste contexto, a Figura 18 mostra que, em Moçambique, apenas 35% dos estudantes e jovens têm uma compreensão adequada das questões relacionadas com o HIV / SIDA e a educação sexual, apesar do país estar entre os mais afectados pela pandemia. Este número de Moçambique é menor que a média da SADC.

A qualidade da educação também é determinada pelos padrões do ambiente e instalações de aprendizagem, que devem ser sensíveis à criança, à deficiência e ao género. Dados disponíveis mostram que, em Moçambique, 68% das escolas têm água potável básica e 50% têm saneamento básico ou casas de banho. Estas percentagens são melhores do que a média da ASS, enquanto situa Moçambique na posição mediana entre os países da SADC. Contudo, esses dados também sugerem que é necessário um esforço para melhorar o ambiente de aprendizagem.

Figura 18. Percentagem de estudantes e jovens com compreensão adequada de questões relacionadas à educação em HIV / SIDA e sexualidade, 2015

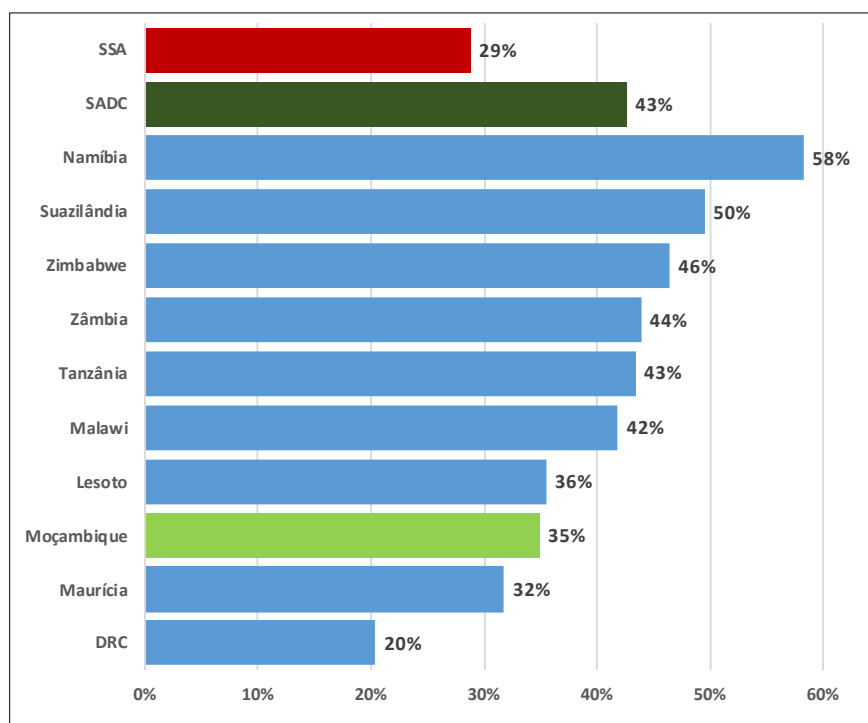
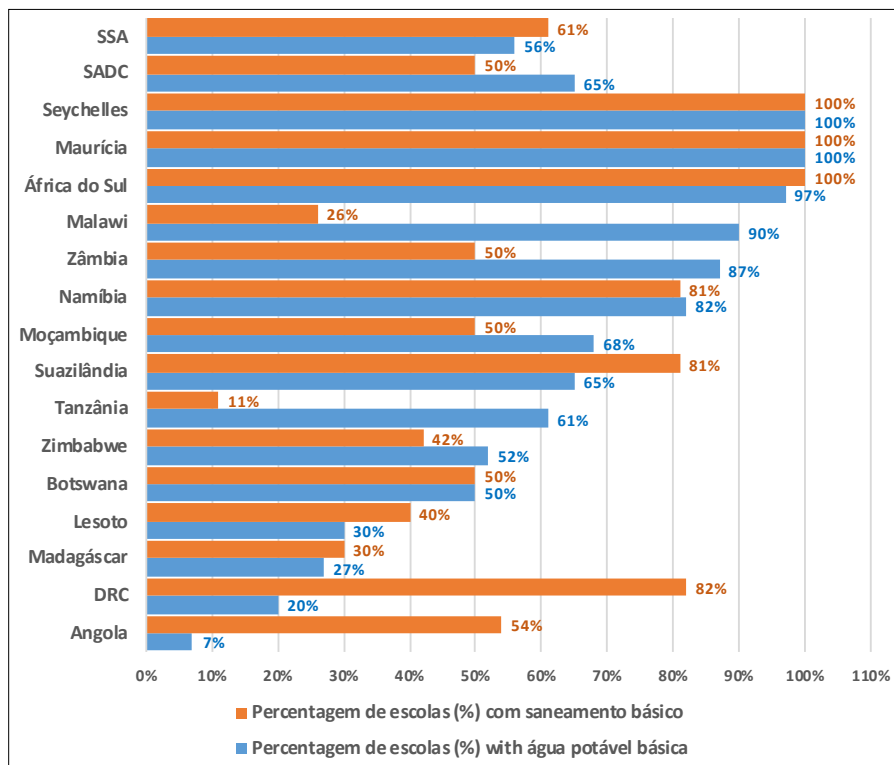


Figura 19. Percentagem de escolas com saneamento básico e água potável básica, 2015



Fonte: Relatório da Monitoria Global da Educação 2017/18.

Melhorar a qualidade da educação através do uso de TICs

A Política Nacional de Educação (PNE), desenvolvida há mais de 20 anos, não apresentava muitos aspectos de TIC. Contudo, o Plano Estratégico de Educação (PES 2012-2016) reconhece o potencial das TICs para promover a educação de qualidade para todos, preparando os alunos para os desafios da nova sociedade. Enquanto as autoridades educacionais moçambicanas reconhecem o potencial das TICs, como uma oportunidade para melhorar a gestão do sistema e promover entre os jovens, as habilidades cada vez mais necessárias para as sociedades de hoje, eles também reconhecem o desafio de garantir um acesso efectivo às novas TICs nos diferentes níveis do sistema, isto é, ministério central, direcções provinciais e distritais, instituições educacionais e escolas.

O Plano Tecnológico da Educação

Isto reflecte-se no Plano Tecnológico da Educação (PTE), desenvolvido pelo MINEDH em 2011. O PTE define a visão estratégica e integrada do país para enfrentar os principais desafios do sector, incluindo questões de acesso, qualidade, eficácia e eficiência. Portanto, as TICs são vistas como críticas na promoção, tanto da educação de qualidade, quanto do desenvolvimento socioeconómico. O PTE centra-se na utilização das TIC em três domínios principais: (i) professores: como devem dominar as ferramentas das TIC para melhorar o processo de ensino e a gestão pedagógica; (ii) gestão escolar: como as TICs podem permitir a criação de sistemas administrativos transparentes e eficientes ao nível da escola e em articulação com os demais níveis de gestão do sistema, e; (iii) sala de aula: as TIC podem servir como ferramentas de ensino/aprendizagem tanto por professores como por alunos. Portanto, financiar as TICs é vital para promover e expandir o seu uso.

O PTE, com uma visão até 2026, propõe expandir o acesso a equipamentos e conectividade, a mobilização e formação de professores para a produção e uso de conteúdos, o uso das TIC para melhorar a gestão escolar, através da criação de um sistema de diferentes níveis de maior eficácia, eficiência e transparência para o usuário final. Ao nível da escola, e em particular na sala de aula, espera-se que a TIC seja uma ferramenta essencial de aprendizagem. Assim, a necessidade de ensinar não se limita à aprendizagem das TIC como disciplina, mas, acima de tudo, para torná-lo um instrumento de aprendizagem das diferentes disciplinas, transformando a aprendizagem num processo agradável e interactivo. Isso exigirá a adopção de currículos actualizados e apropriados, além de professores preparados e escolas equipadas.

A visão do sector é que, num primeiro momento, a formação de professores, o ensino secundário geral e a educação técnica e profissional devem ser privilegiados. Em particular, a gestão das instituições e o ensino das TIC como disciplina curricular serão fundamentais, especialmente para os níveis ETPe pós-primário (ESG1e2, média ETP). À medida que mais recursos estiverem disponíveis, outros níveis de educação serão cobertos.

A PES 2012-2016 apoia as perspectivas da Política de Tecnologia da Informação, defendendo um papel fundamental das TICs na melhoria da qualidade da educação e no desenvolvimento institucional do sector. Até o momento, as acções nessa área estão concentradas na gestão das instituições de ensino, assim como na introdução da disciplina na educação pós-primária. Há algum progresso no uso das TIC como ferramenta de gestão nos distritos nacionais, provinciais e em alguns distritos que já possuem infra-estrutura de electricidade. Contudo, a expansão das TIC para o ensino ainda é limitada e diz respeito principalmente à educação pós-primária. A

falta de infra-estrutura, aliada ao fraco financiamento, é um obstáculo fundamental para a universalização do uso das TICs, tanto na gestão escolar, como no processo de ensino / aprendizagem.

Acesso difícil a equipamentos e conectividade

Ao nível da escola, especialmente, a implementação de políticas de TIC tem sido dificultada pelo custo do equipamento, falta de pessoal de TI para manter aos equipamentos, particularmente em províncias e distritos. As escolas têm a possibilidade de adquirir alguns equipamentos, usando os seus orçamentos. Mas estes seriam insuficientes para implementar o currículo, uma vez que os orçamentos das escolas são limitados. Portanto, o sector incentiva o envolvimento do sector privado no fornecimento de equipamentos de informática e outros materiais para as escolas. Uma das maiores dificuldades que as escolas enfrentam é a de financiar os custos das comunicações e, em particular, da internet, que ainda é muito cara, o que limita a possibilidade de explorar o conteúdo dessa maneira. As escolas da cidade estão melhor equipadas do que as escolas das aldeias. Muitas escolas no campo não têm electricidade e, quando a possuem, geralmente são de baixa qualidade, impossibilitando a implementação de programas com computadores. A estratégia para garantir a equidade no acesso a equipamentos de informática passa pela instalação de energia de qualidade em todas as escolas.

Todos os IFP e escolas nas cidades e vilas têm uma implementação energética dessas iniciativas mais realistas. Os 24 IFPs contam com equipamentos de videoconferência e salas de informática. A Educação à Distância está a desenvolver um programa de expansão EAD usando TIC, através de centros EAD nas províncias. O sector não possui informações detalhadas sobre a quantidade de equipamentos de informática por escola e por aluno. Contudo, os quadros interactivos foram introduzidos em 110 escolas secundárias para apoiar. Informações detalhadas sobre outros equipamentos ainda não foram capturadas pelos dados estatísticos do MINEDH. O sector poderá no futuro procurar captar esta informação no sistema de recolha de informação estatística, de forma a assegurar um melhor acompanhamento da implementação do PTE.

Devido às dificuldades de financiamento, as crianças com necessidades educativas especiais (NEE) não são cobertas por projectos de TIC. Contudo, os novos centros de educação especial estabelecidos em três províncias contam com equipamentos de informática para o seu trabalho.

TICs na formação de professores

Quanto ao uso das TIC na formação de professores, a 10ª + 1º currículo de formação de professores considera as TIC como uma ferramenta indispensável não

só para o trabalho do docente, mas também para a vida no mundo de hoje. Por conseguinte, propõe-se desenvolver as capacidades dos formandos para utilizar as TIC como ferramenta de ensino e como meio de resolver os problemas do dia-a-dia. Nesse contexto, as TICs são utilizadas como instrumento transversal de pesquisa e exploração do conhecimento em outras disciplinas, para aumentar o acesso à informação e como meio de ensino.

Todos os IFPs têm equipamento informático e as TIC fazem parte da aprendizagem em todos os modelos de EFP. O recrutamento de professores de TIC para as escolas é uma questão a ser abordada, uma vez que o sector enfrenta dificuldades em recrutar professores para outras disciplinas importantes. Embora a UP forme professores das TIC para a educação, o recrutamento não é fácil, devido aos défices de professores em outras disciplinas principais juntamente com as restrições orçamentais.

A iniciativa do Tablet não funcionou tanto na formação de professores quanto nos professores já em serviço por causa de altos custos. Programas de FP preparam professores para o uso das TIC. Contudo, actualmente não há programas de desenvolvimento profissional contínuo disponíveis para melhorar a capacidade dos professores, tanto no conteúdo disciplinar, como para melhorar os processos de ensino e aprendizagem através das TIC.

Os professores em áreas remotas ainda não se beneficiam de programas ou actividades especiais relacionados à tecnologia. Os programas contínuos de desenvolvimento profissional que usam as TIC ainda não estão em vigor, embora o sector tenha cursos de EAD em andamento, especialmente nas universidades. O Instituto de Educação a Distância também tem um plano para a criação de plataformas educacionais usando as TICs. Os programas educacionais ainda não fornecem ajustes para o uso de dispositivos móveis de propriedade de estudantes.

Apoio técnico e pedagógico e desenvolvimento e transferência de conteúdo

O sector de educação tem um plano para preparar e adquirir recursos digitais e materiais didácticos para fornecer a professores e alunos. Contudo, até ao momento, o plano não foi implementado, uma vez que os recursos financeiros não foram suficientes para garantir essas actividades. A partilha de recursos nessa área é incentivada, mas recursos técnicos, como plataformas para esse fim, não estão disponíveis. O Ministério tem em seu site uma opção para a partilha de recursos. Contudo, actualmente, os recursos compartilhados não são suficientes para fins de ensino e aprendizagem nas escolas. Mesmo os currículos e programas de ensino ainda não são compartilhados dessa forma, o que mostra que muito trabalho ainda precisa de ser feito nessa área. O portal INDE, que seria uma boa opção de partilha de informações, não está operacional. Este portal deve permitir a transferência de recursos para os IFPs e escolas. O apoio oferecido a professores e alunos via digital

ainda é incipiente. O fraco desenvolvimento desta área deve-se à falta de capacidade técnica e recursos financeiros insuficientes.

Muito poucos professores usam as TIC para produzir e disseminar materiais de ensino para os alunos, embora existam alguns que o fazem. Nas cidades maiores, é mais fácil ter professores que adquiram equipamentos com os seus próprios meios e que eventualmente os utilizam para produzir materiais para os alunos. Contudo, essas iniciativas são individuais e não estruturadas, não são coordenadas pelas autoridades e, portanto, não estão devidamente documentadas. A estratégia da EAD visa digitalizar e introduzir materiais e livros digitais.

A formação de técnicos para a produção de material didáctico, assim como a formação de professores participam no programa um professor de informática, e para confrontar as novas metodologias de ensino com o uso das TICs será outro componente das actividades do sector neste âmbito. A expansão do programa de Ensino Secundário à Distância utilizando as TIC, assim como a instalação e utilização da plataforma de E-learning para alunos e professores, faz parte das actividades do sector nesta área. A indústria também planeou desenvolver e adquirir conteúdo multimédia e interactivo para introduzir as TIC como uma ferramenta de aprendizagem. O plano também propõe equipar os laboratórios de informática nas escolas secundárias, a fim de promover aulas de informática para os alunos, conforme exigido pelo currículo.

Algumas iniciativas sobre TICs para a educação pela MINEHD

Em linha com o reconhecimento pelos formuladores de políticas do potencial das TICs para melhorar a qualidade do ensino/aprendizagem, o MINEDH desenvolveu um Plano de Educação Tecnológica financiado, em parceria com instituições governamentais, sociedade civil, sector privado e parceiros de cooperação.

A literatura sobre as TICs sugere que a aprendizagem móvel pode contribuir para ampliar o acesso ao conhecimento. O uso de telefones celulares na sociedade moçambicana está a expandir-se dramaticamente. Actualmente, mais de 50% da população possui telefones celulares. Esses dispositivos têm sido usados para monitorar a qualidade dos serviços de educação, mas ainda não são usados para o ensino/aprendizagem. Os currículos de ensino ainda não abrem espaço para o uso dessas tecnologias e os professores ainda não estão preparados para isso. Portanto, é importante que o PTE seja actualizado para considerar o uso de novas tecnologias móveis para ensino e aprendizagem.

Uma tentativa para a introdução da iniciativa de Tablets não foi bem-sucedida, devido à combinação de factores como a falta de fundos para a compra de Tablets para os professores. O governo não conseguiu mobilizar parceiros para esse fim. Devido a dificuldades financeiras, outro apoio do governo não foi realizado. Estes

incluem o papel do MINEDH como fiador de professores, instituições financeiras para comprar Tablets e os altos juros cobrados pelos bancos por empréstimos. Além disso, o governo também não conseguiu isentar os direitos alfandegários sobre as importações desses artigos. Por estas razões, o programa não foi bem-sucedido. Contudo, este é um programa a ser considerado no futuro, para que os professores tenham seus equipamentos para as suas funções. Esta é mais uma maneira de motivar os professores e apoiá-los na realização das suas actividades. Os altos custos de implementação do programa, juntamente com a falta de capacidade do governo e dos parceiros para apoiar a iniciativa, são obstáculos importantes para a sua implementação.

A nova política sectorial das TIC deveria ter iniciado em 2017. Em paralelo, o PTE e a estratégia para a sua implementação seriam actualizados. A política deve tomar em conta as crianças com necessidades educacionais especiais. O Departamento de Tecnologias de Informação e Comunicação (DTIC), em parceria com as Direcções Nacionais correspondentes que gerem os diferentes subsistemas de educação, é a entidade responsável pela implementação da política de TIC no MINEDH. As funções deste departamento estão definidas na resolução 17/2016 de 17 de Julho, que estabelece o Estatuto do MINEDH, e concentram-se no planeamento, coordenação, supervisão, monitoria e definição de normas e padrões para um bom desenvolvimento e uso das TICs para Educação.

2.3 EQUIDADE

Iniquidade na distribuição de escolas e professores

A distribuição de escolas primárias em todo o país é um pouco equitativa. Todas as localidades têm escolas primárias e a rede escolar de mais de 12.000 escolas primárias é distribuída por todo o país. Contudo, a distribuição das escolas secundárias é menos equitativa. A relação entre escolas primárias e secundárias não é homogênea no país. Como pode ser visto na Tabela 7, a proporção de escolas primárias para escolas secundárias varia muito entre as províncias. As províncias da Zambézia, Cabo Delgado e Niassa têm um número maior de escolas primárias para cada escola secundária (30 e 26, respectivamente). As províncias de Gaza e Maputo com 10 e 8 EPC por ESG são as que têm a melhor relação entre o EPC / ESG, excluindo a cidade de Maputo, onde esta proporção é de 2 para 1.

Tabela 7. Número de escolas primárias e secundárias por província, 2015

Províncias	EPC	ESG	Total	EPC/ESG
Cabo Delgado	1,395	53	1,448	26
Gaza	1,092	105	1,197	10
Inhambane	1,543	104	1,647	15
Manica	1,206	93	1,299	13
Maputo	810	96	906	8
Nampula	3,049	188	3,237	16
Niassa	1,340	54	1,394	25
Sofala	1,374	85	1,459	16
Tete	1,556	101	1,657	15
Zambézia	4,789	158	4,947	30
Cidade de Maputo	210	108	318	2

Fonte: dados estatísticos do MINED.

Não há evidências de segregação de alunos nas escolas, seja pelo nível socioeconómico ou por outras características. Em geral, os alunos frequentam escolas públicas perto dos seus locais de residência para evitar deslocamentos longos.

De acordo com o Relatório SACMEQ II, a afectação de professores não é a melhor, tomando em conta as suas qualificações. Existem também grandes disparidades na distribuição de professores por nível de educação; e essas variações afectam drasticamente o financiamento necessário para as escolas. As tabelas 8 e 9 ilustram as variações na composição dos professores por nível de educação. Assim, no EP1, a cidade e a província de Maputo têm um alto nível de professores de nível N3 (cursos IMAP). Estas duas províncias também têm respectivamente 15% e 7% de professores licenciados trabalhando no EP1. No EP1, a maioria dos professores é de 10 + 1 ano (45%), seguida pelo IMAP (20%).

No EP2, a cidade e a província de Maputo têm também mais professores e graduados do que os outros. De facto, a cidade e a província, de Maputo têm 33% e 21% de professores licenciados. A província de Sofala com 14% é a terceira com professores mais formados, 14%. A maioria dos professores desse nível tem IMAP (35%) e 10^a + 1 (26%). Professores com um grau representam (9%) do total.

Tabela 8. Professores do EP1 por tipo de qualificação por província

Qualificação	Niassa	Cabo Delgado	Nampula	Zambézia	Tete	Manica	Sofala	Inhambane	Gaza	Maputo	Maputo Cidade	Total
Sem formação	3%	8%	3%	8%	1%	17%	1%	11%	19%	1%	1%	7%
EHPP	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
CFPP 6º+1	1%	3%	4%	2%	1%	1%	1%	2%	2%	0%	1%	2%
CFPP 6º+3	7%	13%	5%	3%	5%	4%	4%	6%	6%	1%	2%	5%
6º+2 / 8º+2	1%	2%	0%	0%	1%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
10º+1 ano	49%	39%	48%	58%	47%	40%	53%	30%	38%	33%	13%	45%
IMAP	20%	13%	18%	11%	33%	14%	25%	10%	15%	44%	54%	20%
Magistério Primário	2%	1%	1%	1%	3%	1%	0%	1%	1%	0%	1%	1%
9º+2	1%	1%	0%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	1%	0%
9º+3 (IMP)	3%	2%	1%	0%	1%	1%	0%	1%	1%	2%	2%	1%
12º+1 ano	2%	2%	3%	1%	2%	2%	2%	2%	2%	1%	1%	2%
UEM/CFP 7º/9º	1%	2%	1%	1%	0%	1%	1%	0%	1%	0%	0%	1%
UEM/CFP 10º/11º	1%	1%	1%	0%	0%	0%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
UP - Bacharel	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%	0%	0%	1%	2%	0%
UP - Licenciado	0%	0%	1%	1%	0%	1%	3%	1%	1%	7%	15%	2%
Outros	10%	12%	14%	13%	6%	15%	9%	35%	13%	7%	5%	13%
Estrangeiros	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%	0%

Fonte: dados estatísticos do MINEDH, 2016

Tabela 9. Professores do EP2 por tipo de qualificação por província

Qualificação	Niassa	Cabo Delgado	Nampula	Zambézia	Tete	Manica	Sofala	Inhambane	Gaza	Maputo	Maputo Cidade	Total
Sem formação	3%	10%	2%	8%	1%	11%	2%	13%	17%	1%	2%	6%
EHPP	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
CFPP 6º+1	1%	1%	2%	1%	0%	1%	0%	1%	1%	0%	0%	1%
CFPP 6º+3	1%	6%	2%	1%	1%	3%	1%	3%	2%	1%	1%	2%
6º+2 / 8º+2	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
10º+1 ano	32%	25%	30%	43%	28%	18%	23%	18%	23%	15%	7%	26%
IMAP	38%	26%	30%	21%	49%	30%	35%	16%	28%	48%	36%	31%
Magistério Primário	3%	2%	2%	1%	4%	2%	0%	1%	1%	0%	0%	1%
9º+2	1%	1%	1%	1%	1%	0%	0%	1%	0%	0%	1%	1%
9º+3 (IMP)	1%	4%	1%	0%	2%	1%	1%	2%	1%	1%	5%	2%
12º+1 ano	4%	3%	5%	2%	2%	5%	4%	3%	3%	1%	1%	3%
UEM/CFP 7º/9º	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%	0%
UEM/CFP 10º/11º	1%	1%	1%	0%	0%	1%	1%	0%	0%	0%	0%	0%
UP - Bacharel	0%	0%	1%	1%	0%	2%	3%	3%	2%	4%	6%	2%
UP - Licenciado	3%	2%	8%	5%	2%	7%	14%	4%	7%	21%	33%	9%
Outros	11%	16%	15%	16%	7%	18%	14%	35%	13%	7%	8%	15%
Estrangeiros	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Fonte: dados estatísticos do MINEDH, 2016

Tanto no ESG1 quanto no ESG2, a distribuição de professores licenciados e solteiros é mais ou menos semelhante. Apenas a Província de Cabo Delgado tem a menor proporção de professores licenciados e solteiros no ESG2, e as outras províncias têm as mesmas proporções de professores com estes níveis de educação.

Os professores nas escolas urbanas geralmente têm níveis mais altos de formação em comparação com aqueles nas áreas rurais, onde a maioria dos professores tem níveis mais baixos de formação. Isso ocorre porque muitos professores em escolas urbanas têm acesso a escolas secundárias, o que não é o caso de professores em áreas rurais. O ensino na escola secundária é recompensado com salários mais altos, o que afecta a distribuição de recursos entre escolas rurais e urbanas.

Iniquidades na aprendizagem

Quanto à equidade na aprendizagem, os resultados das avaliações mostram que as áreas rurais e as populações economicamente desfavorecidas têm os piores resultados de aprendizagem. Tanto a avaliação do SACMEQ como a avaliação do INDE mostram que as crianças de famílias mais pobres têm resultados piores do que as famílias com maior nível socioeconómico. Estimou-se que a diferença entre estudantes de níveis socioeconómicos mais elevados aumentou de 13 pontos em leitura e 7 pontos em matemática em 2000 para 70 e 50 pontos em 2007. A localização das escolas também se correlaciona com o desempenho dos estudantes, como mostrado pelos resultados do SAQMEC. Tabela 10. Nas áreas urbanas, os alunos têm um desempenho melhor do que nas áreas rurais. As diferenças de desempenho variam de 30 pontos para a leitura a 10 pontos para a matemática.

Tabela 10. Resultados da avaliação do SACMEQ 2007 por localização dos alunos

Localização	Leitura		Matemática	
	Pontuações	Desvio padrão	Pontuações	Desvio padrão
Rural	457.7	3.63	477.6	4.39
Urbana	486.7	3.67	487.5	2.59

Fonte: <http://www.sacmeq.org/ReadingMathScores>

Os dados disponíveis no Relatório de Monitoria Global sobre a Educação da UNESCO sugerem grandes disparidades nas taxas de conclusão escolar, de acordo com a localização e a riqueza dos estudantes. Os números abaixo mostram que as taxas de conclusão dos estudantes que vivem em áreas rurais são muito mais baixas do que as dos seus colegas das áreas urbanas. Da mesma forma, os estudantes de famílias mais ricas têm melhor desempenho, em termos de taxa de conclusão, do que suas contrapartes das famílias mais pobres. Mesmo entre as famílias mais pobres, as taxas de conclusão das meninas são significativamente mais baixas que as dos rapazes. É impressionante notar que Moçambique apresenta a pior situação entre os países da SADC no que diz respeito aos indicadores acima mencionados

Figura 20. Conclusão da primária: disparidades por localização e prosperidade, 2010-2015

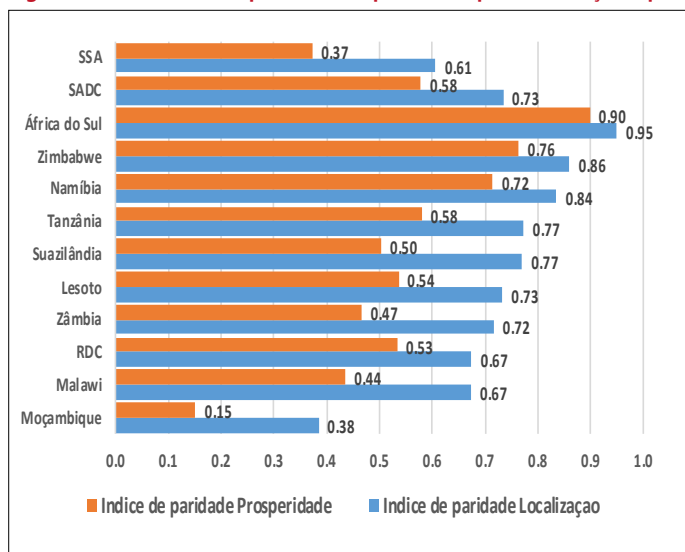
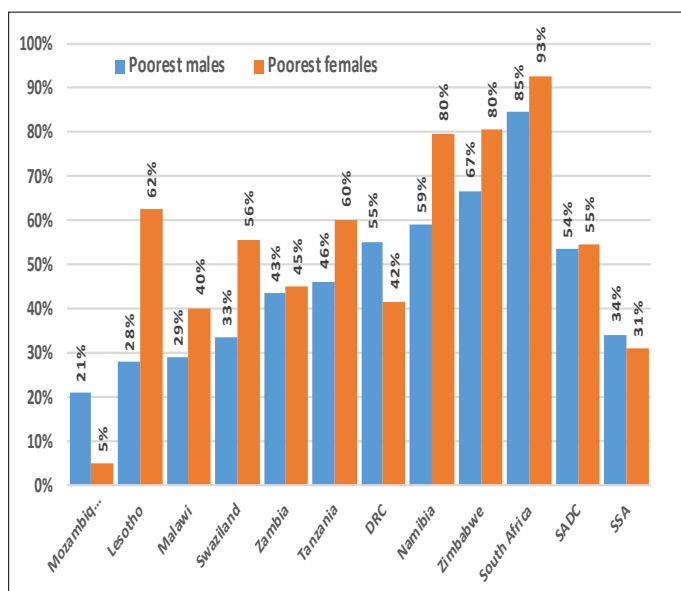


Figura 21. Taxa de conclusão dos alunos mais pobres por género, 2010-2015



Fonte: Relatório de Monitoria Global da Educação 2017/18

*: O índice de paridade de localização é a razão entre a taxa de conclusão de alunos que vivem em áreas rurais e a de suas contrapartes urbanas.

O índice de paridade da riqueza é a razão entre a taxa de conclusão dos estudantes que vivem nas famílias mais pobres e a das suas contrapartes mais ricas.

Não existem políticas discriminatórias em relação às escolas públicas ou privadas em Moçambique. Contudo, devido ao custo das propinas, os estudantes com formação privada são geralmente de famílias economicamente mais ricas. O desempenho dos alunos em escolas privadas é melhor do que em escolas públicas ao nível primário. No ESG, as escolas públicas têm um desempenho melhor do que as escolas privadas, como pode ser visto na tabela abaixo.

Tabela 11. Desempenho escolar em educação pública e não pública por província, 2014

Províncias	EP1		EP2		ESG1		ESG2	
	Pública	Não pública	Pública	Não pública	Pública	Não pública	Pública	Não pública
Cabo Delgado	77%	76%	79%	80%	49%	42%	74%	61%
Gaza	74%	87%	73%	85%	51%	68%	78%	64%
Inhambane	86%		86%		67%		86%	67%
Manica	82%	87%	82%	96%	75%	79%	61%	72%
Maputo	70%	83%	74%	88%	53%	51%	47%	57%
Nampula	75%	87%	80%	92%	68%	81%	80%	75%
Niassa	80%	88%	80%	90%	63%	79%	89%	79%
Sofala	80%	81%	82%	74%	60%	58%	83%	76%
Tete	83%	96%	83%	89%	75%	80%	89%	69%
Zambézia	78%	87%	80%	90%	62%	69%	78%	64%
Cidade de Maputo	73%	86%	73%	87%	56%	54%	67%	68%
Total Geral	78%	84%	79%	86%	61%	58%	70%	68%

Fonte: Estatísticas do MINEDH, 2015

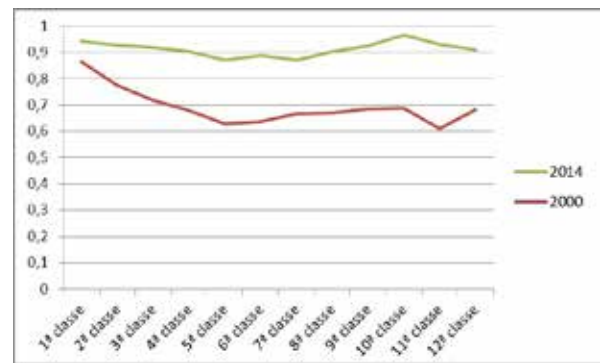
Em ralação à equidade, em termos de recursos para bens e serviços, as escolas urbanas em Moçambique, devido à sua localização e aos serviços que muitas vezes têm (energia e água canalizada), recebem mais fundos para pagar por esses serviços. A alocação dos fundos do ADE é feita per capita e, tomando em conta algumas características das escolas, como a distância dos centros urbanos. Se a alocação de fundos do ADE é feita equitativamente pelas escolas, o mesmo não pode ser dito para fundos de bens e serviços. O sector não possui uma política de alocação de recursos para bens e serviços, como é o caso dos fundos ADE. Embora não haja dados precisos sobre esta área, pode-se dizer com alguma certeza que nos centros urbanos as escolas têm maior probabilidade de ter melhor infra-estrutura e mais móveis, equipamentos e materiais do que escolas em áreas rurais.

Disparidades de género

Em todas as classes da educação geral, há uma tendência positiva na equidade de género, com um índice de paridade de género de 0,9 em 2014 a nível nacional. O índice de paridade de género mostra variações entre as províncias, sendo mais alto nas províncias do Sul do que para as províncias do Centro e do Norte do país. Em 2014, as províncias do sul do país, Província de Maputo e Cidade, Gaza e Inhambane

tinham rácios de paridade de género em torno de 0,96 no EP1, e superiores a 1 no EP2 e ESG, o que significa uma disparidade a favor das meninas, possivelmente associada à migração de jovens para trabalhar na África do Sul.

Figura 22. Índice de paridade de género por classe em 2000 e 2014



Fonte: Relatório sobre os 6 objectivos da Educação para Todos, Moçambique, 2015.

As províncias com mais desvantagens em termos de paridade de género no ESG são as da Zambézia, Nampula, Cabo Delgado e Manica, como pode ser visto na Tabela. 12.

Tabela 12. Índice de paridade de género por província, por nível de educação, em 2000 e 2014

Províncias	EP1		EP2		ESG1		ESG2	
	2000	2014	2000	2014	2000	2014	2000	2014
Niassa	0,67	0,94	0,57	0,83	0,48	0,74	0,48	0,72
Cabo Delgado	0,70	0,91	0,49	0,82	0,40	0,79	0,41	0,79
Nampula	0,73	0,91	0,43	0,81	0,37	0,77	0,38	0,73
Zambézia	0,68	0,89	0,42	0,72	0,53	0,66	0,50	0,66
Tete	0,68	0,95	0,42	0,82	0,59	0,81	0,57	0,82
Manica	0,98	0,91	0,46	0,82	1,05	0,80	0,98	0,73
Sofala	0,75	0,88	0,53	0,80	0,48	0,86	0,48	0,85
Inhambane	0,90	0,97	0,78	1,05	0,41	1,17	0,57	1,22
Gaza	0,94	0,98	0,90	1,10	0,74	1,34	0,64	1,31
Maputo P	0,67	0,97	0,40	1,10	0,41	1,31	0,52	1,50
Maputo C	0,97	0,98	0,91	1,08	0,87	1,32	0,53	1,41

Fonte: Relatório sobre os 6 objectivos da Educação para Todos, Moçambique, 2015.

O número de raparigas que frequentam o ES aumentou em 18% no período, o que reduziu a disparidade de género neste subsistema de 0,4 em 2000 para 0,7 em 2014. As meninas nas zonas áreas rurais, em particular aquelas de famílias de baixa renda, correm um risco maior de desempenho insuficiente, reprovando ou desistindo.

Essas iniquidades, no nível escolar, resultam em disparidades na alfabetização, o que ainda é visível entre as províncias, como mencionado anteriormente. As províncias do Sul têm taxas mais altas de alfabetização feminina do que as do Centro e do Norte.

Em comparação com outros países vizinhos, a disparidade de género em Moçambique, em detrimento de raparigas e mulheres, é muito mais pronunciada e superior às médias regionais da SADC e da África Subsaariana (Tabela 13).

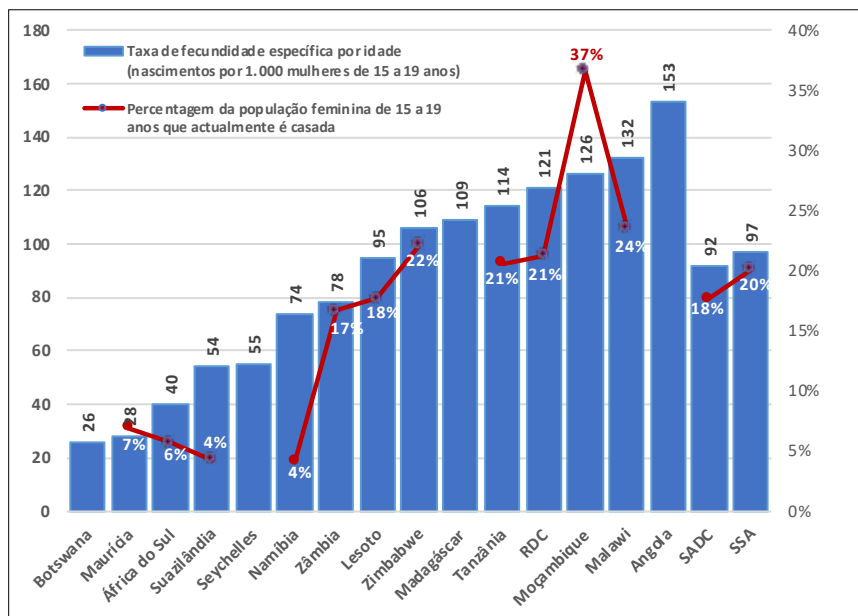
Tabela 13. Índice de paridade de género nas taxas de conclusão e alfabetização, 2010-2015

País	Índice de Paridade de Género					
	na taxa de conclusão por nível de ensino				na taxa de alfabetização	
	Primário	Secundário inferior	Secundário superior	Terciário* GER	Juventude 15-24	Adultos 15+
Angola	...	...	...	0,79	0,83	0,67
Botswana	...	...	...	1,44	...	...
R. D. Congo	0,93	0,84	0,70	0,46	0,88	0,75
Lesoto	1,49	1,87	1,47	1,45	1,18	1,25
Madagáscar	...	...	...	0,92	0,96	0,91
Malawi	1,16	0,81	0,66	...	1,01	0,79
Maurícia	...	...	...	1,31	1,01	0,96
Moçambique	0,90	0,66	0,60	0,73	...	...
Namíbia	1,13	1,29	1,11	...	1,02	0,99
Seychelles	...	...	...	2,11	1,01	1,01
África do Sul	1,05	1,12	1,22	1,48	1,01	0,98
Suazilândia	1,26	1,21	1,05	12,44	1,03	0,98
Tanzânia	1,20	0,90	1,01	0,51	0,97	0,88
Zâmbia	1,03	0,88	0,68	...	0,95	0,88
Zimbabwe	1,10	1,13	0,73	0,90	1,06	0,99
SADC	1,11	1,01	0,87	0,78	0,88	0,79
SSA	0,99	0,86	0,78	0,70	0,90	0,79

Fonte: Relatório de Monitoria Global da Educação 2017/18.

*: para educação terciária, as figuras referem-se a GPI em GER.

Figura 23. Percentagem da população feminina de 15 a 19 anos que actualmente é casada e taxa de fecundidade específica por idade



Fonte: Relatório de Monitoria Global da Educação 2017/18.

A Figura 23 mostra que Moçambique tem a maior taxa de casamentos prematuros entre os países da SADC. Estima-se que 37% da população feminina com idade entre 15-19 é casada, o que é um obstáculo para a educação das meninas. Também a gravidez precoce é prevalente, uma vez que a taxa de fertilidade das mulheres jovens com idades entre os 15 e os 19 anos é de 126 anos.

Durante uma das suas visitas à vila de Muzingo na Província de Manica, no dia 27 de Junho de 2016, o então Ministro da Educação, Jorge Ferrão, revelou que pelo menos 6.000 raparigas abandonaram escolas moçambicanas em 2014 e 2015 devido a gravidez precoce causada por casamentos prematuros. O ministro também observou que, em muitos casos, as meninas tinham apenas 13 ou 14 anos, e alguns pais e responsáveis haviam consentido os casamentos com crianças. Entre as medidas tomadas para bloquear este mal, um maior envolvimento dos conselhos escolares (que incluem representantes dos professores, pais e alunos) foi chamado para consciencializar as meninas e as suas famílias sobre o problema.

Crianças fora da Escola

As iniquidades descritas acima resultam num número relativamente alto de crianças em idade escolar primária e secundária que estão fora da escola. Estima-se que 2.4 milhões de crianças, adolescentes e jovens moçambicanos estejam 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. As disparidades de género, em detrimento das meninas, também prevalecem com relação às crianças e jovens fora da escola; de facto, em Moçambique, as meninas representam 60% das crianças fora da escola primária, 54% dos adolescentes do ensino secundário1 e 53% dos adolescentes e jovens em idade escolar do ensino secundário médio.

Tabela 14. Número e percentual de mulheres fora da escola por nível de educação, 2015

País	Crianças não escolarizadas		Adolescentes não escolarizados		Adolescentes e juventude não escolarizada	
	Primário		Secundário inferior		Secundário superior	
	Total	% F	Total	% F	Total	% F
	(000)		(000)		(000)	
Angola	...	...	...	...	...	...
Botswana	27	46	...	...	...	...
R. D. Congo	...	...	...	...	...	...
Lesoto	66	46	34	40	42	44
Madagáscar	...	...	...	...	...	...
Malawi	...	...	285	52	425	53
Maurícia	4	35	4	39	12	39
Moçambique	606	60	920	54	879	53
Namíbia	36	42	...	...	...	...
Seychelles	0	38	...	...	0,8	45
África do Sul	...	...	...	...	...	...
Suazilândia	43	50	11	50	17	54
Tanzânia	1955	49	...	...	...	...
Zâmbia	325	45	...	...	...	...
Zimbabwe	365	47	56	60	703	52
SADC		48		55		53
SSA	32 649	55	25 702	51	34 399	53

Fonte: Relatório Global de Monitoria da Educação 2017/18.

As disparidades de género, em detrimento das meninas, também prevalecem com relação às crianças e jovens fora da escola; de facto, em Moçambique, as meninas representam 60% das crianças fora da escola primária, 54% dos adolescentes do Ensino Secundário do primeiro ciclo e 53% dos adolescentes e jovens em idade escolar do ensino secundário superior.

Estas percentagens são significativamente mais altas do que as médias da SADC e da África Subsaariana. Estes indicam também que Moçambique está entre os países da SADC com a maior percentagem de crianças fora da escola, adolescentes e jovens.

Em princípio, o Governo de Moçambique tem mecanismos para monitorar questões de equidade, em particular através da recolha e análise de dados estatísticos realizados anualmente pela Direcção de Planeamento, e através de relatórios de pesquisa e supervisão escolar realizados em diferentes níveis, incluindo as Zonas de Influência Pedagógica. (ZIP), os Serviços Distritais da Juventude e Tecnologia (SDEJT), as Direcções Provinciais de Educação e Desenvolvimento Humano (DPEDH) e o MINEDH e os seus parceiros.

O Governo aborda as questões das iniquidades através de uma série de políticas sensíveis ao género, bem como estratégias para apoiar os alunos desfavorecidos, especialmente órfãos e crianças vulneráveis. O programa ADE também oferece às escolas possibilidades de alocar fundos para fins de equidade. Contudo, a maioria dessas políticas nem sempre é implementada com sucesso em todo o país.

2.4 EFICIÊNCIA

A eficiência de um sistema educacional é uma medida do seu desempenho em relação ao investimento realizado. A eficiência fala de quão bem ou mal um sistema é capaz de utilizar os recursos existentes. Para estudar a eficiência, é necessário examinar como o desempenho educacional de um determinado país compara-se ao desempenho alcançado por países que fizeram investimentos semelhantes ou, alternativamente, se os outros sistemas conseguiram obter resultados semelhantes ou melhores, fazendo investimentos menores.

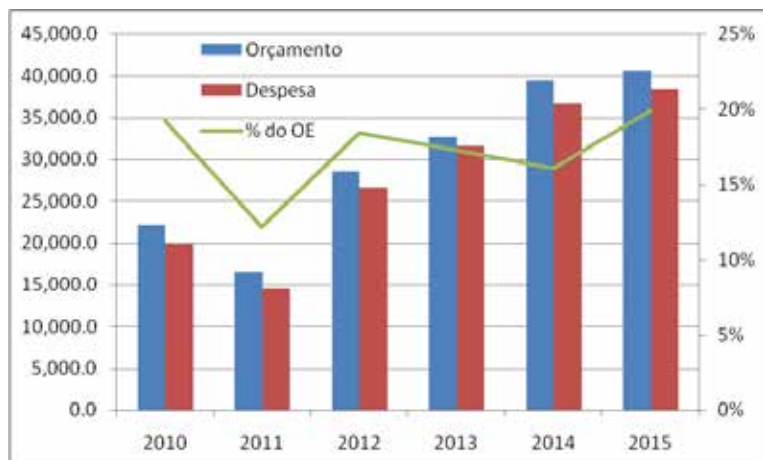
Despesa pública dedicada à educação

O orçamento do Estado para o sector da educação é dividido em orçamento corrente e de investimento. Em Moçambique, o orçamento corrente representa cerca de 81% do orçamento total da educação, enquanto o restante é dedicado ao investimento.

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. A Figura 24 mostra o orçamento e as despesas de educação para o período 2010-2015.

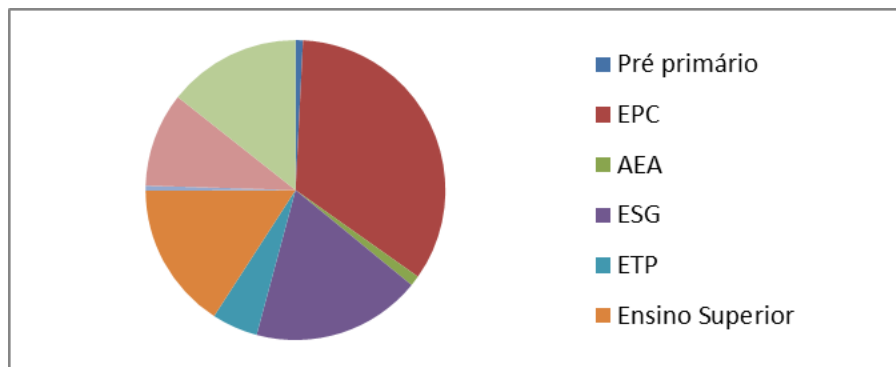
Figura 24. Orçamento da educação e sua execução, 2010-2015



Fonte: Relatórios sobre Execução Orçamental 2010-2015

As principais despesas do sector da educação estão relacionadas com o pagamento de bens e serviços e com o pagamento do pessoal que absorve uma grande parte do orçamento do sector.

Figura 25. Despesas com educação por nível de ensino, 2015



Fonte: Relatórios sobre Execução Orçamental 2015

A Figura 25 acima mostra a distribuição dos gastos com educação, sugerindo que os três subsectores principais absorveram 68% do total das despesas com educação em 2015: 33% para o ensino primário, 19% para o ensino secundário geral e 16% para o ensino superior. A gestão do sistema de ensino (serviços auxiliares e Não Especificado) representou 10% do valor total do orçamento. A Educação NE refere-se a despesas relacionadas a domicílios, residenciais e outros centros, não incluídas em outras linhas e constitui cerca de 14% do valor total das despesas do sector. Indefinida, a educação por nível representa as áreas de educação que não atribuem certificados de nível educacional, como o Instituto de Línguas e outros. Os demais níveis de educação, como pré-primário, alfabetização e educação de adultos e educação técnica e profissional, representam menos de 8% do total das despesas.

As escolas são financiadas principalmente por duas fontes. O orçamento para bens e serviços para escolas primárias, secundárias, escolas técnicas, institutos de formação de professores é financiado pelo OE e pelo fundo ADE. O fundo ADE é concedido pelos parceiros de cooperação através do Fundo de Apoio ao Sector da Educação. (FASE).

O EP público é gratuito em todo o país e os encarregados de educação não são obrigados a pagar pelos seus filhos para estudar, excepto em escolas particulares. O ensino pós-primário não é gratuito e os custos das propinas variam consoante as instituições, variando entre 250 e 350 meticais por ano nas escolas públicas do ESG. Os custos da educação privada também variam muito entre as escolas. As instituições de ensino privado não recebem apoio do Estado. Contudo, as escolas comunitárias sem fins lucrativos recebem apoio através do pagamento de salários de professores e livros didácticos gratuitos. A importância das escolas privadas é maior no ensino secundário. De facto, 10% dos alunos do ESG1 e 13% dos estudantes do ESG2 estavam matriculados nestas escolas em 2016. No EP as proporções são mais modestas e atingiram 2% no EP1 e EP2 em 2016. Quanto ao Ensino Superior, cerca de 25% dos alunos foram matriculados em instituições privadas em 2013.

Tabela 15. Distribuição de alunos entre instituições públicas, privadas e comunitárias

Nível	% Público	% Privado	% Comunidade
EP1	98%	1%	1%
EP2	98%	1%	1%
ESG1	90%	6%	4%
ESG2	87%	9%	4%
Educação Superior (2015)	66%	34%	0%

Fonte: Estatística MINEDH, 2016, Estatísticas do Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico-profissional (2015)

Figura 26. Despesas com educação em% do pib e gastos do governo, 2015

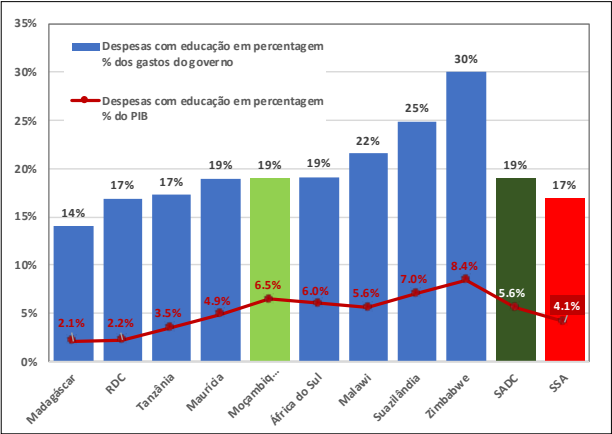
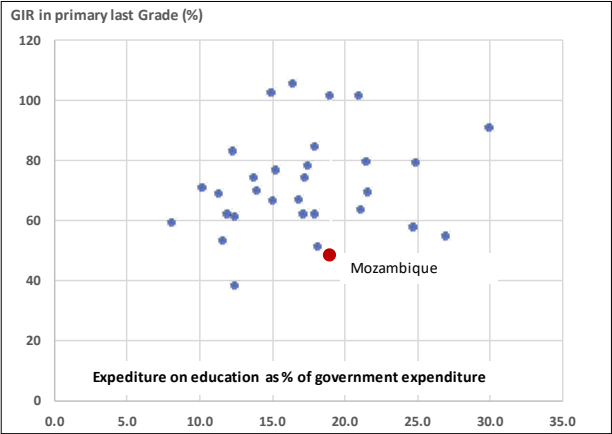


Figura 27. Eficiência e gasto da escola com educação como% da despesa do governo



Fonte: Relatório Global de Monitoria da Educação 2017/18.

A parte do PIB de Moçambique dedicada à educação (6,5%) é superior às médias regionais da SADC (5,6%) e da Africa 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. A Figura 27 mostra que muitos países da SADC que investem menos em educação, em termos de partilha de despesas do governo, alcançam resultados significativamente melhores do que Moçambique, quando consideram a proporção de estudantes que atingem o último ano do ensino primário e as taxas reais de conclusão.



■ 3. Revisão das áreas políticas prioritárias

Este capítulo contém uma revisão detalhada das três áreas de políticas educacionais identificadas pelo MINEDH como prioridades nacionais:

- Políticas e planificação de todo o sistema.
- Políticas de formação e desenvolvimento de professores.
- Qualidade da educação, avaliação e monitoria da aprendizagem.

Cada secção contém uma breve visão geral das principais características do domínio da política correspondente e destaca várias questões políticas em jogo. Para cada questão de política, são providenciadas evidências de suporte e a relevância da política é discutida à luz de evidências e pesquisas internacionais, resultando num conjunto de recomendações. Para cada recomendação, é apresentada uma justificação, juntamente com uma discussão de relevância política e, sempre que possível, alguma indicação de prioridade relacionada e dos custos.

3.1 POLÍTICA E PLANIFICAÇÃO DO SISTEMA

Introdução

O principal instrumento de planificação do Governo é o Programa Quinquenal do Governo (PQG), que é aprovado no início de cada legislatura quinquenal e contém os principais objectivos a atingir pelo governo eleito. Na Educação, os dois principais instrumentos de política são a Política Nacional de Educação (PNE) e o Plano Estratégico de Educação (PEE). O Plano Estratégico de Educação incorpora as principais políticas sectoriais estabelecidas na Agenda 20/20 e no Programa Quinquenal do Governo, assim como nos compromissos internacionais assumidos pelo Estado para o desenvolvimento da educação.

A Política Nacional de Educação foi aprovada em 1995 e estabelece as principais linhas de acção do Estado. O principal objectivo do PNE é “garantir o acesso à educação para um número crescente de usuários e melhorar a qualidade dos serviços prestados em todos os níveis e tipos de educação”. O PNE visa melhorar a qualidade e promover a continuidade das atitudes e valores das habilidades de aprendizagem para

a vida dos cidadãos e para o desenvolvimento da sociedade. O PNE contribui para os objectivos do sistema educacional nacional, a educação das crianças no espírito de paz, tolerância e democracia, assim como para o combate a doenças, especialmente HIV/SIDA, e define a educação primária como o eixo do sistema educacional, o papel que desempenha no processo de socialização das crianças, no desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e cálculo, além de importantes valores sociais para o futuro da sociedade.

O Plano Estratégico de Educação estabelece os principais objectivos, prioridades e estratégias para alcançar a visão e a missão do sector de educação durante o período do plano. O Plano Estratégico enquadra-se e está alinhado com os Planos Quinquenais do Governo (PQG) 2010-2014 e 2015-2019.

O Plano Estratégico é implementado através de um Plano Operacional contínuo em termos de actividades principais, custos de implementação e responsabilidades. Este plano é actualizado anualmente entre Maio e Julho para os três anos seguintes, tomando em conta os avanços alcançados e os desafios encontrados no contexto da avaliação anual (Março) da sua implementação.

A monitoria e a avaliação da implementação são baseadas numa Matriz Estratégica, que resume o Plano Estratégico em termos de objectivos gerais e estratégicos e acções prioritárias, e define os indicadores e metas para monitorar a implementação dos objectivos estratégicos do sector.

O Plano Operacional orienta a elaboração do Plano Económico e Social – que é um plano anual com o respectivo orçamento para o sector da educação - que por sua vez faz parte do sistema nacional de planificação e orçamento cuja implementação é gerida pelo Governo. Ao mesmo tempo, o Plano Económico e Social da educação serve de referência para a avaliação feita pelo MINEDH e seus parceiros domésticos e externos de cooperação, nas reuniões anuais de avaliação que, como referido acima, têm lugar no mês de Março.

O quadro geral do processo de planificação mostra uma boa integração da política e da planificação do sector educacional dentro da política nacional de desenvolvimento. As várias ferramentas de planificação estão em vigor. Contudo, uma atenção especial deve ser dedicada a algumas questões de políticas e planificação.

QUESTÃO POLÍTICA 1.1

o papel catalisador da educação na integração regional e continental

Geopoliticamente Moçambique está localizado na África Austral e faz parte da SADC uma das Comunidades Económicas Regionais mais vibrantes do continente. Por outro lado, como membro da União Africana, Moçambique é um dos actores das reformas em curso no continente, os quais têm impactos de médio e longo prazos no funcionamento do seu sistema educativo.

■ Evidência

A SADC definiu objectivos e metas para a integração regional e este processo é guiado por um conjunto de protocolos sectoriais que traçam o quadro de referência para essa integração. No caso da Educação, o Estado Moçambicano assinou em 1997 e ratificou em 1998, o Protocolo da SADC sobre Educação e Formação que define as vias e formas através das quais os países membros se comprometem a caminhar juntos para uma efectiva integração dos sistemas educativos da sub-região.

O Protocolo define como seu objectivo último o alcance progressivo da equivalência, harmonização e padronização dos sistemas educativos e formação da região.

No plano continental e da União Africana, Moçambique é parte dos países membros que adoptaram a Visão 2063 “A África que Queremos” e uma das suas estratégias sectoriais de implementação, que no caso da educação corresponde à Estratégia Continental de Educação para África 2016 – 2015. Esta estratégia operacionaliza em períodos decenais, a Visão 2063, mas ao mesmo tempo, constitui o quadro de referência através do qual os países Africanos pretendem dar resposta aos Objectivos de Desenvolvimento Sustentável e ao quadro de Educação 2030.

■ Discussão

A integração, não só dos sub-sistemas sociais e económicos tornou-se uma característica do desenvolvimento universal e um antídoto que permite às nações tomar parte nos processos de globalização numa posição de vantagem. As migrações humanas tornaram-se uma tendência universal do nosso tempo e o único elemento que pode facilitar a integração é a adopção, ao nível dos sistemas educativos, de padrões comuns que catalizem essa integração. Caberá, igualmente, aos sistemas de educação e formação formar os cidadãos nacionais com conhecimentos, competências e atitudes que lhes permitam participar na economia e na sociedade global numa posição de vantagem. Neste sentido, Moçambique deverá projectar o

seu desenvolvimento não olhando apenas para as determinantes de carácter interna, mas também em atenção às dinâmicas que ocorrem na região da SADC e no mundo.

A revisão da lei do sistema nacional de educação e a redefinição do conceito e duração da educação básica é uma medida política necessária e relevante que coloca a educação do país consentânea com os desenvolvimentos da região, do continente e do mundo.

Contudo, as novas definições que decorrem da revisão da lei do sistema nacional de educação, colocam a premência da revisão da Política Nacional Educação (PNE) aprovada pela Resolução 8/95 de 22 de Agosto de 1995 do Conselho de Ministros, o Governo de Moçambique. A PNE fora formulada num contexto completamente diferente do actual em que Moçambique acabava de sair de um conflito político militar de 16 anos e tinha como objectivo principal definir as linhas de orientação para a reconstrução das bases do sistema nacional de educação que tinham sido dilaceradas pela guerra e transformar as acções de reconstrução em programas regulares de desenvolvimento. Convém ainda referir que o contexto educacional internacional sob o qual a PNE de 1995 foi formulada era dominada pela “Declaração de Jomtien sobre a Conferência “Educação Para Todos” substituída em 2000 pelo Fórum Mundial de Dakar e pela consequente Declaração dos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio.

A nível nacional e regional da SADC houve desenvolvimentos importantes com implicações na PNE. Todas estas dinâmicas nacionais, regionais e internacionais, justificam a revisão da PNE por forma a que se adeque aos desafios contemporâneos e trace as linhas de acção para o futuro. A PNE de 1995 tinha uma orientação inequivocamente clara para a expansão do acesso, depois de um período longo em que os efectivos escolares se mantiveram estagnados. Este cenário, contrasta-se com a linha de orientação advogada pelos ODS cujo ODS4 coloca ênfase na qualidade sem, no entanto, descuidar o acesso e a inclusão, desafios persistentes ainda não resolvidos, pese embora os progressos alcançados no contexto dos ODM. A título de exemplo, as novas definições que a lei revista do SNE apresenta – educação da 1ª infância, a nova estrutura do ensino primário, a reconceptualização da educação básica, os modelos propostos para a formação de professores, apenas para mencionar algumas áreas, requerem a devida explicitação política e estratégica, indicando como e quando os objectivos definidos na lei serão concretizados. Refira-se, finalmente, que mesmo a regulamentação da implementação da lei do SNE, tarefa atribuída ao Conselho de Ministros, terá a sua acção mais facilitada em presença de um quadro de políticas e estratégias sectoriais bem definidas.

■ Recomendações

- A definição das políticas nacionais de educação requer um esforço constante de alinhamento com as políticas regionais, continentais e globais. O Estado moçambicano já deu o primeiro passo com a aprovação pela Assembleia da República da revisão da Lei do Sistema Nacional de Educação que substitui a que vinha vigorando desde 1992. As acções complementares podem incluir:
 - A revisão da Política Nacional de Educação adoptada pelo Governo em 1995, por forma a reflectir os actuais desenvolvimentos do país e do mundo e a sua adesão a convenções e plataformas regionais, continentais e globais.
 - O asseguramento do alinhamento com os sistemas educativos da região da SADC, não apenas da estrutura e duração dos vários níveis de ensino, como ainda dos conteúdos de educação e formação, sem prejuízo da inclusão dos requisitos de desenvolvimento nacional.
 - O alinhamento do próximo Plano Estratégico de Educação com as agendas de desenvolvimento regional, continental e global.

QUESTÃO POLÍTICA 1.2

Refocar a educação da 1ª Infância/Pré-escolar face aos Objectivos de Desenvolvimento Sustentável

A educação da primeira infância é coordenada pelo MMAS sendo o MISAU e o MINEDH corresponsáveis pela definição das regras gerais de funcionamento e supervisão.

A meta 4.2 dos ODS estipula uma cobertura universal até 2030. Os ODS e o ODS4 de forma particular, sublinham o papel insubstituível de transcendental importância que este nível de educação joga na socialização da criança e criação das fundações para uma aprendizagem contínua de sucesso. As vantagens do investimento neste domínio de educação estão bem documentadas.

Com o actual nível de cobertura, o modelo organizacional implantado e as estruturas de suporte, o desenvolvimento da educação da primeira infância continuará significativamente abaixo dos objectivos e metas de desenvolvimento sustentável. Dado o papel central deste nível de educação no efeito da totalidade do sistema, o seu fraco desenvolvimento perpetuará os desafios prevaletentes em termos de eficácia e aprendizagem dos alunos.

■ Evidência

Apesar do reconhecimento explícito, pelo MINEDH, da importância da educação da primeira infância, a frequência à educação pré-primária em Moçambique é opcional como se indica no PEE 2012-2016. Não existem dados estatísticos que possam servir de suporte a uma melhor avaliação do acesso e participação neste nível de ensino. Contudo, os dados da DIPLAC indicam uma taxa de escolarização bruta à educação pré-primária para a idade de 4-5 anos de 29% em 2016/2017.

■ Discussão

As necessidades das crianças em tenra idade são multifacetadas e requerem uma liderança e um mecanismo de coordenação interinstitucional fortes com uma clara divisão de funções e responsabilidades. Essas necessidades vão desde a nutrição, cuidados parentais, estimulação precoce, aprendizagem, cuidados de saúde primários e protecção social.

A prática mostra, porém, que a organização e funcionamento da educação da primeira infância afigura-se desfocada e com os esforços fragmentados. As reformas necessárias para este tipo e nível de educação requiere, em primeiro lugar uma mudança de paradigma em relação às estruturas, modelo organizativo e funcional e ainda a identificação do “locus institucional” apropriado para a sua gestão e supervisão.

Será, por isso necessário, visitar e redefinir o conceito de educação da primeira infância com recurso ao manancial de conhecimentos e informação gerada pela investigação. Hoje, a neurociência oferece uma base de conhecimentos abundante sobre o desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões, bem como o reconhecimento de que a criação de condições para uma aprendizagem de sucesso da criança começa ainda durante a gestação, com os cuidados que a mãe gestante deve ter, assegurando a geração de um ser humano saudável e com todos os requisitos biológicos para a aprendizagem.

Uma mudança de paradigma importante em relação à compreensão prática da educação da 1ª infância é a noção que identifica esta educação restritamente com as actividades lúdicas despidas da sua vertente psicopedagógica, e considerando-as apenas actividades que visam proporcionar ocupação às crianças recém-nascidas no período que antecede a entrada na escola. Por isso a primeira mudança importante é o reconhecimento de que esta é, por excelência, uma actividade de pedagogos, psicólogos educacionais, assistentes sociais com o suporte de especialistas de outras áreas do saber, incluindo a neurociência que se tem revelado importante na produção do conhecimento que serve de base para a estruturação da aprendizagem.

■ Recomendações

- A reorganização e funcionamento da educação da primeira infância passa pela redefinição do locus institucional para este tipo e nível de educação, convertendo a fragmentação dos seus serviços num sistema efectivo, sustentável e resiliente.
- Nas condições actuais do país deve-se renovar o foco da educação da primeira infância, definir estratégias de actuação com acento na preparação e provisão da força de trabalho, do orçamento, e dos sistemas e mecanismos necessários para a rápida oferta e expansão da educação pré-escolar.
- Para que a educação da primeira infância realize os objectivos prescritos no ODS4, atenção particular deve ser dada à definição dos conteúdos curriculares e à preparação e formação dos seus facilitadores.

QUESTÃO POLÍTICA 1.3

o peso do factor demográfico na provisão dos serviços educacionais

Com uma taxa média anual de crescimento da população estimada em 2,7%; a população abaixo de 15 anos representa 45% da população total; 68.56% da população é rural e 31.44% é urbana.

■ Evidência

As altas taxas de natalidade e o peso da população abaixo dos 15 anos representam um elevado fardo económico e social à capacidade do Governo de providenciar os serviços educativos.

Sendo que 45% da população tem idades abaixo dos 15 anos de idade, ou seja, trata-se da população escolarizável que por isso coloca ao governo e à sociedade uma forte pressão do lado da oferta dos serviços educativos.

As elevadas taxas de natalidade que por seu turno justificam um crescimento médio anual de 2,7% colocam, todos os anos, uma procura social da educação não inferior a meio milhão de crianças com idade de ingressar na 1ª classe. A ainda forte taxa de crescimento médio anual da população, exerce pressão sobre a fraca e insuficiente infraestrutura educacional provocando elevadas taxas de enquadramento de alunos por turma e por professor.

No meio rural onde vive 68.58% da população a sua distribuição espacial irregular traduzida em baixas taxas de densidade demográfica representa um enorme desafio à capacidade do governo de prover escolas, professores e outras facilidades num contexto de dispersão.

■ Discussão

O perfil demográfico de Moçambique coloca-o no grupo dos países que enfrentam enormes desafios para satisfazer as necessidades sociais básicas. Com taxas elevadas de natalidade e população predominante em idade escolar, as taxas de dependência são, naturalmente altas o que constitui um enorme desafio à capacidade de o governo providenciar os serviços sociais básicos, como educação, saúde, água e saneamento.

A médio e longo prazo o perfil demográfico de Moçambique pode teoricamente resultar em dividendos, porém, isto só seria possível com uma sociedade de elevado nível educacional e recursos humanos competentes o que pode ser realizado através de investimentos na saúde, educação e formação.

A elevada percentagem da população com idade inferior a 15 anos que corresponde à população escolarizável, associada aos ritmos de crescimento anual da população fornecem um argumento importante para a justificação dos elevados recursos financeiros necessários para a implementação dos programas da educação. Além do mais, apesar de a maior parte da população se concentrar nas zonas rurais a sua repartição espacial não uniforme contribui para elevar os custos de implantação de quaisquer serviços sociais, incluindo a educação.

■ Recomendações

- Prevê-se que perfil demográfico de Moçambique se mantenha com os parâmetros actuais nos próximos anos. Em face desta previsão, recomenda-se que o factor demográfico seja considerado como um argumento para justificar investimentos acrescidos na negociação de recursos públicos para a educação.

QUESTÃO POLÍTICA 1.4

a iminente mudança na estrutura escola

Com um número antecipado de uma coorte dupla de estudantes atingindo o nível secundário básico em 2023, pode afectar a capacidade do ensino secundário durante o período de transição

A reforma actual visa reduzir a fase de educação primária num único ciclo de 6 anos em vez de dois ciclos e um total de 7 anos. A consequência será que uma coorte dupla de estudantes atingirá o nível secundário básico em 2023. O desafio será a acomodação da coorte dupla durante o período de transição.

■ Evidência

Actualmente, o ensino primário é organizado em dois graus. O primeiro grau tem a duração de 5 anos, da 1ª à 5ª classe, e o 2º grau, 2 anos, 6ª e 7ª classes. Após a 7ª classe, os alunos podem prosseguir para o 1º ciclo do ensino secundário geral ou básico.

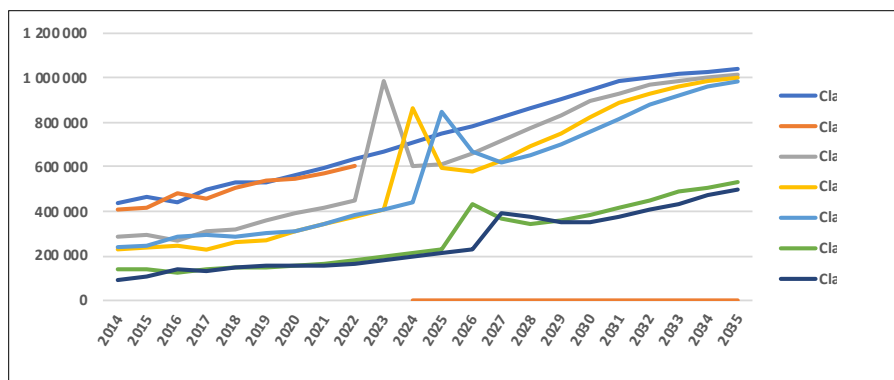
O Ministério da Educação iniciou uma reforma na etapa de educação básica. O ensino primário será organizado num único ciclo de 6 anos. A redução da duração do ciclo primário ajudaria a reduzir o tamanho das turmas, que actualmente é grande, com uma média de 50 alunos por turma no primeiro ciclo de ensino primário.

O currículo foi revisto para se ajustar à mudança na duração do ciclo primário e para melhorar o foco na leitura e na matemática, reduzindo o número de disciplinas. Este começou a ser implementado na 1ª classe em 2017 e será progressivamente estendido no ciclo até que a coorte de 2017 atinja a 6ª classe em 2022.

A última coorte sob o antigo currículo alcançará a 7ª classe em 2022 e a maioria continuará no nível secundário em 2023. Eles serão unidos no mesmo ano pelo primeiro grupo do novo currículo que atingirá a 6ª classe em 2022 e o nível secundário em 2023.

Esta dupla coorte passará, então, de classe em classe no sistema. O ciclo secundário básico de 3 anos será afectado durante o período de 2023 a 2025 e o o secundário médio durante os dois anos seguintes 2026 e 2027.

Figura 28. Alunos por classe – o efeito da redução da duração do ciclo primário



Fonte: projecções feitas pelos autores

O desafio da planificação é preparar a transição principalmente para o nível secundário básico a partir do ano 2023, com 800.000 alunos matriculados na 8ª classe neste ano.

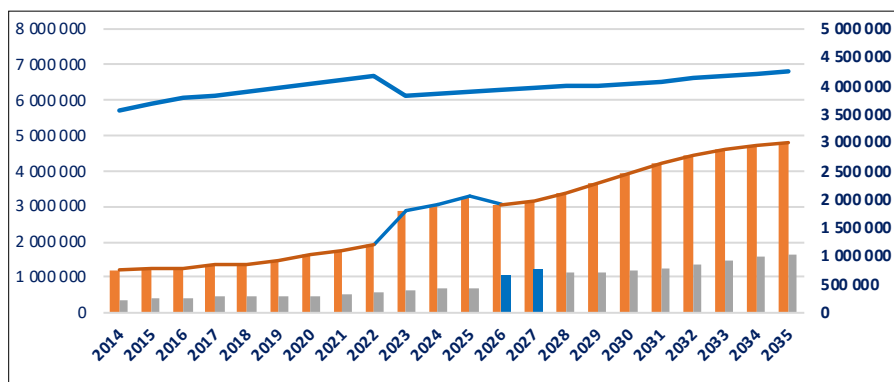
■ Discussão

As melhorias nos fluxos dos alunos ao longo do ciclo primário devem resultar num aumento do número de crianças que atingem a 6ª classe. No momento, apenas 430.000 crianças atingem esse nível, representando 60% da faixa etária; muitas crianças abandonam a escola nos níveis anteriores. Se Moçambique comprometer-se a alcançar o ODS 4.1, será necessária uma redução progressiva do abandono para chegar a zero em 2030 ao longo do ciclo primário e o número de alunos da 6ª classe deverá estar próximo da coorte da população que deverá atingir 1 milhão até 2022.

O efeito da dupla coorte poderia ser parcialmente diluído neste desenvolvimento a longo prazo, uma vez que a capacidade do nível secundário básico deveria ser capaz de inscrever 3 milhões de crianças até 2035 para alcançar a escolaridade de 9 anos para todos os objectivos. A antecipação da onda da coorte dupla tem que considerar a perspectiva a longo prazo.

A actual capacidade de escolarização do sistema educacional pode acomodar 6 milhões de alunos no nível primário, 0,8 milhão no ensino secundário básico e 0,3 milhão no ensino médio. Em 2030, a capacidade de matrícula deve ser de 6,4 milhões no nível primário, 2,6 milhões no secundário básico e 0,7 milhões no secundário médio. Tendências semelhantes podem ser antecipadas após 2030. A principal questão é desenvolver a capacidade de escolarização no nível secundário básico.

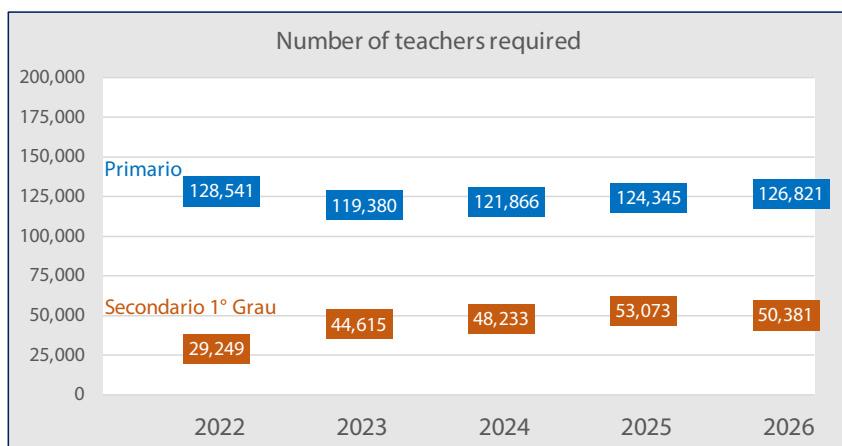
Figura 29. Número de alunos projectados por ciclo, 2017-2035



Fonte: projecções feitas pelos autores

Essas variações esperadas no número de alunos terão consequências no número de professores primários e professores secundários necessários. No nível primário, pode-se esperar uma diminuição imediata em 2023 de 9.000 professores primários e um aumento de 15.000 professores no ensino secundário básico. As necessidades a mais longo prazo são uma estabilidade no número de professores no nível primário e um aumento anual de 5.000 no nível secundário básico.

**Figura 30. Número de professores projectados por ciclo –
Número de professores necessários**



Fonte: projecções feitas pelos autores

■ Recomendações

- Os principais esforços têm que abordar as necessidades de desenvolvimento a longo prazo com o fornecimento de instalações e recursos humanos para acomodar o aumento do número de estudantes. Contudo, é necessário prever algumas medidas a curto prazo para gerir o período de transição de 2023 a 2025 e enfrentar a onda da dupla coorte resultante da reforma.
- As medidas temporárias podem incluir duas opções. A primeira consiste em:
 - Usar criteriosamente professores primários para ensinar no nível secundário básico. Os 9.000 professores primários resultantes da abolição da 7ª classe poderiam ser solicitados a ensinar o nível secundário básico. Isso exigiria que os professores fossem tratados, não como números, mas como indivíduos, pois se a opção a considerar for esta, a escolha ou selecção de professores deverá recair sobre os professores mais experientes e com melhor formação académica

e profissional. Para tanto, recomenda-se que este processo de selecção seja feito a nível local na base de critérios previamente definidos.

- Organizar e desenvolver pacotes de formação expeditos e customizados para os professores envolvidos. Esses professores teriam que se familiarizar com o currículo da 8ª classe e ministrar o ensino nas disciplinas curriculares;
 - Considerar, pontualmente, a utilização de parte das salas de aula primárias e outras facilidades escolares para um melhor enquadramento dos alunos;
 - Permitir, no período de transição, turmas com tamanhos superiores à média no ensino secundário.
 - O período de transição – 2023 a 2025 – vai registar uma evolução atípica dos efectivos escolares do ensino secundário básico e a consequente necessidade de professores. Assim, recomenda-se que o Ministério da Educação considere, de imediato, medidas excepcionais para mitigar o efeito de uma procura extraordinária de professores e espaços educativos.
- A segunda opção visando fazer face à dupla coorte de alunos é considerar a afectação dos professores primários disponíveis como resultado da introdução no novo ciclo primário de 6 classes, a favor da redução dos elevados rácios de alunos/professor no ensino primário do 1º grau.
 - Note-se que as duas opções consideradas para a solução da dupla coorte não são mutuamente excludentes, pois ambas podem ser combinadas na base de uma análise custo-benefício e/ou da consideração das características locais da rede escolar e disponibilidade de professores.
 - O Ministério geriu de forma exemplar uma situação semelhante à que se prevê para 2023 quando teve que fazer face a uma duplicação não prevista de efectivos escolares que resultaram do aumento de 600mil para 1,200 mil alunos do ensino primário entre 1975-1977. Seja qual for a opção a considerar, ela será melhor executada a nível local na base procedimentos e parâmetros definidos.

QUESTÃO POLÍTICA 1.5

Apesar de um processo de planificação sectorial bem estabelecido, o sistema enfrenta dificuldades em relação à operacionalização e à consistência das decisões e políticas de gestão.

A elaboração de planos estratégicos e planos operacionais faz parte das actividades rotineiras do Ministério, e os processos e ferramentas de planificação são bastante fortes. Uma questão parece estar na operacionalização e na consistência das decisões e políticas de gestão.

■ Evidência

Para cumprir o seu programa de 5 anos, o governo prepara anualmente o Plano Económico e Social (PES) que serve de base ao Orçamento do Estado (OE). Este plano é compilado com base em programas sectoriais e territoriais. O PES deve ser aprovado pela Assembleia da República. O PQG, o PES e o OE são integrados no Quadro Fiscal a Médio Prazo (CFMP), um documento trienal e progressivo de previsão de receitas e despesas do governo.

O sistema de planificação da educação baseia-se no Plano Estratégico de Educação (PEE), um documento negociado entre o MINEDH e os seus parceiros de cooperação e a sociedade civil, reflectindo os objectivos do sector nacional a médio prazo, normalmente 5 anos.

O processo de planificação começa com uma avaliação do PES para o ano anterior em instituições educacionais. A planificação para professores e outros colaboradores da escola procura manter ou melhorar os indicadores sectoriais do ano anterior. Este processo é liderado pelos conselhos escolares. Os planos escolares são consolidados e harmonizados nos planos do distrito tomando em conta os limites orçamentais que lhes são atribuídos pelo Ministério da Economia e Finanças (MEF). Os planos e orçamentos sectoriais distritais são aprovados pelo Governo do Distrito, que os compila em documentos exclusivos que fundamentam as necessidades de desenvolvimento do distrito no ano seguinte.

A nível provincial, o plano provincial e o orçamento são harmonizados e compilados num documento que, após aprovação do governo provincial, é discutido a nível nacional. O MINEDH elabora os planos provinciais de educação para preparar o PES e o submete ao MEF. Os SPE nacionais, contendo todos os sectores que, uma vez adoptados pelo Governo, são enviados à Assembleia da República juntamente com o orçamento para aprovação.

A elaboração de planos estratégicos e planos operacionais faz parte das actividades rotineiras do Ministério e reconhece-se que os processos e ferramentas de planificação são bastante fortes.

Contudo, o processo é muito constrangido pelos limites financeiros estabelecidos pelo Ministério das Finanças. Todos os distritos e províncias têm que se preparar sob a restrição dos limites orçamentais que lhes são atribuídos. Esse processo permite distribuir a restrição financeira geral em todo o sistema e garantir que uma solicitação final esteja alinhada com as possibilidades de financiamento.

Existe um consenso geral entre os responsáveis pela educação de que a operacionalização e a consistência das decisões e políticas de gestão são um problema.

A fixação dos limites orçamentais para cada distrito e província é a decisão chave no processo de atribuição e está mais sob o controlo do Ministério das Finanças. Parece que a opinião geral poderia estar relacionada ao processo de decisão para os tectos orçamentais dos distritos.

Por outro lado, a planificação eficiente, articulação adequada entre planificação, orçamentação e gestão, alocação mais racional de recursos e gestão, monitoria e avaliação devem ser baseados num bom conhecimento das situações. Todos esses processos exigem a gestão de informações, a análise de indicadores, o desenvolvimento de ferramentas para informar as decisões de planeamento e gestão.

A partir das visitas de campo, verifica-se que a cultura da utilização de dados, cálculo e análise de indicadores, está concentrada principalmente na Direcção de Planificação e Cooperação (DIPLAC) a nível central, e tem de se espalhar por outros departamentos do ministério central, aos escritórios distritais e provinciais. Para o efeito, o programa de capacitação POEMA (Planificação, Orçamentação, Execução, Monitoria e Avaliação) aborda os principais processos do ciclo de gestão no sector público em Moçambique: planeamento, orçamentação, execução, monitoria e avaliação; POEMA é para todos os sectores do governo.

■ Discussão

Uma operacionalização consistente começa com uma coerência entre os planos operacionais nos níveis distrital e provincial com o plano nacional de educação e o orçamento do governo para o sector. Os contextos distritais e provinciais diferem da média nacional e as questões, dificuldades de resolução e perspectivas podem ser diferentes. Os objectivos da política de educação devem ser individualizados para cada contexto, contribuindo para as metas nacionais. A coerência entre a estratégia nacional a longo e médio prazo e os planos provinciais a médio prazo são fundamentais para estabelecer a estrutura para a operacionalização.

Os planos e orçamentos anuais dos distritos resultam da consolidação dos planos das escolas e os planos e orçamentos provinciais anuais resultam da consolidação dos planos dos distritos. Nesses processos, a consolidação pode aparecer como influenciada pelas solicitações provenientes dos níveis inferiores e ser individualizada para o contexto local. Por outro lado, as alocações orçamentais devem tomar em conta a restrição financeira geral do orçamento do governo. Em Moçambique, a fim de assegurar o alinhamento dos pedidos com a restrição financeira, o Ministério das Finanças está a estabelecer tectos para todos os distritos e províncias. Então, as decisões sobre a alocação de recursos são mais direccionadas por essas decisões orçamentais.

Para alinhar com as orientações da política nacional de educação em ambos os processos requereria, ao nível central, uma capacidade de orientar decisões sobre os tectos orçamentais distritais e, ao nível distrital, uma forte consciencialização das políticas e objectivos nacionais.

■ **Recomendações**

- O Ministério da Educação poderia desenvolver a sua capacidade institucional para orientar tectos orçamentais para distritos individuais, preparando relatórios de avaliação para o Ministério das Finanças, a fim de chamar a atenção sobre as disparidades geográficas na alocação de recursos e desenvolvendo a sua capacidade de negociar e influenciar as decisões orçamentais.
- Estas capacidades podem ser mais eficazmente desenvolvidas através da utilização da metodologia da micro-planificação e carta escolar por meio da qual a identificação e solução das necessidades de desenvolvimento da educação ao nível local seria feita de forma mais objectiva, contribuindo também para reduzir as disparidades entre distritos e escolas na afectação de recursos.
- Outro ponto importante é assegurar o alinhamento dos planos anuais e do orçamento a nível provincial e distrital com a estratégia nacional de educação. Para garantir uma melhor articulação entre o planeamento distrital e provincial e as metas nacionais, a direcção central de planificação, trabalhar com os planificadores provinciais para chegar a um acordo sobre um conjunto de alvos nos níveis de província que sejam consistentes e contribuam para a consecução das metas nacionais contra as especificidades de cada província. Isso deve começar com uma revisão ao nível central da situação de cada província e uma desagregação dos objectivos nacionais por província. As reuniões anuais de planificação poderiam dar uma atenção especial à redução das disparidades. Os vários processos administrativos que levam à alocação de recursos do governo dentro do sistema precisam de tomar em consideração uma análise adequada das desigualdades actuais, a fim de actuar sobre elas.
- Uma coordenação semelhante poderia ser organizada entre planificadores provinciais e planificadores distritais para discutir e definir objectivos individualizados a médio prazo para cada distrito. Esses objectivos teriam de orientar o processo de consolidação dos planos e orçamentos anuais das escolas para reforçar a coerência entre os pedidos anuais de orçamento e a estratégia e os objectivos a médio prazo do distrito. Esses processos podem levar a algum tipo de contratos entre o Ministério central e as províncias, com alocações orçamentais vinculadas a avanços na cobertura educacional, redução de disparidades e melhor qualidade.
- Os esforços para fortalecer as capacidades das direcções provinciais e distritais devem ser prosseguidos. Esta seria uma contribuição fundamental para melhorar

as capacidades de planificação das direcções descentralizadas e a base para a melhoria na operacionalização das políticas nacionais através dos planos provinciais e distritais.

QUESTÃO POLÍTICA 1.6

A fraca governação e liderança nas escolas afecta a qualidade da oferta de educação

Condições precárias de escolaridade, períodos de ensino ineficazes, baixa motivação e absentismo dos professores estão entre as dificuldades enfrentadas pelo sistema das escolas públicas. Instalações aprimoradas e turmas menores são necessárias, mas elas precisam de ser acompanhadas de melhorias na administração da escola. O papel dos directores das escolas e dos conselhos escolares é fundamental para garantir serviços de qualidade.

■ **Evidência**

O relatório de auto-avaliação do país menciona as dificuldades que poderiam explicar o baixo nível de resultados dos estudantes: *“A qualidade é consideravelmente afectada pelas condições de ensino nas escolas, pela qualidade da formação e pela disciplina de trabalho do pessoal do sector, em particular daqueles que trabalham nas escolas, pela ausência de professores e directores nas escolas, assim como pela má qualidade dos resultados dos alunos. Nesse sentido, há necessidade de superar enormes desafios num futuro próximo”... Devido à ineficiência do sistema educacional, causada principalmente por factores internos, os alunos ainda levam aproximadamente o dobro do tempo necessário para concluir a 5ª classe (9,9 anos, contra os cinco graus) de EPI) e 2.7 vezes para a 7ª classe. Isto demonstra altos níveis de repetência e desistências ainda prevalentes no sistema escolar, causadas pela falta de disciplina nas escolas, a má preparação e baixa frequência de professores e alunos e um fraco apoio aos estudantes, tanto na escola como em casa, a falta de materiais entre outros aspectos.”*

Algumas dificuldades estão relacionadas com a capacidade de providenciar recursos humanos e físicos para garantir condições de aprendizagem adequadas a alunos e professores. O elevado número de alunos por turma, o alto défice de salas de aula, não serão resolvidos rapidamente. Outras dificuldades estão relacionadas as questões de gestão ao nível da escola.

Os directores das escolas são responsáveis por garantir um funcionamento rigoroso da escola, incluindo a ministração efectiva de horas de ensino de acordo com os requisitos do currículo.

Ao comparar a gestão em algumas instituições, pode-se notar uma grande diferença entre as escolas bem administradas, onde o director presta atenção permanente ao respeito das horas de ensino por alunos e professores, e aqueles que têm uma abordagem mais flexível.

Os directores das escolas devem ter a capacidade de gerir o seu papel de forma eficaz, e já existem algumas iniciativas para melhorar a situação, com uma formação de um mês em alguns dos institutos de formação de professores. A formação está a ser avaliada no momento. Além disso, um manual de auto-aprendizagem (Manual de Apoio à Gestão das Escolas Primárias) foi desenvolvido pela DNFP e será distribuído em todas as escolas.

As comunidades e os pais são os principais parceiros do governo e a sua implicação no dia-a-dia das escolas é considerada como um factor para aumentar a eficiência na oferta de educação. Os pais já não pagam mais contribuições no nível primário. Contudo, as suas contribuições no ensino pós-primário são mais comuns e complementam o financiamento do Orçamento Governamental e do FASE.

As escolas primárias e secundárias têm um Conselho de Escola, um órgão colegial da escola, composto por membros da comunidade escolar, pais, professores, alunos e director da escola. Este corpo é presidido por um presidente dentre os membros da comunidade escolar. Os Conselhos Escolares são os órgãos de gestão da escola e são responsáveis por aprovar o plano da escola e aplicá-lo.

O Ministério desenvolveu um KIT com vários manuais e materiais para os Conselhos da Escola e organizou uma campanha para revitalizar os Conselhos de Escolas.

■ **Discussão**

O dinamismo na gestão e liderança escolar é visto como um factor essencial para alcançar bons resultados de aprendizagem para os alunos, conforme destacado em vários estudos da UNESCO e da OCDE. Está suficientemente fundamentado pelos resultados da investigação que a eficácia da escola é determinada pela qualidade da liderança da escola. A liderança escolar é principalmente da responsabilidade dos directores das escolas, mas também inclui a comunidade local quando esta está envolvida na gestão da escola.

Um bom líder escolar deve organizar e promover o trabalho em equipe entre os professores e a comunidade escolar, definir perspectivas de desenvolvimento para a escola e mobilizar as energias da escola e da comunidade para ela. Os directores de escolas precisam de desenvolver habilidades específicas em liderança e gestão, e uma formação específica deve ser organizada para isso. A maior parte dos directores

de escolas não recebeu uma formação específica em liderança escolar, a sua selecção para as novas funções baseou-se na experiência demonstrada como professor.

O Ministério da Educação tem empreendido enormes esforços para a capacitação dos directores de escolas em matéria de gestão e administração escolar. Reconhecendo, todavia, que a importância de equipar os directores de escolas com conhecimentos que os habilitem a gerir adequadamente os estabelecimentos escolares, as boas práticas sobre escolas efectivas em vários países do mundo, incluindo países em desenvolvimento, mostram que a eficácia de uma escola é em grande medida determinada pela qualidade da liderança escolar. Desenvolver capacidades de liderança escolar e conceber escolas como organizações com uma visão e missão claramente definidas é uma condição importante para o alcance dos resultados que o processo de transformação que ocorre na escolar deve alcançar. Um director com competências de liderança escolar transforma os seus colaboradores – professores e pessoal técnico administrativo – em líderes nos seus níveis de actuação e define o objectivo principal da escola como sendo a aprendizagem efectiva dos alunos. Todo o colectivo escolar tendo o director como o animador principal do processo de transformação, também consegue trazer os pais e encarregados de educação dos alunos e a comunidade circundante para se juntar aos esforços da educação transformando-se, assim, em parte da solução dos problemas que a escola enfrenta.

Para se alcançar o objectivo de colocar a frente das escolas elementos com o perfil profissional apropriado, torna-se necessário apostar na formação e desenvolvimento de capacidades de lideranças escolas. Mais do que intervenções pontuais de carácter *ad hoc*, o desenvolvimento destas competências deveria ser adquirido através de uma formação sistemática e continua, incorporando nos programas de formação inicial elementos que desenvolvam nos formandos capacidades de liderança escolar. Este esforço é mais efectivo ainda, se for realizado no quadro de padrões profissionais para professores e líderes escolares, processo através do qual seria definido um roteiro de formação contínua desde o início da carreira no centro de formação até atingirem níveis que os tornem elegíveis às funções de direcção de escolas. Ou seja, a base para a selecção de candidatos para directores de escolas, para além de requisitos de experiência medida em função do número de anos na carreira, seria determinada por este percurso de formação continua.

Uma importante questão administrativa ao nível da escola parece ser a ministração efectiva das horas de ensino e o absentismo do pessoal. A questão não é apenas uma moçambicana e dificuldades semelhantes são relatadas em muitos países africanos. O absentismo tem um alto impacto na aprendizagem efectiva dos alunos.

Vários factores podem explicar e afectar a taxa de absentismo do professor, como condições precárias de vida e de trabalho ou baixa remuneração. Contudo, sistemas

de gestão, supervisão e responsabilização fracos também são motivos comuns que explicam as altas taxas de absentismo. Isso também poderia estar relacionado a uma questão mais ampla de prestação de contas à escola e aos escritórios responsáveis pela gestão de professores.

■ Recomendações

- O Ministério poderia pensar em rever os regulamentos e orientações para os conselhos de escolas e reflectir sobre as formas de reforçar o papel da comunidade e a participação dos pais na vida escolar. Redefinir e reforçar o papel e a responsabilidade dos directores das escolas, dos comités escolares e das comunidades sobre a ministração efectiva das horas de ensino poderia ser uma maneira de abordar a questão do absentismo e melhorar os resultados académicos.
- Estes esforços ao nível da escola devem ser acompanhados por uma maior responsabilização da gestão escolar para as direcções distritais e provinciais do Ministério, com uma supervisão mais forte das escolas e professores pelos inspectores.
- O Ministério poderia melhorar a selecção de directores de escolas e basear-se mais na sua capacidade de gestão. Deve haver esforços contínuos para formar os directores de escolas em habilidades de administração. O Ministério poderia pensar em aproveitar a experiência das escolas bem administradas (públicas e privadas) que poderiam estar envolvidas na formação de directores de escolas ou receber directores recém-formados para estágios como parte da sua formação.
- A profissionalização dos professores pode ser eficazmente prosseguida através do desenvolvimento de padrões profissionais para professores com exigências diferenciadas para professores que se encontram no início da carreira, os que tenham acumulado alguma experiência e os que já se encontram na senioridade da carreira. Estes últimos, podem ser utilizados como mentores dos professores recém-formados e estão igualmente em condições de serem aceites como candidatos a directores de escolas e outras funções de direcção.

QUESTÃO POLÍTICA 1.7

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

O financiamento global da educação é substancial, com uma parte do orçamento do governo para a educação, que atende principalmente aos padrões internacionais. Contudo, a atenção tem de ser dedicada à eficiência na utilização dos recursos, uma

vez que os resultados educacionais moçambicanos são relativamente baixos, em comparação com outros países que gastam a mesma parte do seu orçamento para a educação. Principalmente, os professores não são igualmente distribuídos pelo país, resultando em acentuadas disparidades e o tamanho das turmas é maior nos níveis mais baixos do sistema.

■ Evidência

A tabela a seguir mostra as despesas reais para educação feitas na base do orçamento do Governo durante o ano fiscal de 2015, seguindo a classificação sectorial dos gastos do governo.

Deve-se notar que o perímetro da tabela está limitado ao financiamento gerido pelo sistema financeiro do governo e não inclui todas as actividades financiadas pelos parceiros de desenvolvimento.

O orçamento para a educação já é substancial, comparado ao orçamento total do governo. Gastos recorrentes e de capital para educação representam 19,2% do total de despesas do governo e 21,2% quando se excluem operações financeiras relacionadas principalmente a dívidas. Este último indicador está mais próximo do utilizado pela Parceria Global para Educação. Moçambique cumpre a referência de 20% do orçamento do governo para a educação.

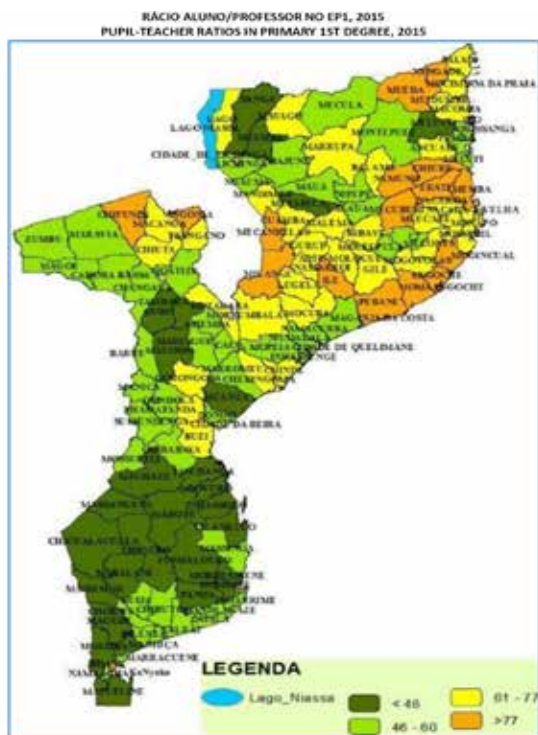
Com uma quantidade importante de outras despesas não classificadas por nível, a percentagem de despesas com educação dedicadas à educação primária e pré-primária não é explicitamente visível na tabela, entre 35% e 45%, dependendo da consideração ou não da “outra” sub-função. Algumas outras indicações, como o tamanho da turma ou a escassez de salas de aula, parecem demonstrar uma alocação bastante insuficiente para o nível primário.

Tabela 16. Conta Geral do Estado, 2015 Resumo da despesa dos sectores/ Instituições nas áreas económicas e sociais - Despesas realizadas

Mil Meticais	Despesas de funcionamento	Despesas de investimento			Funcionamento e Investimento	Total com operações financeiras
		Interno	Externo	Total		
ENSINO PRÉ-PRIMÁRIO	85,333	8,483	333,082	341,565	426,898	
ENSINO PRIMÁRIO	11,428,353	186,100	717,673	903,773	12,332,126	
ALFABETIZAÇÃO e EDUCAÇÃO DE ADULTOS	236,086	46,464	0	46,464	282,550	
ENSINO SECUNDÁRIO GERAL DO 1º CICLO	1,775,950	106,502	398,382	504,885	2,280,834	
ENSINO TÉCNICO BÁSICO	146,267	22,500	0	22,500	168,767	
ENSINO SECUNDÁRIO GERAL DO 2º CICLO	4,382,430	36,902	153,887	190,789	4,573,219	
ENSINO TÉCNICO	1,238,595	47,605	425,411	473,016	1,711,611	
GRADUAÇÃO E ENSINO SUPERIOR N.E.	4,750,053	1,240,198	213,768	1,453,966	6,204,016	
OUTROS	8,275,372	796,420	1,507,277	2,303,696	10,579,064	
TOTAL EDUCAÇÃO	32,318,439	2,491,174	3,749,480	6,240,654	38,559,085	
TOTAL DESPESAS do GOVERNO	117,835,943	42,677,398	21,400,490	64,077,888	181,913,831	200,490,883
% EDUCAÇÃO	27.4%	5.8%	17.5%	9.7%	21.2%	19.2%

Contudo, este financiamento para o ensino primário parece não ser bem distribuído entre as províncias e distritos. O mapa abaixo é publicado no anuário estatístico anual do Ministério. O rácio de alunos por professor no primeiro ano do ensino primário é inferior a 46 em algumas áreas, principalmente no Sul e mais de 77 em algumas áreas na parte norte do país.

Figura 31. Rácio de alunos por professor no ensino primário 1º grau, por localização, 2015



Fonte: Diplac estatística da educação / levantamento escolar - 2015

em média, para as cinco classes do ensino primário do 1º grau, o tamanho da turma é de 50 alunos. Esta já elevada média nacional esconde mais diferenças entre classes e províncias. O tamanho das turmas parece maior na 1ª e 2ª classes, com médias nacionais de 57 e 55 alunos por turma. O tamanho da turma é menor na 5ª classe com 43 alunos por turma.

As disparidades entre as províncias são muito altas, com 66 alunos por turma na 1ª classe em Nampula e 43 em Gaza, uma diferença de mais de 20 alunos. Várias províncias parecem equilibrar adequadamente o tamanho das classes entre os graus; contudo, as três províncias mais populosas da Zambézia, Nampula e Tete, representando mais de metade do total de estudantes, têm tamanhos de turmas desequilibradas entre as classes.

Tabela 17. Número de alunos por turma, EP1 nas escolas públicas, 2015

	1ª Classe	2ª Classe	3ª Classe	4ª Classe	5ª Classe	EP1 1ª-5ª Classe
01 C. Delgado	65	64	62	56	43	55
02 Gaza	43	46	44	43	42	41
03 Inhambane	44	45	43	41	41	41
04 Manica	43	43	41	40	39	40
05 Maputo	46	52	48	48	51	47
06 Nampula	66	61	57	53	47	57
07 Niassa	63	57	50	46	36	50
08 Sofala	51	51	48	47	44	48
09 Tete	56	55	51	49	43	50
10 Zambézia	62	59	56	52	39	55
11 C. Maputo	57	60	56	56	59	58
Total do País	57	55	52	49	43	50

Fonte: Estatística da educação, levantamento escolar – 2015

notas: – o tamanho das turmas para classes individuais é baseado em turmas com classes individuais, enquanto a média para o ciclo inclui turmas com classes múltiplas
– o número de alunos por turma é diferente do dos alunos por professor. Em Moçambique, o número de professores é inferior ao número de turmas devido ao sistema de turnos duplos ou triplos. No nível EP1, há em média 63 alunos por professor

■ Discussão

A afectação de professores entre as províncias, distritos e escolas, juntamente com os grandes tamanhos das turmas nos primeiros anos do ensino primário deve ser um ponto de atenção para o Ministério e uma prioridade de gestão a ser abordada. A diminuição do tamanho das turmas nos primeiros anos do ensino primário ajudaria a erradicar as desistências ao nível do ensino primário e a melhorar a interacção entre alunos e professores conducente a uma melhor aprendizagem.

A planificação dos Recursos Humanos é quase sempre limitada pela disponibilidade de recursos alocados à educação. Os constrangimentos do crescimento económico, recolha de receitas pelo Estado e financiamento externo (apoio ao orçamento) condicionam o recrutamento de professores necessários 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. As províncias distribuem-nas de acordo com as necessidades expressas pelos distritos. Por isso, muitas vezes as províncias e os distritos não recebem os recursos de acordo com a sua planificação.

Outra questão mencionada na auto-avaliação do país é a dispersão de recursos para fins de gestão que poderiam ser usados para a prestação de serviços ao nível da escola. As direcções provinciais ou distritais administram o Ensino Superior e a Educação Técnica que podem facilitar a dispersão de recursos. O país está a sofrer os efeitos da crise económica e político-militar, a última das quais afecta as províncias do centro e norte do país que têm a maior proporção da população nacional.

■ Recomendações

- As negociações entre o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano e o da Economia e Finanças na base do Cenário Fiscal de Médio Prazo deve prever a reversão do desequilíbrio prevalente entre a parte do orçamento para os salários e para bens e serviços, por forma a que haja uma gradual alocação de recursos para a actividade fundamental – o ensino e aprendizagem.
- O aumento de recursos para a educação deverá, igualmente, resultar de ganhos de eficiência interna através, nomeadamente da redução dos abandonos, repetência, ou seja, do número de anos necessários para a graduação dos alunos.
- As disparidades prevalentes na alocação de recursos financeiros, poderiam ser atacadas através de adopção de fórmulas que tenham em consideração o peso demográfico das províncias e dentro destas, dos distritos.
- O MINEHD deve melhorar a distribuição de professores, a fim de reduzir as disparidades entre as províncias, distritos e escolas, podendo fazer parte das discussões durante a preparação dos planos e orçamentos anuais, entre o ministério central e as províncias e entre as províncias e os distritos. As alocações orçamentais poderiam ser anexadas a objectivos específicos.
- A situação das províncias com o tamanho das turmas mais elevadas e mais disparidades internas deve ser dedicada atenção especial e o ministério (DNFP) está ciente dessa questão. Uma reflexão sobre como incentivar os jovens professores a mudar para as áreas remotas pode ser realizada.

QUESTÃO POLÍTICA 1.8

Algumas áreas de informação e pesquisa devem ser investigadas para complementar o sistema actual e informar a elaboração de políticas, tais como abandonos e crianças fora da escola ou absentismo dos professores.

Todas as etapas de planeamento, formulação de políticas, estudos de previsão, programação e alocação de recursos, monitoria e avaliação, requerem um sistema de informações confiável que possa fornecer aos responsáveis pela elaboração de políticas, planificadores ou gestores dos dados necessários.

■ Evidência

O sistema de informação recolhe dados das escolas (matrículas, professores, etc.) no início do ano lectivo, assim como nos resultados no final de cada ano (alunos aprovados, reprovados e desistentes). Os dados são processados a níveis distrital, provincial e nacional.

Todos os anos, o Ministério produz informação e analisa os indicadores relevantes. Contudo, parece não ser suficientemente utilizada, especialmente a nível provincial e distrital e mesmo nas escolas, com o objectivo de melhorar a gestão de recursos.

Ao nível provincial, os indicadores de educação não são monitorados com o mesmo rigor que no nível central. Os principais desafios de planificação estão relacionados com a necessidade de estabelecer indicadores e metas em conformidade por províncias e distritos. Ao nível da escola, o uso de dados estatísticos para planificação e gestão precisa de ser melhorado, e há necessidade de estabelecer indicadores e metas para as escolas, tais como proporções de alunos e professores por classes metas em relação aos resultados dos alunos.

Existem algumas áreas que não são suficientemente cobertas pelo sistema de informação actual. Essas incluem:

- Os dados sobre fundos escolares não são recolhidos e é difícil analisar os dados financeiros para informar os mecanismos e políticas de alocação;
- Estatísticas financeiras cobrindo o financiamento do Governo, do Exterior e dos Pais e informação sobre os custos unitários por nível e estatuto da escola;
- Informação sobre crianças que não frequentam a escola, a fim de conceber uma resposta através de programas específicos, educação não formal ou de segunda oportunidade;
- Informações sobre o absentismo dos professores e as razões para isso, com o objectivo de abordar as raízes das dificuldades.

A questão da informação sobre alunos fora da escola e o absentismo dos professores são críticos, mas não suficientemente desenvolvidos. O nível de desistências é muito alto. Actualmente, apenas 420 a 450 mil crianças atingem a 7ª classe, cerca de 60 a 65% da faixa etária. O número exacto de desistentes é bastante difícil de avaliar pelas estatísticas escolares, pois os alunos matriculados na 1ª e 2ª classes são muito mais do que as crianças do grupo etário, certamente devido às formas como os alunos e repetentes são registados e, consequentemente, o número de desistentes. Usar indicadores de pesquisas domiciliares pode ajudar a fornecer uma visão mais precisa do problema.

■ **Discussão**

Os sistemas de informação devem ajudar a fazer um diagnóstico completo do sistema de ensino: matrícula dos alunos, condições de aprendizagem, infra-estruturas, pessoal docente, custos, desempenho do sistema educativo. Devem também ter em conta as ligações entre o sistema educativo e as condições demográficas, económicas e de emprego. Não deve limitar-se apenas a aspectos puramente quantitativos ou estatísticos, mas pode incluir aspectos mais qualitativos das condições de trabalho do pessoal; opiniões de professores e pais.

Os sistemas de informação, construídos com base em censos escolares ou em dados operacionais, devem apoiar os decisores políticos nas escolhas necessárias, os planificadores na criação de cenários e programas, o pessoal administrativo na preparação do orçamento, no recrutamento ou construção de pessoal, alocar recursos ao longo do sistema e gerir a rede de escolas. Isso é verdade para o nível nacional em que as políticas são projectadas e as alocações são decididas. É também importante a todos os níveis de gestão, incluindo os níveis provincial e distrital, e até ao nível da escola.

■ **Recomendações**

- Como já foi mencionado, o sector beneficiaria do desenvolvimento de uma cultura de utilização de dados estatísticos, para fins de planificação e gestão, mas também na avaliação dos estudantes para melhorar o trabalho dos professores e sobre o desempenho dos alunos e das escolas.
- Algumas áreas de informação requerem atenção especial:
 - Compreender as questões relacionadas com o registo de alunos da 1ª e 2ª classes, de forma a ter um melhor conhecimento sobre o acesso ao ensino primário e de crianças fora da escola;
 - A fim de desenhar programas que ofereçam uma segunda oportunidade aos repetentes, é necessário entender as razões das desistências, seja em relação à rede escolar e à distância para a escola, seja por uma questão de idade, ou

ligadas às condições de escolaridade ou talvez relacionado a algumas razões externas, como a situação económica das famílias. Programas de segunda oportunidade, educação não formal ou alternativa podem ser uma resposta à questão do abandono escolar e ajudar a garantir um ciclo mínimo de educação básica para todas as crianças.

- Compreender as razões do absentismo dos professores ajudaria a conceber medidas para abordar as causas reais.
- Mais do que colectar os dados estatísticos ao nível da escola para cumprir o dever administrativo de os enviar à direcção provincial e ao ministério, os dados estatísticos devem ser utilizados na escola para um diagnóstico baseado na evidência e apoiar a planificação da escola para atingir as mudanças desejadas.

QUESTÃO POLÍTICA 1.9

Encontrar maneiras de lidar com a enorme escassez de salas de aula

O sistema de ensino moçambicano está a enfrentar uma escassez acentuada de salas de aula. O problema só pode ser resolvido a longo prazo e com mais financiamento do governo e apoio das comunidades locais.

■ Evidência

O sistema de ensino moçambicano está a enfrentar uma escassez acentuada de salas de aula. As escolas primárias funcionam frequentemente em regime de turnos duplos. Algumas escolas são usadas 3 vezes ao dia com um sistema de três turnos e outras em turno único.

De acordo com os resultados da avaliação comparativa realizada em 2015 pelo consultor de gestão do DIEE no MINEDH, o défice de salas de aula foi acordado em 32.000 para os níveis primário e secundário.

É muito importante considerar uma abordagem provincial diversificada, existem muitas especificidades diferentes por província. Por exemplo, a província de Gaza tem vários distritos onde não há necessidade de construir uma sala de aula para 40 alunos devido ao nomadismo. Existem salas de aula com apenas 15 ou 20 alunos. A situação oposta existe na cidade de Matola, onde mais de 100 alunos podem ser encontrados em várias salas de aula superlotadas.

O défice poderia até ser considerado muito maior se uma sala tivesse que ser providenciada para cada turma e se o número de alunos tivesse que ser reduzido. Globalmente, somente no primeiro grau do Primária (1ª a 5ª classes), os 4,9 milhões de alunos são agrupados em 100.000 turmas e acomodados em 61.000 salas de aula.

Para se providenciar uma sala de aula para cada turma precisaria de se construir 39.000 salas de aula adicionais. Além disso, o tamanho da turma é grande, com 50 alunos por turma. Acomodar todos os alunos com um tamanho médio de classe de 40 alunos significaria mais 25.000 salas de aula. No total, a escassez de salas de aula pode ser estimada em 64.000, apenas para o primeiro grau do ensino primário.

Contudo, não é realista considerar a possibilidade de eliminar um déficit tão grande num futuro próximo, uma vez que nos últimos anos o sistema enfrentou dificuldades para adicionar 1000 salas de aulas por ano.

Vários problemas devem ser considerados:

- Quase não há capacidade técnica ao nível das empresas de construção, especificamente detentoras de licenças de classe 3 e 4. Vários têm dificuldades em entender projectos e os inspectores externos também têm sérios problemas nos trabalhos de acompanhamento.
- Não existe capacidade técnica e de gestão a nível provincial e central do Ministério para planificar, gerir e supervisionar suficientemente as construções.
- A participação das comunidades no passado ajudou de alguma forma em projectos pontuais. Contudo, a excelência de qualidade é recomendada para este tipo de edifícios para evitar desastres materiais e risco de vidas se houver colapso do edifício.
- O financiamento para programas de construção é uma grande restrição, não há orçamento suficiente para criar um programa de alta escala.
- O Programa de Emergência do Banco Mundial com o apoio técnico do UN Habitat tem uma componente que envolve a participação da comunidade na formação para construção com materiais mistos (convencionais e não convencionais) e está na fase inicial.

■ Discussão

Infra-estrutura escolar não é apenas sobre salas de aula. “*Instalações adequadas de educação e ambientes de aprendizagem são necessárias não apenas para proteger a saúde e o bem-estar dos alunos, mas também para cumprir o seu direito à educação. A infra-estrutura da escola refere-se a uma ampla gama de elementos, incluindo luz e ventilação, isolamento, móveis, quadros pretos e laboratórios, água, saneamento e higiene. A melhoria das instalações de água, saneamento e higiene nas instituições de ensino pode ter efeitos positivos significativos nos resultados de saúde e educação. Essas instalações incluem água potável; casas de banho limpas e seguras e instalações para lavar as mãos. Instalações inadequadas aumentam o risco de transmissão de doenças. Instalações melhoradas, juntamente com a educação para a higiene, podem reduzir o absentismo. Eles também podem aumentar a procura da educação, especialmente entre*

as adolescentes, que podem desistir devido à falta de casas de banho somente para meninas.” (Relatório de Monitoria Global da UNESCO 2016, p. 308).

A escassez extremamente acentuada de salas de aula, combinada com as referidas más condições de muitas delas, não pode ser resolvida sem a mobilização das comunidades locais. A capacidade de acção do governo é limitada por restrições financeiras, mas também pela capacidade limitada das empresas locais. Contudo, confiar apenas ou principalmente nas comunidades, não garantirá o nível dos requisitos de padrões internacional.

■ **Recomendações**

- A componente do Programa de Emergência do Banco Mundial sobre a construção de salas de aula com participação da comunidade teria que ser analisada para avaliar se poderia ser implementada numa escala maior. Quando as comunidades são envolvidas na construção de salas de aula de educação primária, o Ministério pode acompanhar os seus esforços providenciando normas mínimas e apoio em áreas onde as comunidades não seriam capazes de oferecer uma resposta adequada, como água e saneamento ou fornecimento de electricidade.
- Considerando o extremamente elevado défice de salas de aula calculado nesta abordagem, o Governo e os seus parceiros teriam que considerar o aumento do financiamento de infra-estruturas.
- Um aumento das capacidades a nível provincial e central do Ministério tem de ser urgentemente desenvolvido para planificar, gerir e supervisionar as construções. Como demonstrado pela escala das necessidades em salas de aula adicionais, são ainda necessários avultados investimentos na construção de espaços educativos para que estes acompanhem o crescimento natural da procura. O esforço do financiamento adicional deve ser complementado por uma melhor utilização das capacidades existentes através de medidas de melhoria da eficácia interna do sistema.

QUESTÃO POLÍTICA 1.10

Simulação / projecção dos valores estimados das metas e indicadores de educação 2030 para Moçambique: um cenário para alcançar os ODS para a educação

Esta parte pretende examinar as condições para a realização dos objectivos do SDG4 em Moçambique e mostra um exemplo de resultados que podem ser obtidos usando o modelo de simulação EPSSim da UNESCO. Todos os gráficos e tabelas são emitidos a partir da planilha Recap no modelo.

A sua finalidade é dar uma percepção do que poderiam ser as tendências quantitativas, contudo, esta projecção não corresponde a nenhum cenário endossado pelo Ministério da Educação.

O primeiro cenário prevê atingir a maioria das metas dos ODS até 2030, com o fornecimento de educação pré-escolar a todas as crianças de 4 e 5 anos, um acesso universal à primeira classe combinado com a abolição dos abandonos antes do final do ensino secundário básico. Além disso, o cenário toma em conta a reforma educacional actual, uma redução do tamanho da turma para 45 no nível primário e secundário, a provisão de um professor e uma turma para cada turma no nível primário. Esse cenário leva a um défice de financiamento de 63% para o período de 2018 a 2030, na perspectiva de um crescimento económico de 5%, e é obviamente financeiramente irrealista.

O cenário 2 mantém os objectivos de escolaridade, limitando a redução do tamanho da turma a 50 alunos e mantendo o sistema de turnos no seu nível actual. O défice de financiamento durante o período de 2018-2030 é reduzido para 24%.

Com as mesmas metas para as condições de escolaridade do que no cenário 2, o défice de financiamento seria reduzido para 11% na perspectiva de um crescimento económico de 7%.

Esses cenários são discutidos no final desta parte.

A perspectiva demográfica

A base demográfica para o cenário são as projecções populacionais realizadas pelo Instituto Nacional de Estatística (INE) após o censo populacional de 2010. Estão disponíveis projecções por grupos etários de 5 anos, género e áreas rurais / urbanas.

Espera-se que a população moçambicana cresça rapidamente, contudo, com uma taxa progressivamente reduzida de aumento: o crescimento anual de + 2,7% deverá ser de cerca de + 2,2% em meados da década de 2030.

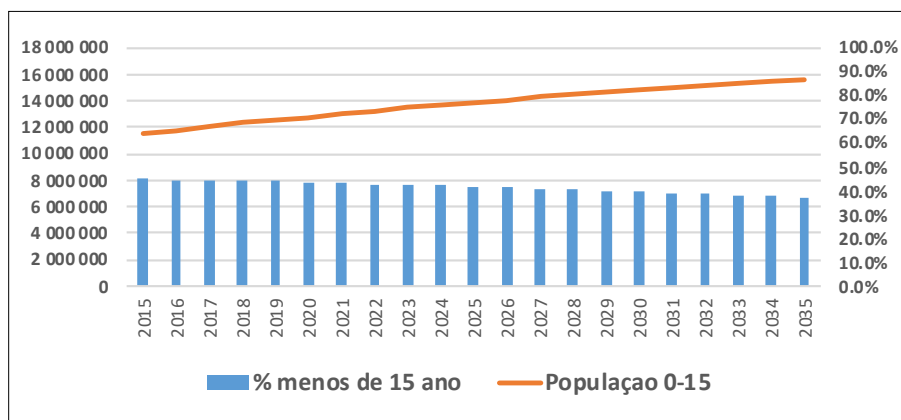
A população jovem continuará a crescer a uma taxa menor. A população de crianças abaixo de 15 representa actualmente 45% da população total, seria de 38% em 2035.

Contudo, mesmo diminuindo, a taxa de dependência infantil continuará alta, ilustrando a dificuldade de providenciar serviços de educação para a população jovem. A tendência decrescente terá um efeito positivo no encargo financeiro. Em 2035, 100 adultos teriam que cuidar de 64 crianças (menores de 15 anos), em comparação com os actuais 85.

Tabela 18. Estimativas populacionais

	2010	2017	2018	2019	2020	2025	2030	2035
Total da População	23 049 621	27 128 530	27 843 933	28 571 310	29 310 474	33 164 996	37 228 722	41 553 734
Aumento anual		2.7%	2.6%	2.6%	2.6%	2.4%	2.3%	2.2%
Masculina	11 108 128	13 106 447	13 458 078	13 815 982	14 180 045	16 082 938	18 094 428	20 237 885
Feminina	11 941 493	14 022 083	14 385 855	14 755 328	15 130 429	17 082 058	19 134 294	21 315 849
Idade 0-14	10 439 135	12 074 668	12 321 913	12 558 914	12 787 104	13 903 532	14 785 098	15 618 308
% menos de 15 ano	45.3%	44.5%	44.3%	44.0%	43.6%	41.9%	39.7%	37.6%
Taxa de dependência	87.7	84.9	84.0	83.0	81.8	76.3	69.7	63.8
População de idade escolar								
4-5 (Pré-primária)	1 506 517	1 700 209	1 740 296	1 777 865	1 812 323	1 927 593	2 036 537	2 132 450
6-12 (Primária)	4 563 245	5 334 703	5 463 928	5 585 200	5 699 848	6 279 171	6 720 899	7 091 947
13-15 (Seg 1º ciclo)	1 638 921	1 977 371	2 029 414	2 083 034	2 138 048	2 423 174	2 671 792	2 866 447
6-17 (Sec 2º ciclo)	1 003 611	1 196 929	1 239 060	1 285 011	1 332 707	1 499 735	1 702 853	1 839 917
18-22 (Terciária)	2 186 680	2 652 558	2 743 020	2 833 559	2 925 575	3 406 784	3 868 973	4 328 318

Figura 32. População projectada com idade inferior a 15 anos



Inscrição prevista nos vários níveis

Se Moçambique pretende cumprir o Objectivo de Desenvolvimento Sustentável nº 4, as perspectivas de matrícula nos vários níveis devem resultar principalmente de três objectivos estratégicos:

- A provisão de educação pré-escolar para todas as crianças de 4-5 anos;
- O fornecimento do ensino primário e do primeiro ciclo do secundário a todas as crianças, ou seja, acesso a 100% e nenhum abandono escolar;
- O desenvolvimento do ensino secundário com um maior acesso aos estudos vocacionais.

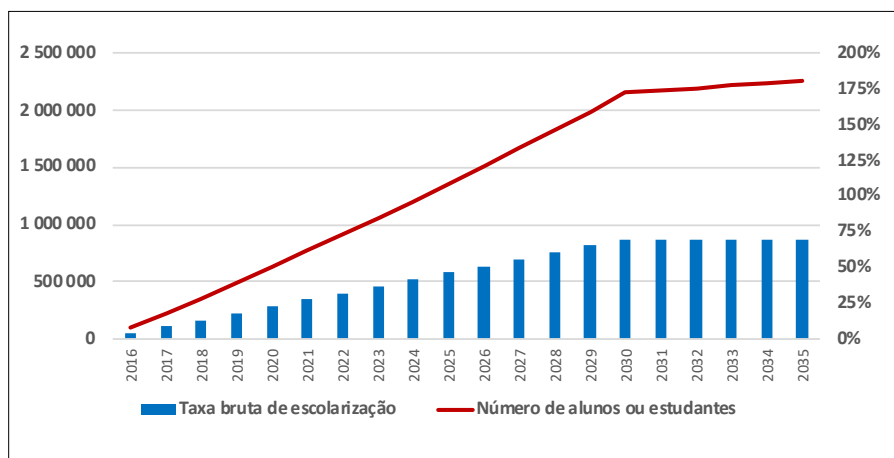
O Ministério da Educação iniciou uma reforma na etapa de educação básica. O ensino primário será organizado num único ciclo de 6 anos. A redução da duração do ciclo primário ajudaria a reduzir o tamanho da turma, que actualmente é grande, com uma média de 50 alunos por turma no primeiro grau do ensino primário. Esta reforma em curso terá um impacto sobre o número de alunos para se matricular nos próximos anos.

No nível pré-primário: Todas as crianças de 4 e 5 anos de idade estão matriculadas até 2030

O tamanho do grupo de população de 4 ou 5 anos deve chegar a 1 milhão até o final da década de 2020.

Inscrição de todas as crianças de 4 e 5 anos significaria fornecer cerca de 2 milhões de vagas nas classes pré-escolares até 2030.

Figura 33. Matrículas projectadas e taxa de escolarização no nível pré-primário



Uma questão de conhecimento: o acesso a primeira classe na escola primária

O quadro estatístico de acesso ao ensino primário não é claro. A Tabela 19 mostra as diferenças entre o número de alunos por idade e a população.

O número total de alunos matriculados nas 5 primeiras classes do nível Primário representa cerca de 7 vezes a média da coorte de uma única idade. Na 1ª classe, o número de alunos representa 1.8 vezes a idade da população 6 (Tabela 19)

- O número de repetentes na 1ª classe é bastante baixo, 42.000 em 2015, e não é possível explicar a situação.
- Uma possível subestimação da população não pode explicar essas grandes diferenças. O número mais elevado de alunos no EP1 é de 7 e 8 anos. Uma coorte de um grupo etário poderia ser de cerca de 850.000, levando a uma subestimação de projecções populacionais de cerca de 12%.
- A entrada tardia aos 7 ou 8 anos poderia ter sido uma explicação para um alto nível pontual de admissões. Como é um fenómeno permanente há mais de uma década, não é possível ter ao mesmo tempo uma coorte etária de 850.000 e novas admissões de 650.000 aos 6 anos de idade, 400.000 aos 7 anos de idade e até 300.000 mais velhos.

Como consequência, os indicadores tradicionais para medir o acesso ao ensino primário providenciam informações irreais. A taxa de admissão é de 173%. Ao mesmo tempo, a experiência prática diz que algumas crianças nunca se matriculam na escola.

Tabela 19. Alunos por idade e população

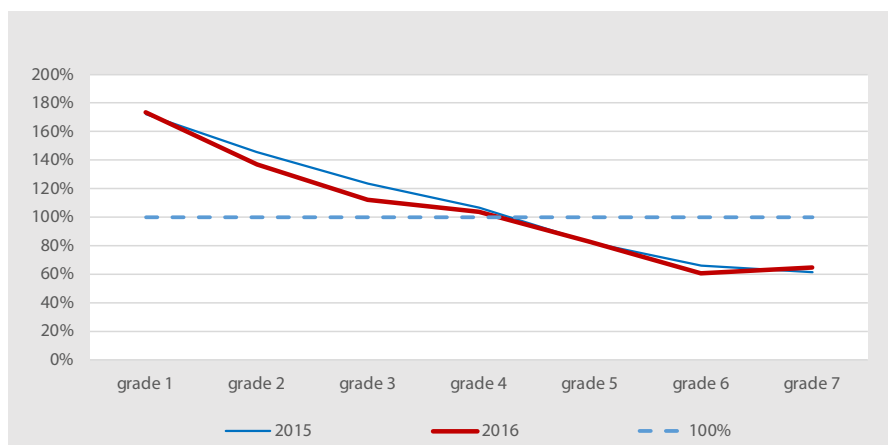
	1ª Classe			Primária 1ª Fase, Fase 1-5			População
	Todos	Rapazes	Raparigas	Todos	Raparigas	M	Por idade
<=6	654 145	332 681	321 464	656 101	333 703	322 398	779 532
7	387 226	200 777	186 449	847 350	433 126	414 224	759 364
8	194 636	102 376	92 260	837 370	429 995	407 375	740 333
9	84 457	44 871	39 586	767 945	394 655	373 290	722 056
10	40 171	21 376	18 795	713 572	368 369	345 203	704 838
11	15 723	8 575	7 148	481 992	256 632	225 360	688 983
12	6 721	3 818	2 903	330 415	179 613	150 802	670 683
13	2 138	1 241	897	197 201	110 013	87 188	648 185
14	627	415	212	108 586	63 032	45 554	623 165
15	184	118	66	54 942	33 806	21 136	599 047
16	25	17	8	17 640	11 470	6 170	575 141
17	7	5	2	4 734	3 260	1 474	552 607
>=18	5	3	2	1 980	1 387	593	532 367
TOTAL	1 386 065	716 273	669 792	5 019 828	2 619 061	2 400 767	
Repetentes	42 017	22 245	19 772	301 435	165 626	135 809	

Fonte: Recenseamento escolar 2015

A explicação certamente deve ser encontrada na forma como os alunos são registados nos recenseamentos escolares, com possível dupla inscrição no início do ano lectivo e no processo de inscrição inicial numa escola. Pode ser que muitas crianças, primeiro se inscrevam na escola, mas não participem ou desistam antes do final do ano. Elas registam-se novamente no ano seguinte, mas não são registados como repetentes. Estatisticamente, elas aparecem duas vezes como um novo participante.

O gráfico 2 abaixo mostra o perfil de escolaridade usando as taxas de acesso aos 7 anos do ensino primário. A situação torna-se menos problemática a partir da 3ª classe.

Figura 34. Taxas de acesso no nível primário



Essa situação estatística torna problemático projectar a inscrição para o futuro, já que as taxas de acesso não podem ser projectadas acima de 100% num contexto em que as desistências precisam de ser planeadas para zero.

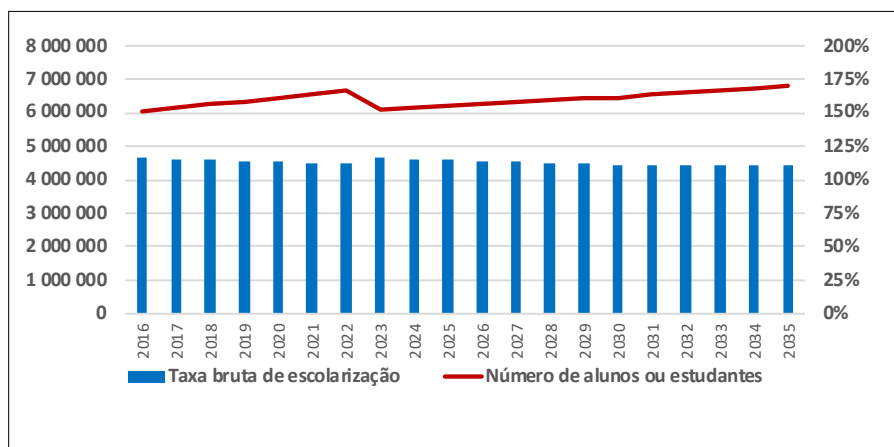
A fim de limitar as consequências nas projecções de alunos, o cenário é construído usando uma meta de 100% para acesso de crianças de oito anos a terceira classe. Os alunos da primeira e da segunda classes são projectados separadamente, com uma suposição de redução na questão quantitativa de duplo registo e uma melhor gravação de repetentes.

Ensino Primário: o efeito da reforma

Em 2016, o nível de educação primária inscreveu 6 milhões de crianças. Em 2030, espera-se que se inscrevam 6.4 milhões de estudantes. Esse baixo aumento de 6% resulta de uma combinação de factores: aumento demográfico; estudos mais longos com o acesso de todas as crianças à classe final até 2030 e a redução para 6 classes da duração do nível primário.

O efeito da reforma do ciclo primário limitará o número de alunos. Os benefícios da reforma aparecerão em 2023, quando o último grupo sob o antigo currículo terá completado a 7ª classe e passado para o secundário, juntamente com o primeiro grupo sob o novo currículo.

Figura 35. Projecção de matrículas no nível primário



Primeiro ciclo do ensino secundário: a grande mudança

As principais mudanças quantitativas ocorrerão na primeira fase do ensino secundário. Em 2016, a taxa de admissão à 8ª classe é de 34%, o que significa que cerca de um terço do grupo etário está a atingir esse nível.

Atingir o objectivo dos ODS implica aumentar a taxa de acesso para a 8ª classe (7ª classe começando em 2023).

Figura 36. Mudança esperada no perfil de escolaridade

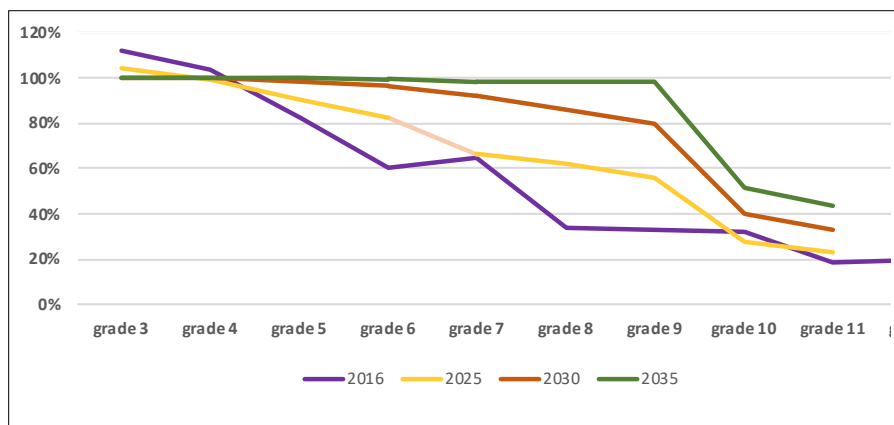
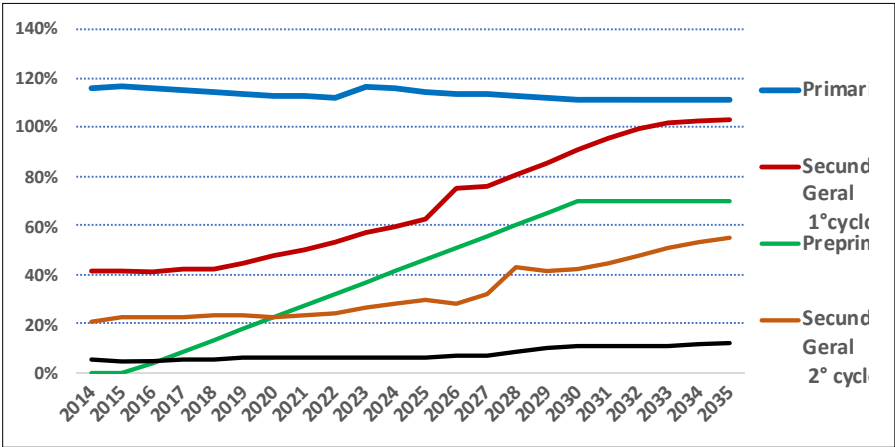
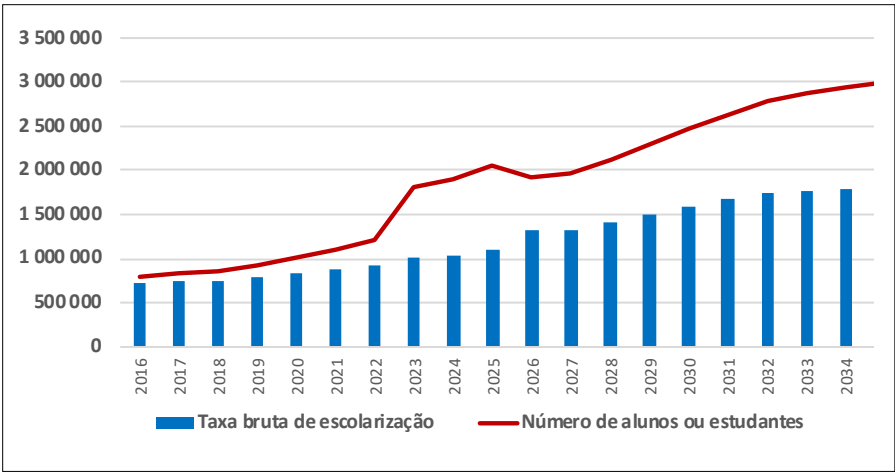


Figura 37. Taxas brutas de escolarização por nível



O número de alunos aumentaria de 0.8 milhão em 2016 para 2,5 milhões em 2030 e continuaria a crescer depois de atingir 3 milhões até 2035. A generalização de 9 anos de educação básica seria então concluída e as matrículas continuariam a crescer seguindo as variações demográficas.

Figura 38. Projecção da matrícula na primeira etapa do ensino médio



Os níveis superiores do sistema seriam afectados pelo aumento do acesso à 9ª classe. O cenário considera taxas de transição estáveis para o ensino médio e superior.

Tabela 20. Perspectivas de inscrições por nível

	2016	2017	2018	2019	2020	2025	2030	2035
Pré-primária	–	224 411	354 013	488 422	626 974	1 353 140	2 151 921	2 255 031
Primário	6 041 788	6 136 251	6 255 355	6 352 872	6 443 351	6 230 419	6 458 690	6 808 245
2º ciclo secundário	794 974	833 553	857 838	930 254	1 017 919	2 057 053	2 469 989	2 998 817
2º ciclo secundário	265 417	275 102	293 856	299 201	307 195	447 993	741 466	1 029 684
Técnico voc. nível 1º	24 855	24 334	24 162	24 547	25 197	30 771	36 308	39 392
Técnico voc. nível 2º	51 534	63 139	72 347	75 330	76 833	106 527	169 420	236 481
Terciário	123 779	136 943	151 815	167 260	176 359	219 284	435 213	528 073

Recursos necessários

O cenário baseia-se em premissas conservadoras sobre a distribuição de alunos entre escolas públicas e privadas, com excepção da pré-primária com baixa participação de 10% nas escolas públicas. Os provedores privados registam percentagens reduzidas de crianças. Não houve nenhuma suposição particular sobre o desenvolvimento de escolas privadas. No nível pré-primário, a provisão não-governamental poderia vir de iniciativas comunitárias.

As turmas são actualmente maiores nos níveis primário e secundário, com 50 alunos por turma nas escolas primárias públicas, 59 na primeira fase e 55 na segunda fase do ensino médio.

No cenário 1, foram estabelecidas metas para planificar uma redução no tamanho da turma para 45 nos níveis primário e secundário nas escolas públicas. Além disso, são feitas projecções para direccionar um professor e uma turma para cada turma no nível primário, significando uma diminuição de 60 para 45 do número de alunos pelos professores.

Com essas suposições, o número de turmas necessárias, professores e salas de aula foi projectado. Eles são exibidos na tabela 21 abaixo.

Tabela 21. Projeções do número de turmas, professores e salas de aula

	2016	2017	2018	2019	2020	2025	2030	2035
Alunos								
Pré-primário	10 000	22 441	35 401	48 842	62 697	135 314	215 192	225 503
Primário	5 933 030	6 025 793	6 142 752	6 238 514	6 327 364	6 118 265	6 342 427	6 685 690
Secundário 1º grau	716 689	751 469	773 362	838 647	917 680	1 854 485	2 226 757	2 703 509
Secundário 2º grau	232 069	240 537	256 935	261 608	268 598	391 705	648 305	900 310
Total	6 891 788	7 040 240	7 208 451	7 387 612	7 576 339	8 499 770	9 432 682	10 515 012
Turmas								
Pré-primário	400	898	1 416	1 954	2 508	5 413	8 608	9 020
Primário	121 180	123 789	126 930	129 666	132 290	131 817	140 943	148 571
Secundário 1º grau	12 156	12 965	13 576	14 984	16 694	37 099	49 483	60 078
Secundário 2º grau	4 215	4 427	4 792	4 945	5 147	8 061	14 407	20 007
Total	137 951	142 079	146 713	151 549	156 639	182 389	213 441	237 676
Professores								
Pré-primário	400	898	1 416	1 954	2 508	5 413	8 608	9 020
Primário	110 043	113 223	116 926	120 296	123 598	127 481	140 943	148 571
Secundário 1º grau	18 932	20 193	21 146	23 341	26 005	57 812	77 144	93 660
Secundário 2º grau	8 461	8 885	9 618	9 925	10 330	16 174	28 898	40 131
Total	137 836	143 199	149 106	155 516	162 441	206 880	255 592	291 382
Salas de aula								
Pré-primário	300	685	1 101	1 548	2 026	4 837	8 608	9 020
Primário	104 507	107 817	111 660	115 222	118 757	124 711	140 943	148 571
Secundário 1º grau	7 193	7 902	8 531	9 717	11 182	29 764	49 483	60 078
Secundário 2º grau	3 390	3 560	3 854	3 977	4 140	6 483	11 587	16 091
Total	115 390	119 965	125 146	130 465	136 105	165 795	210 621	233 760

Figura 39. Número de professores projectados

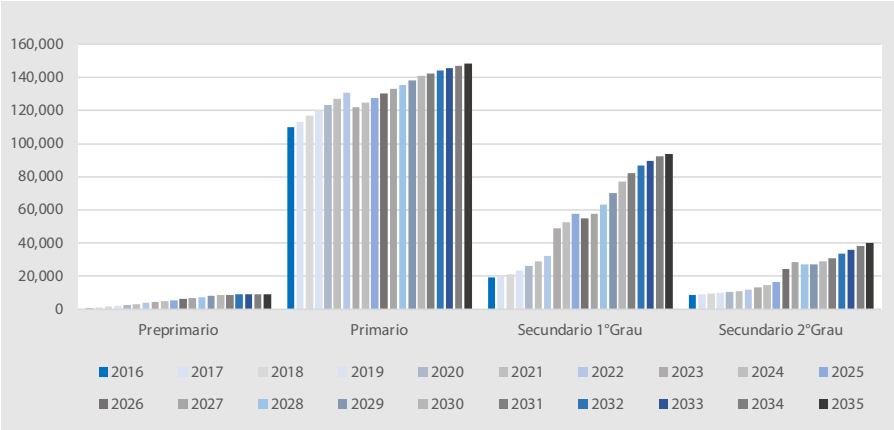
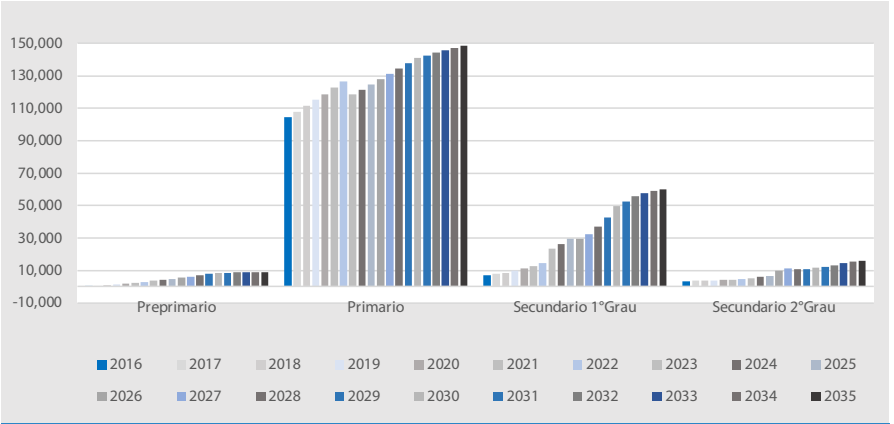


Figura 40. Número de salas de aula projectadas



Acomodar a matrícula projectada com melhores condições de aprendizagem leva a uma necessidade importante de professores e instalações adicionais. Entre 2017 e 2030, 112.000 professores adicionais seriam necessários, metade para a primeira etapa do ensino secundário onde o aumento das matrículas seria mais elevado, cerca de 35.000 para pré-primário e primário principalmente para diminuir o tamanho das turmas e fornecer um professor por turma. 20.000 para o nível secundário médio. O número de vagas de professores teria que ser aumentado em 8.500 em média por ano.

O número de salas de aula adicionais durante o mesmo período teria que ser aumentado em 90.000, distribuídos de forma mais igualitária entre o primário e o secundário básico. Contudo, as 33.000 salas de aula adicionais seriam necessárias para o nível primário, principalmente para garantir a redução do tamanho das turmas e eliminar o sistema de turnos.

Os outros dois cenários são menos ambiciosos em relação às condições de escolaridade. A tabela a seguir exhibe as diferenças nos recursos necessários.

Esses resultados levantam duas questões:

Parece irrealista visar, ao mesmo tempo, a escolarização de todas as crianças até o final do secundário básico e melhoras condições de escolaridade, especificamente a redução do tamanho das turmas e o sistema de turnos. Contudo, melhorar as condições de aprendizagem pode ser visto como um meio para garantir que todas as crianças sejam capazes de atingir o final do secundário básico.

A questão da capacidade de construir salas de aula adicionais precisa de ser resolvida. Num passado recente, o sistema teve dificuldades em adicionar mais 1.000 salas de aula por ano. Atingir as metas de ODS exigiria pelo menos 2.500 salas de aula adicionais por ano.

Tabela 22. Recursos humanos e físicos necessários

	Cenário 1	Cenários 2 e 3
Acesso Metas para 2030	Pré-primário: todas as crianças de 4 e 5 anos Acesso ao ensino primário 100% Não há desistências antes da classe final do secundário básico	
Condições de escolaridade Metas para 2030	45 alunos por turma nos níveis primário e secundário Um professor por turma no nível primário Uma sala de aula por turma na primária	50 alunos por turma nos níveis primário e secundário Sistema de turnos semelhante ao actualmente com proporções semelhantes entre classes, professores e salas de aula
Necessidade de professores (público) Adicional em 2030 comparado a 2017	+ 35.000 para o ensino pré-primário e primário + 57.000 para o secundário básico + 20.000 para o secundário médio	+ 11.000 para pré-primário e primário + 49.000 para o secundário inferior + 17.000 para o secundário superior
Necessidade de salas de aula (pública) Adicional em 2030 em comparação com 2017	+ 41.000 para pré-primário e primário + 42.000 para o secundário básico + 8.000 para o secundário médio	+ 9.000 para pré-primário e primário + 19.000 para o secundário básico + 7.000 para o secundário médio

Custos Projectados

Os custos totais projectados para a educação correspondem ao perímetro dos gastos orçamentais do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano e incluem todos os custos de pessoal, despesas recorrentes e despesas de desenvolvimento necessárias para as escolas e direcções administrativas.

Os custos previstos estão alinhados com as despesas reais do orçamento do MINEDH durante o ano fiscal de 2016. Os custos necessários para o cenário são projectados por nível de ensino e objecto de despesa. As projecções da inflação baseiam-se no quadro económico com uma premissa até 2019. A partir de 2020, as projecções financeiras são feitas a preços constantes.

Deve-se notar que os custos de pessoal são influenciados pelo pressuposto de crescimento económico, uma vez que os salários médios são projectados como uma parcela do PIB per capita. Nos cenários 1 e 2, o crescimento económico é assumido em 5% por ano.

Tabela 23. Custos projectados (cenário 1)

Milhões de Meticaís0,5

	2016	2017	2018	2019	2020	2025	2030
Por nível de ensino							
Pré-primário	799	835	4 233	4 759	5 271	7 834	10 369
Primário	18 684	19 515	34 719	37 001	37 754	38 943	42 044
Secundário Geral 1ºciclo	5 935	6 199	22 719	23 970	24 881	35 472	40 567
Secundário Geral 2º ciclo	3 538	3 695	7 414	7 837	8 002	10 463	15 376
Ensino Superior	16	17	27	35	42	83	226
Outros	8 245	8 611	10 082	10 557	10 936	13 734	17 286
Administração	1 950	2 037	2 121	2 211	2 309	2 941	3 637
Total	39 168	40 909	81 315	86 370	89 194	109 470	129 505
Por natureza da despesa							
Os custos com pessoal	33 663	35 159	39 449	43 843	45 970	61 934	77 009
Materiais didácticos	0	0	232	260	290	453	633
Concessões escolares	107	112	123	134	146	219	295
Outras despesas correntes	4 659	4 866	5 389	5 929	6 492	9 711	13 268
Bolsas de estudo	358	374	477	552	637	1 448	2 545
Infra-estruturas	15	16	18 445	18 445	18 445	18 445	18 445
Equipamento	365	381	17 201	17 207	17 214	17 259	17 309
Total	39 168	40 909	81 315	86 370	89 194	109 470	129 505

No cenário 1, o orçamento do MINEDH teria que aumentar até 130 bilhões de meticais até 2030, multiplicando por 3. Por nível de ensino, os aumentos mais elevados são para o ensino secundário e pré-primário. Por objecto de despesas, os aumentos mais elevados são para infra-estruturas e custos de pessoal.

Desistindo da redução do tamanho das turmas e da abolição do regime de turnos, reduziria o custo para o nível de 99 mil milhões de meticais em 2030, uma multiplicação por 2.4 em relação a 2017.

Figura 41. Custos projectados - cenário 1

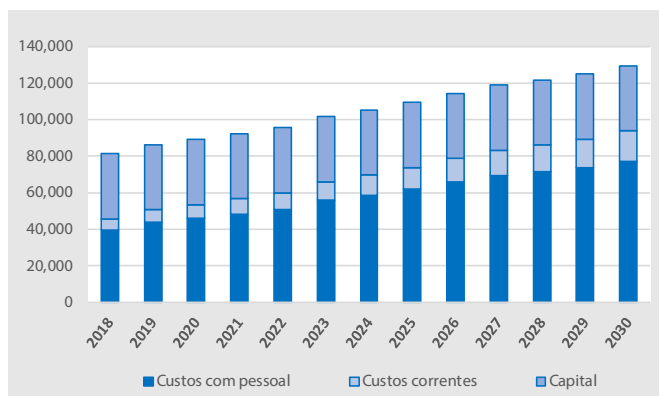


Figura 42. Custos projectados - cenário 2

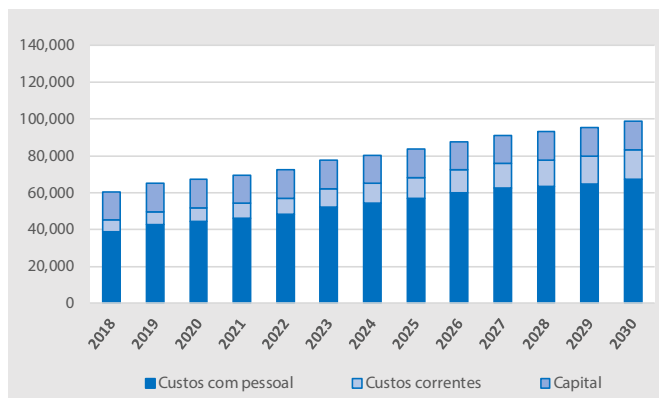


Tabela 24. Custos Projectados (Cenário 2)

Milhões de Meticais

	2016	2017	2018	2019	2020	2025	2030
Por nível de ensino							
Pré-primário	799	835	3 484	4 009	4 521	7 084	9 619
Primário	18 684	19 515	23 361	25 267	25 650	25 034	25 949
Secundário Geral 1º ciclo	5 935	6 199	14 581	15 771	16 610	26 322	30 206
Secundário Geral 2º ciclo	3 538	3 695	6 983	7 372	7 501	9 656	13 843
Ensino Superior	16	17	27	35	42	83	226
Outros	8 245	8 611	9 990	10 367	10 644	12 863	15 629
Administração	1 950	2 037	2 095	2 158	2 226	2 694	3 167
Total	39 168	40 909	60 521	64 979	67 194	83 735	98 639
Por natureza da despesa							
Os custos com pessoal	33 663	35 159	38 985	42 825	44 389	56 870	67 157
Materiais didácticos	0	0	232	260	290	453	633
Concessões escolares	107	112	121	131	142	208	274
Outras despesas correntes	4 659	4 866	5 357	5 862	6 389	9 403	12 684
Bolsas de estudo	358	374	472	542	622	1 404	2 461
Infra-estruturas	15	16	8 300	8 300	8 300	8 300	8 300
Equipamento	365	381	7 053	7 058	7 063	7 096	7 130
Total	39 168	40 909	60 521	64 979	67 194	83 735	98 639

Figura 43. Custos projectados - cenário 1

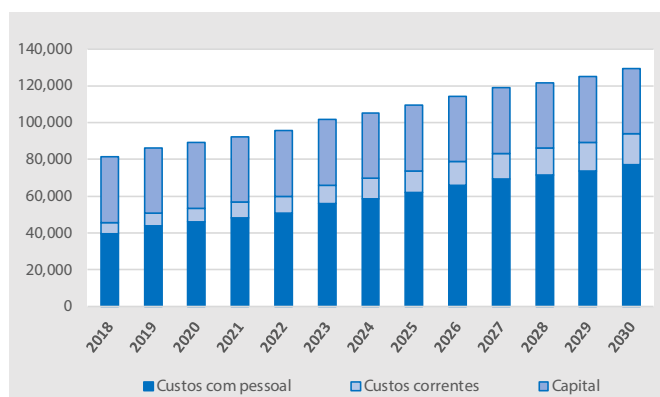
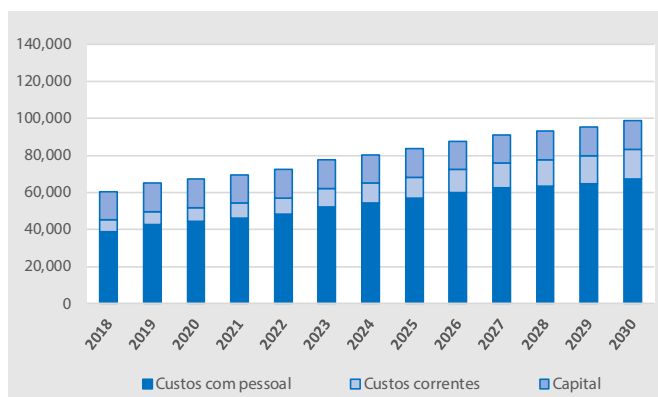


Figura 44. Custos projectados - cenário 2



Viabilidade financeira

Para avaliar a viabilidade financeira dos cenários, os custos totais projectados para a educação são comparados a uma projecção de um orçamento potencial para a educação. O orçamento potencial para a educação deriva da perspectiva macroeconómica do governo na economia do país (CENÁRIO FISCAL DE MÉDIO PRAZO 2017-2019, Ministério da Economia e Finanças, Junho de 2016).

Premissas específicas foram estabelecidas para depois de 2019, a fim de identificar as condições para o financiamento do cenário. Com um crescimento económico de 5% e um orçamento do MINEDH ao nível actual de 22,4%, os cenários 1 e 2 não puderam ser devidamente fundamentados, uma vez que os custos projectados são substancialmente superiores ao orçamento potencial.

O apoio dos parceiros de desenvolvimento é parcialmente incluído nos dados orçamentais quando os programas são geridos através do Sistema Financeiro do Governo (3.1 mil milhões de Meticalas em 2016 para o MINEDH). Projectos fora do orçamento não estão incluídos; poderiam financiar parte do défice de financiamento, contudo esses programas são menos dirigidos ao financiamento de infra-estruturas.

No cenário 1, o défice médio de financiamento para o período 2018-2030 representa 45% do orçamento potencial para a educação. O cenário de visar a educação básica universal e as melhorias de qualidade para 2030 é financeiramente irrealista.

Sem o objectivo de melhorar as condições de escolaridade, o cenário 2 leva a um défice de financiamento ainda elevado de 20% ao longo do período.

Tabela 25. Custos projectados e orçamento potencial com uma suposição de 5% de crescimento económico

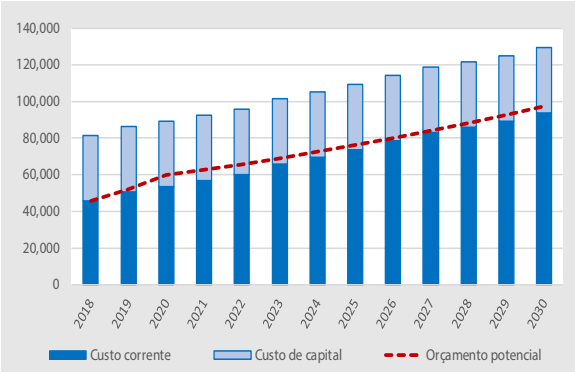
	2016	2017	2018	2019	2020	2025	2030
Orçamento potencial para a educação							
Recorrente	38 788	40 260	45 017	51 094	58 959	75 248	96 038
Capital	380	607	728	792	729	931	1 188
Total	39 168	40 867	45 744	51 886	59 688	76 179	97 226
Custos projectados para o cenário 1							
Recorrente	38 788	40 512	45 669	50 718	53 534	73 765	93 750
Capital	380	397	35 646	35 653	35 660	35 705	35 754
Total	39 168	40 909	81 315	86 370	89 194	109 470	129 505
Défi ce de financiamento (potencial – custo)							
Recorrente + Capital	–	42	-35 571	-34 484	-29 505	-33 291	-32 279
% do orçamento total			-77.8%	-66.5%	-49.4%	-43.7%	-33.2%
Custos projectados para o cenário 2							
Recorrente	38 788	40 512	45 167	49 621	51 832	68 339	83 209
Capital	380	397	15 353	15 358	15 363	15 396	15 430
Total	39 168	40 909	60 521	64 979	67 194	83 735	98 639
Défi ce de financiamento (potencial – custo)							
Recorrente + Capital	–	42	-14 776	-13 093	-12 714	-14 203	-9 896
% do orçamento total	0.0%	0.1%	-32.3%	-25.2%	-23.3%	-20.4%	-11.2%

O cenário 3 baseia-se nas mesmas premissas e metas do cenário 2, porém com uma suposição de crescimento económico de 7%. O défi ce de financiamento é então reduzido para um nível médio de 5%, que poderia ser coberto com o apoio dos parceiros de desenvolvimento, contudo, com um nível mais alto no início do período. A tabela abaixo mostra os resultados para o cenário 3.

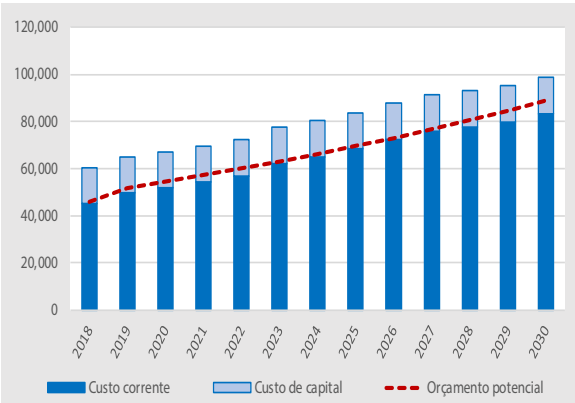
Tabela 26. Custos projectados e orçamento potencial com uma suposição de crescimento económico de 7%

	2016	2017	2018	2019	2020	2025	2030
Quadro macro-económico							
Crescimento económico	3.9%	5.5%	6.3%	7.2%	7.0%	7.0%	7.0%
Preços do pib	5.6%	20.8%	7.4%	5.2%	0.0%	0.0%	0.0%
Recursos domésticos do gov. % PIB	25.5%	22.5%	23.5%	23.8%	23.8%	23.8%	23.8%
Recursos externos gov. % PIB	8.6%	7.8%	7.8%	7.0%	7.0%	7.0%	7.0%
Gastos recorrentes do gov, % total recursos	56.3%	51.6%	49.0%	50.0%	50.0%	50.0%	50.0%
Gastos de capital do gov. % Total recursos	10.7%	11.2%	14.4%	14.6%	14.6%	14.6%	14.6%
Recorrente para educação, % gov recorrente	31.1%	31.1%	31.1%	31.1%	31.1%	31.1%	31.1%
Capital para educação, % capital gov	0.8%	0.8%	5.0%	5.0%	5.0%	5.0%	5.0%
Orçam. Potencial para educação							
Recorrente	38 788	40 260	45 017	51 094	54 671	76 679	107 546
Capital	380	607	4 818	5 240	5 606	7 863	11 028
Total	39 168	40 867	49 834	56 334	60 277	84 542	118 574
Custos projectados para o cenário							
Recorrente	38 788	40 512	45 167	49 621	52 547	74 168	96 466
Capital	380	397	15 353	15 358	15 363	15 396	15 430
Total	39 168	40 909	60 521	64 979	67 910	89 564	111 896
Défice de financiamento (potencial – custo)							
Recorrente + capital	–	42	-10 686	-8 645	-7 632	-5 022	6 679
% Do total do orçamento	0.0%	0.1%	-21.4%	-15.3%	-12.7%	-5.9%	5.6%

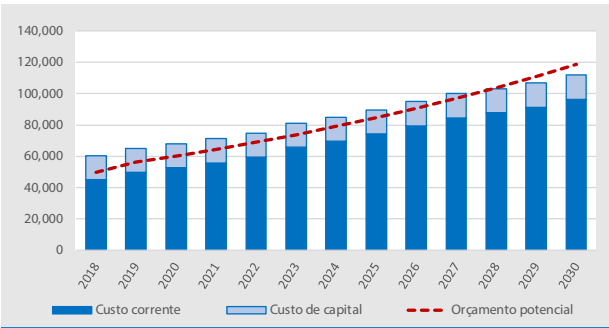
Figura 45: Custos projectados e orçamento potencial – Cenário 1



Cenário 2



Cenário 3



Conclusão

Essas tentativas quantitativas de explorar diferentes cenários para alcançar a meta do ODS4 até 2030 poderiam levar à conclusão de que seria muito difícil alcançar os objectivos de uma generalização da escolaridade no nível secundário básico e melhorias de qualidade nas condições de escolaridade, mesmo dentro da perspectiva de um alto crescimento económico. Contudo, a utilidade destas simulações efectuadas na base de três cenários diferenciados permitem aos órgãos decisores, terem a magnitude dos recursos necessários para cada um dos cenários. Trata-se, por isso, de cenários indicativos mas qualquer um deles fornece base para a negociação de recursos necessários para atingir determinados objectivos da política educativa.

3.2 POLÍTICAS DO PROFESSOR E DESENVOLVIMENTO

QUESTÃO POLÍTICA 2.1

Reformas de professores coartadas pela multiplicidade de modelos de formação e fraca articulação entre a formação inicial e continua e desenvolvimento profissional

Várias reformas foram realizadas em Moçambique para melhorar a qualidade do ensino e dos professores. Contudo, a maioria dessas reformas carece de coerência e coordenação geral.

■ Evidência

A literatura dedicada aos professores em Moçambique enfatiza a necessidade crucial de abordar diferentes dimensões da profissão docente e coordenar ações e políticas. A coordenação entre os diferentes intervenientes nesta área - formadores de professores (em instituições de formação públicas e privadas em cada nível de ensino) e gestores (direcções de recursos humanos nos distritos e províncias e directores de escolas, etc.) e os responsáveis pela escola é crucial. Reconhecendo a complexidade e a importância da questão, foi criada uma Direcção Nacional de Formação de Professores (DNFP) com o principal mandato de melhorar o desempenho dos professores, entre outras ações, assegurando uma melhor integração da formação com o desenvolvimento profissional e promovendo uma melhor cooperação entre as diferentes partes interessadas dentro e fora do governo (Institute for Educational Development, 2003).

As condições de trabalho são uma dimensão fundamental das políticas dos professores. 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. As reformas curriculares devem ser avaliadas para garantir que os professores sejam suficientemente treinados para lidar com o novo currículo. A passagem semiautomática não deve ser vista como uma oportunidade de viajar por vários anos, mas como uma maneira de garantir que os alunos tenham tempo suficiente para entender o assunto sem serem desnecessariamente retidos (Fox, Santibañez, Nguyen & André, 2012).

O Banco Mundial (2007) observou a falta 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 de professores do sexo masculino que foi amplamente divulgado. A composição do género do corpo docente parece ter um impacto positivo na qualidade da educação em Moçambique (Stromquist et al., 2017)

Hunt (2015) providencia uma visão geral de como a qualidade do professor e os resultados da aprendizagem estão incluídos nas políticas nacionais de educação. Este responde a um conjunto de questões específicas centradas em estratégias para melhorar a aprendizagem, ligações entre a qualidade do professor e os resultados da aprendizagem, e como a política procura superar os obstáculos de aprendizagem para os mais desfavorecidos. A fim de melhorar a aprendizagem, é importante que os planos nacionais de educação incluam o foco na melhoria da qualidade e gestão dos professores. Estratégias destinadas a alcançar este objectivo incluem atrair e reter bons professores, melhorar a formação de professores, empregar professores de forma mais justa, providenciar incentivos aos professores, melhores salários e carreiras atraentes e monitoria do desempenho dos professores. Os 40 planos nacionais de educação analisados por Hunt (2015) apresentam uma ampla gama de estratégias para aumentar a qualidade dos professores. Como mostra a Figura abaixo, todos esses planos incluem formação inicial de professores e formação de professores em serviço. Apenas 17 incluem estratégias para melhorar os programas de formação de professores e apenas 16 planeiam o aperfeiçoamento dos formadores de professores.

Durante a primeira missão de campo, os sindicatos de professores apontaram a falta de coerência geral na política de professores. Embora reconhecendo a importância do recente aumento salarial, eles enfatizaram a importância de encontrar soluções para todos os obstáculos enfrentados pela profissão.

■ Discussão

A fim de compensar o atraso no desenvolvimento do seu sistema de ensino, Moçambique recrutou um grande número de professores nos últimos anos. Contudo, este esforço maciço produzirá resultados apenas se houver uma coordenação de todas as dimensões da política de professores: recrutamento, formação inicial, contínua e desenvolvimento profissional, afectação, melhores condições de trabalho, salários, feminização, reformas educacionais, etc.

A literatura sugere que há uma falta de visão holística e sistémica das diferentes componentes da política de professores. Uma política de educação abrangente e integrada é vital, e estruturas e estruturas de políticas coordenadas também são necessárias para a formação de professores. (UNESCO, 2007).

O rápido crescimento da população escolar aliado a uma grande disputa e competição na distribuição de recursos públicos entre áreas prioritárias do desenvolvimento

social e económico não tem favorecido a perenização das melhores opções de formação e desenvolvimento de professores. É assim que a escolha dos modelos de formação parecem mais determinadas pela capacidade fiscal do governo do que do resultado de uma análise e consequente escolha de modelos que representam um compromisso de longo prazo para oferecer uma educação de qualidade.

Ligado aos desafios relacionados com os modelos de formação de professores, está a definição de uma estratégia consequente de formação e desenvolvimento de um corpo sólido de educadores (os formadores de professores) para os vários níveis de ensino que parece continuar dependente do perfil académico com pouca ou nenhuma consideração pela experiência e prática pedagógica que os educadores e formadores devem demonstrar. Este aspecto ganha maior expressão em face dos desafios universais contemporâneos onde do professor se espera, não apenas um profundo domínio científico da área ou disciplina que lecciona, como também e, principalmente, de um conjunto de valores morais, éticos e atitudes consentâneos com as exigências da sociedade.

O sistema precisa de resolver o problema dos modelos de formação de professores através de uma visão global e de implementação gradual. Uma análise holística sobre professores foi realizada com a colaboração da UNESCO e existe um relatório sobre a matéria. Trata-se, portanto, de utilizar a informação já existente. Por outro lado, a política de formação de professores deve definir com clareza os aspectos relativos à formação inicial e os modelos conexos e a relação entre esta e a formação continua e desenvolvimento profissional dos professores.

Uma visão sólida sobre assuntos do professor deveria definir de maneira clara os mecanismos que conduzam à profissionalização do ensino que tem o seu respaldo na Recomendação da OIT/UNESCO de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores que diz: "...o ensino deve ser considerado uma profissão: é uma forma de serviço público que requer dos professores conhecimentos e competências especializados, adquiridos e mantidos através de estudo rigoroso e contínuo; também requer um sentido de responsabilidade pessoal e corporativa para a educação e o bem-estar para os alunos a seu cargo".

Alguns dos documentos do Ministério consultados, parecem tratar indistintamente os conceitos de formação e qualificação. Dada a profusão de modelos de formação de professores em Moçambique, os professores formados não são necessariamente qualificados. O Ministério deveria definir para cada caso quando é que o professor pode ser considerado qualificado para um determinado tipo e nível de ensino.

A formação de professores deve ser entendida como um continuum que começa com a formação inicial no centro de formação e continua ao longo da carreira do professor

centrada na escola e noutras modalidades de formação. Este carácter contínuo da formação de professores deve ser alicerçado nos padrões profissionais de professores os quais, para além de definirem códigos de conduta ou de ética profissional, devem definir o acervo de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que o professor deve exibir ao longo do seu percurso profissional.

Estes padrões podem ser definidos em relação aos requisitos de entrada para a carreira docente, em relação ao perfil do professor recém-formado ou noviço, em relação ao professor experiente e muito experiente.

O caminho da profissionalização da carreira docente pode apoiar-se em dois vectores: os padrões profissionais que regulam a actividade do professor do ponto de vista do seu desempenho e progressão na carreira profissional e os mecanismos de certificação e acreditação de professores.

A profissionalização dos professores é uma área de convergência para várias partes interessadas. Os interesses das várias partes e segmentos sociais podem ser acautelados através de um diálogo social estruturado e institucionalizado, um mecanismo através do qual se estabelece uma plataforma de consulta e diálogo, não em moldes *ad hoc*, mas permanente, institucionalizado e com participação de todas as partes interessadas – professores e suas organizações profissionais e sindicais, organizações da sociedade civil, pais e encarregados de educação, Ministério da Educação, outras instituições governamentais e deputados da Assembleia da República.

■ Recomendações

- A fim de coordenar e dar maior coerência à política de professores, recomendamos a operacionalização (em cada 5 anos) do plano estratégico de educação, numa estratégia específica para o desenvolvimento da profissão docente. A estratégia precisa de delinear, os recursos, as prioridades e reformas necessárias para construir um quadro de referência para a política e desenvolvimento de professores.
- A estratégia da formação e desenvolvimento de professores deveria incluir dois pilares fundamentais do sistema: a formação inicial de professores e a formação contínua e desenvolvimento profissional dos professores.
- Tomar medidas e estratégias firmes visando a profissionalização dos professores através, *inter-alia*, do desenvolvimento de padrões profissionais para professores. Padrões específicos podem, igualmente, ser definidos para líderes das escolas, educadores ou formadores de professores.
- Definir mecanismos de certificação e acreditação de professores.
- Desenvolver um quadro de referência para um diálogo social estruturado e institucionalizado.

QUESTÃO DA POLÍTICA 2.2

Baixa motivação dos professores e Atractividade limitada da profissão docente

Embora o trabalho como professor possa ser atraente em Moçambique, é importante analisar o salário do professor, especialmente ao nível de entrada, e o seu impacto na motivação. Também é adequado abordar a motivação dos professores e as condições de trabalho, diminuindo as relações professor - aluno.

■ Evidência

O quadro de análise para motivação de professores no mundo em desenvolvimento elaborado por Gajardo (2011) sugere oito categorias interconectadas que influenciam a motivação do professor:

Carga de trabalho e desafios: Há cada vez mais desafios e demandas de sala de aula para os professores no mundo em desenvolvimento, mas os sete apoios motivacionais que os professores precisam enfrentar para enfrentar esses desafios e demandas estão a diminuir ou a estagnar;

- Remuneração e Incentivos: os salários dos professores são geralmente baixos e pagos de forma irregular
- Reconhecimento e Prestígio: O respeito social pelos professores caiu em muitos países;
- Prestação de contas: os professores muitas vezes enfrentam responsabilidade fraca com pouco apoio;
- Desenvolvimento de carreira: O ensino é frequentemente um trabalho de segunda escolha com poucas oportunidades de desenvolvimento profissional;
- Ambiente institucional: os professores enfrentam políticas pouco claras e em constante mudança, assim como uma má gestão;
- Voz: os professores raramente têm a oportunidade de contribuir para a gestão da escola e política ministerial;
- Materiais e Instalações de Aprendizagem: Os professores têm poucos ou maus materiais de aprendizagem e instalações precárias.

As categorias laranjas representam, em grande parte, componentes extrínsecos da motivação do professor, e as categorias azuis, em grande parte, componentes intrínsecos (e, portanto, mais importantes para sustentar a motivação e concentrar a energia no desempenho do aluno).

Infelizmente, a tendência tem sido negativa em Moçambique nas últimas décadas. Enquanto alguns progressos foram implementados em “Remunerações e Incentivos”,

o “Desenvolvimento Institucional” e “Desenvolvimento da Carreira” ainda não foram abordados. As vozes dos professores também devem ser mais ouvidas na política de professores.

Um programa de construção de escolas e contratação de professores acompanhou as reformas de 2004, levando a uma oferta consideravelmente maior de escolas e turmas nas escolas primárias do 1º e 2º graus. As reformas de 2004 foram promulgadas, juntamente com um programa de construção de escolas e contratação de professores iniciado em 2000, que aumentou consideravelmente o número de escolas e turmas ministradas. A Tabela 27 mostra as tendências das escolas, professores e matrículas no período 2000-03, quando o foco da política era a expansão escolar, e o período após 2004, quando as reformas do financiamento escolar foram implementadas (Fox, Santibañez, Nguyen & André, 2012).

Tabela 27: Crescimento daa matrículas, professores e escolas em Moçambique, 2000-2010

Escola, Professor, Crescimento de Matrículas, 2000-10

Nível Primário/Factor	Crescimento 2000 – 2003 (%)	Crescimento 2004 – 2010 (%)
EP1		
Escolas	14	29
Professores	49	58
Matrículas	49	70
Rácio Professor-Aluno	0	8
EP2		
Escolas	82	215
Professores	130	147
Matrículas	265	104
Rácio Professor-Aluno	59	- 17

Fonte: Fox, Santibañez, Nguyen & André (2012)

Nos últimos anos, houve uma diminuição significativa do número de alunos por redução de turmas (rácio alunos/professor). No ensino primário do 1º grau, o sistema atingiu uma média nacional de cerca de 80 alunos em 2006. Actualmente, o rácio alunos/professor decaiu para menos de 70 alunos; em 2011, o rácio alunos/professor foi 63. O desafio prevalece para uma relação mais confortável (Ministro da Educação e Desenvolvimento Humano, 2015). A diminuição dos rácios alunos/professor

registou a inclusão de mais professoras mulheres, embora as mulheres ainda sejam superadas em número de 4 para 1 nas faculdades de ensino (Banco Mundial, 2014).

A evolução do número de professores mostra que, enquanto os dados históricos mostram uma tendência que sugere um forte crescimento, as projecções são caracterizadas por um leve crescimento e uma tendência à estabilização. Assim, de 2007 a 2013, os dados cresceram em 50% do número de professores recrutados no ensino primário de 1o grau (EP1), de 53.045 em 2007 para 74.331 em 2013. Este forte crescimento está associado a dois factores. O primeiro está relacionado com a redução do número de alunos por turma. Quanto menor a proporção alunos/professor, maior a necessidade de recrutar professores. Este último está relacionado a altas taxas brutas de escolarização. Ao contrário do período 2007-2013, o professor necessita que as projecções de 2013 a 2020 apresentem uma tendência de estabilização de 10%, passando de 75.482 em 2013 para 82.105 em 2016, mas a partir de 2017 começa a declinar, chegando a 75.805 em 2020. Esse comportamento estacionário demonstra que as necessidades dos professores serão afectadas pelos mesmos factores mencionados anteriormente, mas em menor grau. A primeira é a redução da taxa bruta de escolarização que passou de 133% em 2013 para 104% em 2020. A redução na taxa bruta de escolarização reflecte a estabilização da expansão do sistema educacional. Este último factor é a ligeira redução do rácio alunos/professor, que diminuiu de 63 para 58 (menos de 8%), em comparação com o período de 2007 a 2013 (15%). Outro factor que contribui para a redução do crescimento das necessidades dos professores é a baixa taxa de crescimento anual da população de 2013 a 2020 em comparação com o período entre 2007 e 2020 (Ministro da Educação e Desenvolvimento Humano, 2015).

Ao contrário do Ensino Primário de nível inferior (EP1), onde se admite uma taxa de admissão universal aos 6 anos de idade, o facto de a taxa de admissão do EP1 ao EP2 aumentar dos actuais 64% para 75% em 2020 foi tomado em consideração nas estimativas para as necessidades do professor de ensino básico de nível superior. A baixa eficiência interna do sistema ao nível do EP1, altas taxas de repetência e abandono escolar será um dos factores que contribuem para uma taxa de admissão que não atingirá os 100% previstos para 2020. A capacidade das escolas e turmas de matricular novos estudantes é limitada devido a altas taxas de repetência. Além disso, a pesquisa mostra as projecções da população escolar na faixa etária de 11 a 12 anos, assim como o desempenho das variáveis utilizadas para a projecção das necessidades dos professores. Pode-se notar que os dados históricos têm uma tendência a forte crescimento, enquanto as projecções são caracterizadas por um fraco crescimento e com tendência a se estabilizar. De 2007 a 2013, o aumento das necessidades de professores foi de 65%, de 14.813 para 24.223. Tal como o EP1, o aumento acentuado das necessidades dos professores ao nível do EP2 pode estar associado a dois factores. O primeiro está relacionado à redução do número de alunos por turma,

de 41 para 32 (redução de 25% no período considerado). Quanto menos alunos por professor, maior a necessidade de recrutar professores (Ministro da Educação e Desenvolvimento Humano, 2015).

Dados históricos mostram que a população de alunos matriculados no nível básico do ensino secundário aumentou anualmente, de 2007 a 2009, a uma taxa de aproximadamente 15%. Esse crescimento desacelerou no período subsequente (2009-2013), atingindo taxas de crescimento anuais abaixo de 5% nos últimos dois anos. As projecções indicam que o número de alunos matriculados para esse nível de educação atingirá maiores taxas de crescimento a partir de 2016 (taxa de 13,7 a 15,7%). Obviamente, esse crescimento, que reflecte a melhoria do desempenho do sistema no nível inferior, desafia o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano a fornecer mais escolas e professores para o ensino médio. É importante não esquecer que uma parte (significativa) dos alunos sob este subsistema frequenta a escola nocturna. A proporção de alunos matriculados durante o dia entre 2007 e 2013 variou de 41 a 43,5%. Espera-se que esta proporção continue a crescer e esteja muito perto de duplicar até 2020. Portanto, o número de professores previsto para todo o subsistema, considerando os turnos diurno e nocturno, poderia ser o dobro das necessidades estimadas para o turno diurno. Além disso, é preciso considerar que os alunos do turno nocturno são em grande parte ensinados pelos mesmos professores do turno diurno a um custo relativamente baixo, mas com um impacto negativo significativo na qualidade. O número de horas de contacto nas aulas nocturnas também é relativamente reduzido (Ministro da Educação e Desenvolvimento Humano, 2015).

A evolução do número de professores secundários mostra um aumento constante, e o grande desafio é a necessidade de uma melhor gestão desses professores em termos do número de horas semanais de ensino. Uma carga de trabalho média para professores inferior ao estabelecido (24 horas) implicará uma necessidade ainda maior desses profissionais. Sabe-se que nas escolas localizadas fora dos grandes centros urbanos, os professores não estão trabalhando em tempo integral, o que se traduz em um número reduzido de horas semanais de ensino. Assim, de 2007 a 2013, o número de professores quase duplicou, de 6.868 em 2007 para 13.387 em 2013 (ver a tabela 27). Este crescimento indica, em grande medida, o crescimento da população estudantil para este nível, uma vez que o rácio de estudantes não diminuiu o suficiente para justificar um aumento desse número de professores, de 61 em 2007 para 59 em 2013 (Ministro da Educação e Desenvolvimento Humano, 2015).

Entre 2012 e 2013, a taxa de transição do ESG1 para o ESG2 permaneceu inalterada (em 58,5%). Espera-se que esta taxa cresça até 2016 a uma taxa de 7.2% por ano e permaneça estável até 2020. Esforços devem ser feitos para aumentar o número de vagas disponíveis neste subsistema para que essas metas sejam alcançadas. Em

termos práticos, isso significa que mais professores devem ser contratados. Este subsistema apresenta as menores taxas de repetência com uma taxa histórica máxima de 8,2 registada em 2007. Actualmente, a taxa de repetência é de cerca de 5,5%, mas isso não significa que a outra parte dos alunos conclua esse nível de educação, desde a transição outro nível é feito por disciplina e os alunos com duas ou menos disciplinas pendentes são encorajadas a fazê-los como estudantes externos nos semestres subsequentes. Com a previsão de taxa de repetência em torno de 18% a partir de 2016, pode-se considerar que os alunos que até agora poderiam ter completado esse nível de educação com base em exames externos, fazem parte do sistema, visto que nos últimos tempos houve discussões sobre a eficácia dos exames externos, devido aos seus altos custos e maus resultados alcançados pelos alunos. O rácio alunos/professor têm vindo a decrescer, de 37 em 2007 para 24 em 2013. Esta média esconde, certamente, grandes disparidades entre áreas rurais e urbanas, e entre professores (Ministro da Educação e Desenvolvimento Humano, 2015).

O número de alunos matriculados no Ensino Secundário Geral de nível médio e as previsões até 2020. As mesmas tabelas mostram que em 2008, houve o maior aumento no número de 38,6%. Nos últimos anos, a tendência crescente é de cerca de 17%. Conforme mostrado na Tabela 27, de 2007 a 2013, o número de alunos duplicou. As previsões indicam ainda que o número de alunos matriculados duplicará, passando de 129.513 em 2013 para 271.932 em 2020. Apesar de não estar na mesma proporção que o ESG1, o turno da noite ainda representa uma parcela significativa do total de alunos nesse nível. De 2007 a 2013, a percentagem de alunos que frequentavam a 11ª classe e a 12ª classe no período nocturno variou de 36 a 42%. A previsão mostra que essas percentagens cairão para 20% em 2020. Isso deve ser tomado em consideração ao decidir-se sobre o número de professores para os dois turnos (dia e noite). Em geral, o número de professores no ensino médio mais do que duplicou, aumentando de 1.281 professores em 2007 para 4.427 em 2013. A projecção também indica que o número de professores duplicará entre 2013 e 2020, para acompanhar o crescente número de alunos sob este subsistema (Ministro da Educação e Desenvolvimento Humano, 2015).

As previsões mostram que, até 2020, será possível alcançar uma taxa de admissão universal para crianças menores de 6 anos de idade, mas não uma educação primária universal pelo facto de que os níveis de eficiência interna devem ser melhorados. Dados históricos mostram que as taxas de repetência e evasão são muito altas, 15 e 20%, respectivamente. Como os dados ilustram, os professores previram o crescimento rapidamente no ESG1 e no ESG2 em comparação com o EP1 e o EP2. Por exemplo, no ESG1, o crescimento de 2013 a 2020 é superior a 100% (13.490 em 2013 para 28.290 em 2020, ver Tabela 28). No EP1 e EP2, o crescimento é de 10 e 35%, respectivamente. Essa diferença é explicada principalmente pela necessidade de rápida expansão do ESG, em que as taxas brutas de escolarização são baixas, em

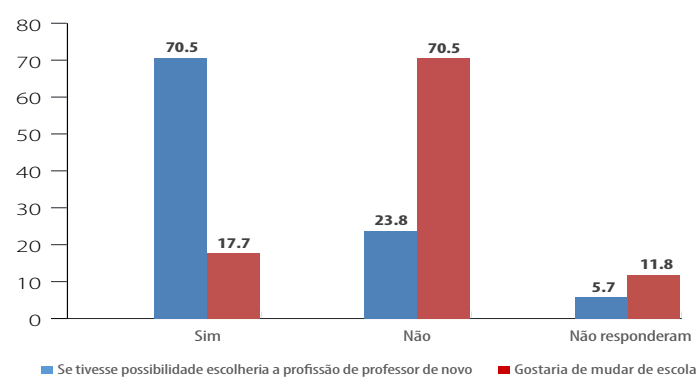
comparação com EP1 e EP2. Deve-se notar que, à luz das projecções das necessidades do professor para o EP1, supõe-se que a taxa de evasão reduzirá para metade. Essa redução implica a adopção de medidas para melhorar o nível de eficiência interna do sistema, uma vez que os dados históricos não mostram uma tendência de queda. É importante ressaltar que, para as projecções de ESG1, indica-se que metade da população de idade ESG1 teria entre 13 e 15 anos de idade e não terá oportunidade de estudar. A taxa bruta de escolarização variará de 44% em 2013 para 55% em 2020. Como resultado dessas projecções, é importante reflectir sobre alternativas de geração de renda para a outra metade dessa população que estará fora da escola e não tenha idade suficiente para entrar no mercado de trabalho (Ministro da Educação e Desenvolvimento Humano, 2015).

Tabela 28: Projecção do número de professores por nível de ensino

Projecção do número de professores por nível de ensino								
Nível	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
EP1	75482	79574	81936	82105	80440	78088	76320	75805
EP2	24223	23086	22992	24277	27680	31421	33597	32838
ESG1	13490	13926	14877	16390	18627	21548	24774	28290
ESG2	4427	4019	3930	3970	4490	4838	5316	6081

Fonte: Ministro da Educação e Desenvolvimento Humano. (2015).

Figura 46: Satisfação com a profissão docente e com o ambiente escolar



Em geral, pode-se concluir que todos os professores gostam da sua profissão, mas estão insatisfeitos devido a uma série de factores, tais como: condições salariais, condições de trabalho, atrasos na condução de processos para mudança de carreira;

atraso no processamento de horas extras; falta de promoção pelo tempo de serviço e falta de prestígio da profissão do professor na sociedade. De todas as causas de insatisfação, o salário baixo parece ser um dos factores-chave, contradizendo outras pesquisas semelhantes.

Independentemente da insatisfação profissional, a maioria dos professores nunca pensou em desistir da profissão em troca de outra com um salário melhor. Apesar disso, a prática mostra que muitos professores abandonam a profissão docente para buscar outros ambientes de trabalho bem remunerados, tanto estatais como privados, ou organizações não-governamentais (Ministro da Educação e Desenvolvimento Humano, 2015).

Na qualidade de defensor dos professores que trabalham em instituições públicas, o MINED deve reflectir sobre o salário dos professores moçambicanos, em particular os professores do ensino primário (nível 4 e 5), comparando com os salários dos níveis 1 e 2 de outras instituições públicas e privadas do mesmo nível académico, ou melhor, o MINED deve repensar a diferença salarial dentro das diferentes categorias, ex. entre níveis mais baixos (N4 e N5) e níveis mais altos (N1 e N2). Deve notar-se que existe um fosso considerável entre o nível 5 e o nível 1, isto é, entre a categoria mais baixa e a mais alta em cada carreira, existe uma grande diferença. A pesquisa aponta para a necessidade de valorizar a experiência profissional dos professores. As promoções resultantes do tempo de serviço devem ser automáticas e baseadas numa análise do banco de dados.

A descentralização no sector da educação deve ser realizada para acelerar o processo de provisão de professores.

O MINED deve melhorar as infra-estruturas escolares e fornecer-lhes material didáctico.

Há necessidade de optar pelo regime de dois turnos nas escolas primárias como forma de aumentar o número de horas que os alunos passam na escola. Por outro lado, mais professores devem ser formados para reduzir a proporção alunos/professor nas nossas escolas. As condições de trabalho não são as melhores. Portanto, o MINED criará condições decentes nas escolas, particularmente nas escolas suburbanas e urbanas, onde as condições são menos favoráveis. Os professores lidam com alunos com necessidades especiais nas escolas, mas não estão preparados para tal responsabilidade. O MINED deve treinar todos os professores em questões de necessidades educativas especiais. Aspectos como subsídios de acomodação e localização nas áreas rurais melhorariam e aumentariam a auto-estima dos professores (Ministro da Educação e Desenvolvimento Humano, 2015).

■ Discussão

Ser professor em Moçambique é uma opção desafiadora. Primeiro, os salários são baixos em comparação com outras ocupações e outros servidores públicos. Então, as condições de trabalho tornam a função muito exigente em energia e comprometimento. O número de alunos por turma também não é favorável à profissão docente.

■ Recomendações

- Para melhorar a motivação dos professores em Moçambique, é útil envolvê-los nas escolhas políticas feitas para a sua profissão. Este envolvimento pode ser conseguido através dos seus representantes, mas também a nível local, envolvendo professores na gestão das escolas. A fim de melhorar a atractividade da profissão, o número médio de crianças na sala de aula requer uma redução substancial. Nesta perspectiva, será útil considerar o uso ideal da infra-estrutura escolar, ampliando o tempo de ensino.
- As estratégias de motivação centradas em incentivos materiais embora necessárias não são suficientes. Uma forma eficaz de elevar a motivação do professor é pela via do seu apoio administrativo e desenvolvimento profissional. Associado a isto, estão as estratégias de profissionalização da função docente, nomeadamente:
 - Formação inicial articulada com a formação continua e desenvolvimento profissional dos professores;
 - Avaliação de desempenho com efeitos na carreira
 - Mecanismos de acreditação e certificação de professores
- Obviamente que o salário do professor – o seu peso em relação ao custo de vida e a regularidade do seu pagamento são variáveis fundamentais para a motivação do professor. Porém, porque estas variáveis não dependem inteiramente da escola ou do Ministério da Educação e ainda porque resultados da investigação sobre as determinantes da motivação indicam que esta é condicionada por outras variáveis que não necessariamente as salariais, recomenda-se que as intervenções do Ministério incidam sobre variáveis não-salariais.

QUESTÃO POLÍTICA 2.3

Formação inicial inadequada de professores e preparação

Os actuais conteúdos e a organização e funcionamento da formação inicial de professores têm um impacto adverso do desenvolvimento de competências dos professores, particularmente na sua capacidade de desenvolver habilidades práticas de ensino. Os actuais programas de formação inicial dos professores não garantem o desenvolvimento de professores de boa qualidade.

Um dos desafios com os quais se confrontam muitos sistemas de formação de professores é o desencontro entre os currícula de formação de professores e os currícula de ensino (primário e secundário). É comum que os professores são preparados numa lógica curricular desalinhado com as competências e habilidades requeridas para a gestão do curricular das escolas.

■ Evidência

Para entender a tradição da formação e preparação de professores, é importante adoptar uma perspectiva histórica. De acordo com o Ministro da Educação e Desenvolvimento Humano (2015), a formação de professores no Moçambique pós-independente é caracterizada por três períodos principais: (a) Período transitório de formação de professores; (b) período de consolidação da formação de professores para o PND e; c) período de reforma do PND e da reconstrução da rede escolar.

Período de transição para formação de professores (1975- 1976)

Neste período, foi feito um enorme esforço com vista a alargar a educação a todos os moçambicanos. Assim, em 1975, o número de alunos matriculados no ensino primário foi de 671.617, enquanto em 1976 aumentou para 1.276.500 estudantes. Este “boom da educação”, desencadeado pela nacionalização da educação, desdobrou-se numa altura em que a maioria dos professores estrangeiros e alguns professores moçambicanos abandonaram o país e muitos outros abandonaram o sistema de educação. Como forma de resolver esta questão, foi necessário recrutar muitas pessoas com um baixo nível de formação académica para a profissão docente. Foi o início do recrutamento de professores sem formação profissional para atenderem a um sistema educativo em rápida expansão, quer no ensino primário de 1ª a 4ª classe, do então Ciclo Preparatório (1º ano e 2º ano) e ate do ensino secundário básico e dos níveis equivalentes do ensino técnico. Foi durante este período que face a uma rápida e não planificada expansão, o Ministério não teve outras opções senão desenhar esquemas formação de professores cujo objectivo era conferir aos futuros professores rudimentos básicos para a leccionação. Embora tivessem sido criados 10

Cen tros de Formação de Professores Primários para uma formação acelerada de 1 ano como um requisito de ingresso de 6ª classe, a duração de formação associada aos reduzidos números de professores graduados, não conseguiram evitar a coexistência de outros esquemas de recrutamento directo para a docência e formação em períodos inferiores a 12 meses.

Período de consolidação para formação de professores para o Sistema Nacional de Educação (SNE) 1977-1991

Nesse período, as condições de formação de professores nos dez centros estabelecidos anteriormente foram consolidadas, aumentando o cronograma de formação para 2 anos, onde o nível de admissão de pessoas para ensinar no Ensino Fundamental era 6ª classe e pessoas com 9ª classe para ensinar no Ensino Secundário básico. Por conseguinte, foram criadas as seguintes instituições: Faculdade de Educação na Universidade Eduardo Mondlane para formar professores do Ensino Secundário básico em cursos com uma duração de 2 anos. Ao mesmo tempo, foi criado o Centro de Formação de Quadros de Educação em Maputo para preparar instrutores para (CFPP) e pessoal técnico de educação; Escolas de Formação de Professores (EFEP) em Maputo e Beira para formar professores para o Ciclo Preparatório; Institutos Pedagógicos Médios (IMP) para formar professores do EP2, em substituição ao PFE; Instituto Superior Pedagógico (ISP) para formar professores e técnicos da educação, Instituto de Aperfeiçoamento de Professores (IAP) para formação em serviço de professores do Ensino Primário do nível 5 ao nível 4. Todos os professores de educação física em todos os níveis de ensino receberam formação do INEF.

Embora a proliferação de modelos de formação de professores tivesse sido justificada pela situação de emergência educacional que exigia respostas pontuais da parte do Ministério, eles resultaram na criação de uma força de trabalho heterogénia do ponto de vista de formação, situação que deixou sequelas que ainda hoje se repercutem na composição do corpo docente.

Reestruturação do PND e período de reconstrução da rede escolar (1992 até hoje)

Este é um período de estabilidade social e crescimento económico caracterizado pela retomada do investimento na educação em todos os subsistemas, onde houve crescimento da rede escolar, especialmente no Ensino Fundamental e Médio. Eventos importantes neste período foram a conversão dos Institutos do Magistério Primário (IMAP) em Institutos de Formação de Professores (IFP) para formar professores do Ensino Primário completo.

A investigação sobre a formação de professores em Moçambique e a nossa visita de campo sugerem que o actual período de formação de professores é caracterizado por

um número crescente de instituições que lidam com a preparação de professores e por uma falta de coordenação entre os diferentes actores.

A qualidade na educação básica também depende da formação em serviço. Está a ser feito um grande esforço ao nível do governo para a criação de um plano de formação que tende a colocar todos os professores na continuação dos seus estudos (Beira, Lohn Vargas & Reis Gonçalo, 2015). Desde 2005, a Universidade Pedagógica tornou-se cada vez mais parecida com outras universidades em termos dos programas que oferece. Por esta razão, tem enfrentado um dilema: por um lado, reconhece a necessidade de se expandir para outras províncias e cumprir o objectivo político de desenvolver uma educação superior vocacional centrada na formação de professores; por outro lado, há uma escassez de recursos financeiros necessários para que a instituição cumpra a sua vocação e contribua para melhorar a qualidade dos programas em todas as suas filiais. Novas tendências institucionais podem ser vistas como uma tentativa de minimizar a actual escassez de financiamento, exacerbado por uma redução no financiamento do governo. A situação financeira é também agravada pelo facto de os alunos não poderem pagar propinas para programas de formação de professores, especialmente porque o ensino ainda não é considerado uma profissão atraente (Neto de Bastos, 2016).

Como apontado por Neto de Bastos (2016), uma questão importante na formação inicial e em serviço de professores está relacionada ao processo de coordenação. Diz respeito à relação entre as instituições que oferecem programas de formação de professores, particularmente em termos do nível de coordenação das relações entre a Universidade Pedagógica e o Ministério da Educação. Muitos documentos do Ministério da Educação destacam o papel a ser desempenhado pela Universidade Pedagógica no desenvolvimento da formação de professores, mas não está claro como isso deve materializar-se.

Por outro lado, uma percepção geral reforça a ideia de que a questão da coordenação deve ser abordada com a maior urgência possível, a fim de tornar os programas de formação de professores mais estreitamente ligados às reais necessidades introduzidas pelas diferentes reformas educacionais no ensino básico, ensino secundário geral e ensino profissional e técnico. Por outras palavras, o alinhamento do que a Universidade Pedagógica faz seria muito importante para a clarificação do tipo de professor é necessário para os diferentes tipos de ensino, mas, ao mesmo tempo, salvaguardar a autonomia dessa instituição como um provedor de ensino superior. O modelo desenvolvido pela Universidade Pedagógica foi introduzido para abordar muitas questões relacionadas com a formação de professores, assim como o desenvolvimento do sistema de ensino superior. A intenção era também corrigir os problemas das iniquidades como um legado do período colonial que, infelizmente, devido a muitos factores, também foram mantidos durante uma parte considerável

do país recém-independente. Por estas razões, o modelo em vigor faz a consideração necessária para os professores estarem preparados perto das suas casas e locais de trabalho, ajudando-os a evitar altos custos de acomodação durante o seu estudo.

Os modelos de formação em vigor até 2006 formaram estagiários após dois ou três anos. Este cronograma de formação parecia ser mais demorado, tomando em consideração a velocidade de expansão da rede de escolas primárias e a população relevante. De acordo com o PEEC 2006-10, a exigência anual de professores para o Ensino Primário no período 2006-11 foi estimada em aproximadamente 10.000, enquanto a instituição de formação de professores como um todo graduava cerca de 5.000 professores anualmente. Assim, para satisfazer as necessidades dos professores, o MINED, durante alguns anos, recrutou professores sem a formação relevante, o que teve um impacto negativo na qualidade da educação. A falta de professores na Educação Primária foi exacerbada pelo aumento do número de escolas de Educação Secundária para as quais os professores do Ensino Primário migraram. Por outro lado, muitos formadores de professores do ensino primário não tinham perfil para este nível de educação, uma vez que foram originalmente formados para leccionar no ensino secundário. A fim de melhorar o desempenho do professor na sala de aula, o MINED promoveu iniciativas destinadas a apoiar estes profissionais sem necessariamente ter que sair da sala de aula. Entre essas iniciativas, podem ser citados os seguintes factos: a) competição entre os professores nas Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs); b) O programa “CRESCER” actualmente denominado PDPC, que fornece assistência na implementação de estratégias de ensino.

A fim de satisfazer a crescente procura de professores e reduzir gradualmente o recrutamento de professores não formados, em 2007 o MINED aprovou novos modelos de Formação de Professores para o Ensino Primário e para o Ensino Secundário de nível básico, incluindo, no caso do ensino primário, um ano de pré-formação de serviço complementado com formação em serviço, onde o nível de admissão é 10ª classe. Após o término da formação, os professores treinados sob o modelo acima são qualificados como professores do ensino primário (Professor Nível 4) e são formados para ensinar da 1ª à 7ª classe (Ministro da Educação e Desenvolvimento Humano, 2015). O programa deste modelo compreende quatro áreas de formação, nomeadamente: Ciências da Educação; Comunicação e Ciências Sociais; Matemática e Ciências Naturais e Actividades Práticas e Tecnológicas. Além disso, o plano de estudos é dividido em dois cursos (regular e específico). No curso específico, os professores de inglês são formados, enquanto no curso regular os professores são formados para ensinar todas as disciplinas de educação primária, com excepção do inglês.

Em relação ao Ensino Secundário de nível básico, o modelo implantado foi a formação em serviço de nível 12 + 1 ano. Após o término da formação, os graduados

sob este modelo são qualificados como professores do ensino secundário básico, mas integrados na categoria de professores de nível 3 e qualificados para ensinar da 8ª à 10ª classe (Ministro da Educação e Desenvolvimento Humano, 2015).

Consciente de que o curso de 10 + 1 ano não oferece ao professor uma formação sólida para garantir uma educação de qualidade, em 2012 o MINED introduziu um currículo piloto de 10 + 3 anos de formação de professores.

Esses modelos actualmente em vigor, ou seja, 10ª classe + 1 ano e 10ª classe + 3 anos, têm o mesmo perfil no final: professores para ministrar aulas no ensino primário completo. Nesse modelo de formação, o perfil da pós-graduação é definido em três níveis, ou seja, nível pessoal e social; nível de conhecimento científico e nível de habilidades profissionais para formar professores que têm as seguintes características:

- Têm amor pela pátria (que respeita os símbolos nacionais: bandeira, hino e emblema); e que, independentemente de religião ou afiliação política, promove uma cultura de paz, democracia e justiça;
- Mostram respeito pelos direitos humanos em geral e crianças em particular;
- Aplicam as leis básicas do país, em particular leis relacionadas à educação e procedimentos administrativos e organizacionais relacionados à escola;
- Promovem a protecção e o uso racional dos recursos naturais; participam de forma proactiva em actividades e práticas sociais na comunidade, contribuindo para o seu bem-estar e o da sociedade; ser autodidacta, dinâmico, criativo e participar da educação contínua;
- Têm auto-estima e afecto equilibrado, permitindo-lhes estabelecer relacionamentos saudáveis com os alunos, professores e membros da comunidade;
- Participam nos esforços para evitar e combater o abuso de drogas, HIV/SIDA, malária e outras doenças endémicas;
- Demonstram o domínio de conteúdos e metodologias de disciplinas de educação básica; totalmente familiarizados com a estrutura das línguas bantos de Moçambique e metodologias de ensino bilíngues;
- Elaboram planos de aula, combinando as directrizes curriculares da educação básica centralmente definidas, integrando o currículo local; identificam necessidades de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos;
- Apreciam as experiências dos alunos na organização do processo educacional; promovem a igualdade de oportunidades para todos, particularmente para as meninas, crianças órfãs e vulneráveis e aquelas com necessidades educacionais especiais;
- Demonstram a capacidade de reflectir sobre as suas práticas, alterando os métodos de trabalho para melhor atender às necessidades de aprendizagem dos alunos;
- Demonstram capacidade de trabalho em equipe, participando na vida escolar, propondo e desenvolvendo iniciativas individuais e colectivas;

- Métodos de mestrado, técnicas e estratégias que facilitem a aprendizagem; usam estratégias e técnicas de ensino que contribuem para o desenvolvimento de valores e atitudes para o envolvimento, responsabilização e colaboração entre os alunos;
- Aplicam métodos de avaliação de acordo com os objectivos estabelecidos para o Ensino Básico; usam os resultados da avaliação para melhorar o seu desempenho e o dos seus alunos (Ministro da Educação e Desenvolvimento Humano, 2015).

Este perfil é também aplicável ao modelo de formação de 10 + 3 anos, com a unicidade de ser implementado sob um esquema modular e baseado em habilidades. A implementação dos modelos de 10ª classe + 1 ano e 10ª classe + 3 ano em instituições de ensino público e privado (EPF / ADPP) é garantido por formadores com os seguintes requisitos:

- Nível superior (N1 e N2);
- Formação em áreas específicas para as quais serão formadores;
- Experiência de ensino da educação primária de pelo menos 5 anos;
- Ser professor com profissionalismo e bom carácter moral (Ministro da Educação e Desenvolvimento Humano, 2015).

A relação entre o número de vagas e o número de candidatos cadastrados teve dois momentos históricos. O primeiro foi marcado pela introdução do modelo 10 + 1 ano em vigor a partir de 2007, onde houve uma demanda maior de 2000 candidatos para 300 vagas em média, com uma tendência alta, especialmente nas grandes cidades, como Beira, Quelimane e Nampula. O segundo momento caracterizou-se por uma restrição de candidatos com base na nota de passagem na 10ª classe, onde os candidatos aceites eram aqueles com um mínimo de 12 valores. Pode-se notar que, inicialmente, há uma redução no número de candidatos, mas novamente eleva-se devido ao facto de que os graduados da 12ª classe são igualmente aceites. A evolução do número de candidatos à profissão docente mostra uma tendência ascendente em relação à evolução da demanda da profissão docente por jovens que concluíram a 10ª e 12ª classe, uma vez que os graduados se candidatam à profissão em decorrência do aumento do número de ingressos do ESG1 e ESG2. Isso deve-se também à expansão das redes de escolas públicas e privadas; oferta insuficiente de Universidades Públicas e a barreira imposta pelos exames de ingresso, onde os resultados se mostraram insatisfatórios.

Dos três anos analisados, apenas em 2010, 92,2% dos 11.812 inscritos foram admitidos, o que significa que o sistema poderia contar com 10.969 novos professores caso todos concluíssem o curso com desempenho positivo, o que contribuiria para a redução do défice de professores com formação relevante de professores. Apesar do facto de que entre 2011 e 2014 a tendência de procurar cursos de formação de professores aumentou, alguns candidatos (37,7 e 23,6%, respectivamente) após os

exames de admissão foram seleccionados, como mostra a tabela 28. Isso indica que a falta de os professores pode durar mais do que o esperado.

Além disso, a capacidade das futuras Faculdades de Formação de Professores (EPF) varia entre 150 (mínimo) e 250 (máximo) estagiários. Portanto, considerando a média de 200 estagiários, pode-se concluir que os 11 EPF recebem pelo menos 2.200 estagiários por ano (Ministro da Educação e Desenvolvimento Humano, 2015).

Em Moçambique, o Sistema Nacional de Educação é assegurado por professores formados com base em vários modelos e por uma quantidade significativa de professores sem formação relevante de professores. Actualmente, existem dois modelos, nomeadamente, o da 10ª classe + 1 ano e o da 10ª classe + 3 anos. Esses modelos necessitam de medidas complementares, como a elaboração de materiais de formação para educação a distância, para o primeiro caso, e a melhoria dos modelos utilizados, assim como as condições organizacionais das práticas de ensino para o modelo posterior (nota 10 + 3 anos).

Como se referiu acima, não há instituição de certificação e acreditação dos cursos ministrados por instituições de formação de professores, pois esse papel é desempenhado pelas próprias instituições. Isso é exacerbado pela ausência de padrões e normas. A existência de vários modelos de formação de professores obstrui os programas de formação de professores em serviço que atendem às reais necessidades de cada tipo de professor no país. Um exemplo relevante é o Programa de Desenvolvimento Profissional Contínuo, cujos materiais didácticos só beneficiam os professores da 1ª, 2ª e 3ª classes, como se os outros professores não necessitassem desse tipo de programa. Este tipo de constrangimentos também ocorre ao nível da implementação nas províncias, onde alguns atingem resultados de implementação elevados e outros obtêm resultados muito baixos. Houve pouca clareza nos conteúdos abordados durante as sessões de capacitação dos professores, o que não permite atribuir a dimensão pedagógica ou profissional às acções implementadas e dificulta o desenvolvimento de pacotes de formação que tem um impacto no desenvolvimento profissional dos beneficiários. Além disso, existe uma fraca relação entre a formação em serviço e a carreira docente. Isso prejudica o desenvolvimento profissional do professor.

Percebe-se que a quantidade de módulos actualmente estudados no modelo 10 anos + 2 anos via educação a distância é alta e as ferramentas relevantes de monitoria e avaliação precisam de ser revistas. Além disso, não há formação em serviço aprovada para professores do ensino secundário (Ministro da Educação e Desenvolvimento Humano (2015).

Matavele (2017) entrevistou colaboradores do IFP (instituto de formação de professores) captando suas representações sobre o conceito de ensino. 289 educadores foram questionados sobre as dimensões do ensino que mais valorizavam. Os participantes conferiram 1, 2 e 3 lugares para as afirmações: “Ensinar é fornecer aos alunos ferramentas para aprender.” “Ensinar é orientar os alunos a apreciarem o conhecimento adequado definido nos programas.” Ensinar é ensinar aos alunos o que pensar. Apontaram para os últimos lugares (6º e 7º lugares) noções que associam a actividade de ensinar a transmissão / exposição de conteúdos / conhecimentos.

Como sugerido por Guro e Weber (2010), o sucesso da implementação de novos objectivos curriculares em Moçambique, segundo os docentes, é determinado por problemas práticos de entrega. Do ponto de vista dos professores universitários, essas questões práticas, em vez das metas mais grandiosas da reforma, dominam as suas vidas profissionais, contextualizam a implementação da reforma e determinam o que podem e / ou não podem fazer com os seus alunos. Em Moçambique, o significado do local, ou a situação nas bases, é muito diferente do que ocorre nos países industrializados. Nos países ricos, as questões filosóficas sobre o significado da educação podem ser comumente debatidas; em Moçambique na formação de professores, os professores preocupam-se com a disponibilidade de livros para os alunos, o facto de terem de implementar inovações para as quais não foram adequadamente treinados e sobre a utilidade de ensinar os alunos sobre pedagogias de grupo quando vão ensinar grandes turmas com altos índices aluno - professor após a formatura. Essas questões contextualizam as reformas no nível local.

De acordo com Neto de Bastos (2016), o processo de preparação dos professores é particularmente importante na maneira de enfrentar os constrangimentos anteriores, mas este processo em todo o país, tentando replicar os mesmos programas, levanta muitas questões, sendo algumas mais importantes que outras. Por exemplo, parece claro que, embora a intenção da instituição seja preparar professores potenciais bem qualificados, há dúvidas se isso pode ser feito por pessoal académico não qualificado. A existência de discrepâncias em termos de qualificações dos docentes que trabalham em diferentes ramos é uma questão de alguma preocupação. Assim, existe uma notável concentração de docentes com qualificações superiores, como doutoramentos e mestrados, em Maputo. Há, portanto, a necessidade de transformar o âmbito actual por meio da introdução de programas, o que pode contribuir para uma necessária actualização das qualificações do corpo docente em diferentes ramos.

Estudos em todo o mundo reconhecem que a qualificação dos professores tem grande influência na qualidade dos graduados. Isso levanta a questão de saber se a instituição está a produzir professores de uma capacidade aceitável em algumas das suas filiais.

O relatório de pesquisa holística sobre professores recomendou o seguinte em 2015:

- Conceber materiais de apoio educativo para capacitação docente em serviço, ensino em todos os níveis de ensino primário;
- Elaboração de materiais de apoio educacional para a continuação do curso de graduação através do modelo de 10 anos + 1;
- Realizar uma avaliação global dos modelos 10 anos + 1 e 10 + 3 anos, tomando em conta a efectividade, condições e etapas das práticas de ensino e avaliação;
- Estabelecer uma instituição de certificação e acreditação para cursos de formação de professores no país;
- Rever a carreira docente no local, a fim de estabelecer uma relação entre os conteúdos da formação inicial e os perfis da carreira docente por nível e tipos de educação;
- Avaliar e rever o modelo da 10ª classe + 2 anos via educação a distância, especialmente nas áreas de estudo e sistema de monitoria e avaliação;
- Desenho do sistema de formação de professores em serviço secundário geral (Ministro da Educação e Desenvolvimento Humano, 2015);
- A formação inicial de professores em Moçambique é marcada por mudanças permanentes e pela diversidade de modelos de formação. Requer-se, agora, uma estabilização e uma escolha clara de um modelo de formação. Além disso, deve-se dar mais atenção aos candidatos para se tornarem professores. A profissão docente não pode tornar-se uma escolha padrão.

Formação de professores em instituições privadas

Moçambique não fugiu à tendência que nos anos mais recentes se nota em muitos países em desenvolvimento onde a formação de professores passou a ser igualmente executada por instituições privadas de ensino. No caso de Moçambique, o envolvimento do sector privado de ensino na formação de professores, corresponde a uma permissão legal através da qual reconhecendo as grandes necessidades de professores e a limitada capacidade instalada para a sua formação em quantidade e qualidade suficientes para os vários tipos níveis de ensino, o governo permitiu o preenchimento dos défices existentes com recurso à colaboração do sector privado.

Admitindo que o défice de professores possa ser reduzido pela formação em instituições privadas de ensino, o governo através do MINEDH reteve a sua função reguladora nestas instituições. Assim, o instrumento principal através do qual o Ministério controla a formação e providencia a garantia da qualidade é a imposição do currículo oficial e a submissão dos formandos aos mesmos exames nacionais que se aplicam nas instituições de formação publicas. Todavia, a parametrização da formação num contexto em que as instituições privadas de formação gozam

da liberdade de introduzir disciplinas à sua própria escola uma vez satisfeita a obrigatoriedade de leccionar o currículo oficial.

Teoricamente poder-se-ia afirmar que os requisitos da equidade que devem existir entre a formação de professores em instituições públicas e privadas está assegurada através da aplicação do currículo oficial e submissão dos formandos do privado aos mesmos exames nacionais. Sabe-se, porém, que o *ethos* de uma organização é peculiar e intrínseco a essa mesma organização e haverá com certeza aspectos fundamentais da formação que são de difícil controlo.

■ Discussão

O debate sobre a formação inicial de professores em Moçambique pode ser resumido em quatro pontos. Primeiro, a existência de dois modelos iniciais de formação (10 + 1 e 10 + 3) leva a uma confusão no sector educacional. Em segundo lugar, a evolução da universidade pedagógica nacional traz outras questões. De facto, esta instituição actualmente opera como uma universidade generalista e a formação de professores é apenas uma das suas muitas actividades. Está muito mais ancorado agora na cultura universitária do que nos problemas pedagógicos e profissionais dos professores. Em terceiro lugar, a fraqueza da formação prática e profissional tem sido enfatizada por muitos observadores. A necessidade de equipar os professores durante a sua formação inicial com habilidades profissionais que possibilitem que eles sejam capazes de ensinar é crucial. Quatro, a distribuição geográfica dos locais de formação de professores no território nacional merece ser reconsiderada. A necessidade de novos professores é maior em áreas remotas e os centros mais distantes da capital precisam de ter boa infra-estrutura e ter instrutores qualificados suficientes. A proximidade de locais de formação e locais de trabalho é necessária tanto para manter os professores nas regiões mais remotas quanto para reduzir a distância entre as abordagens de ensino aprendidas nos institutos de formação e as condições reais de ensino nas escolas.

■ Recomendações

- Quatro recomendações são feitas sobre a formação inicial de professores:
- Escolher um modelo único de formação inicial e generalizá-lo dentro de um prazo razoável;
- Esclarecer a identidade da Universidade Pedagógica, decidindo se deve concentrar-se na sua missão de formação de professores;

- Melhorar a componente prática da formação e aumentar a duração da formação prática;
- Lançar um programa específico para apoiar o IFP situado nas regiões mais remotas e desfavorecidas.
- Os mecanismos de controlo e garantia de qualidade nas instituições privadas de formação de professores não se devem limitar apenas aos requisitos legais de observância do currículo oficial e prestação de exames nacionais. O Ministério poderá desenvolver um conhecimento apurado e sistematizado das instituições privadas de formação de professores para determinar as áreas em que esta colaboração deve ser aprimorada.

QUESTÃO POLÍTICA 2.4

Desenvolvimento profissional limitado e competências deficientes do professor para lidar com o multilinguismo

As oportunidades de desenvolvimento profissional são limitadas em número e âmbito. Os requisitos para os professores participarem no desenvolvimento profissional existem, mas não atingem a grande maioria dos professores.

■ Evidência

Durante a nossa missão de campo, encontramos vários factos sobre o desenvolvimento profissional. Em primeiro lugar, não existe um programa geral que permita aos professores treinar continuamente após assumirem as suas funções, mesmo que existam cursos de formação contínua únicos organizados pelo Ministério da Educação ou por parceiros técnicos e financeiros. Em segundo lugar, quando uma reforma educacional de larga escala é implementada. Por exemplo, quando o Ministério da Educação adoptou a abordagem baseada em competências e fez mudanças profundas no currículo escolar, uma minoria de professores foi treinada para a implementação da reforma. Em terceiro lugar, a formação em serviço não se baseia numa avaliação das necessidades dos professores. Como apontamos na secção sobre formação inicial de professores, os professores não têm conhecimentos práticos e competências para ensinar. Contudo, a formação em serviço não é centrada principalmente em questões práticas.

Um professor motivado, bem preparado e apoiado é crucial para garantir que os alunos cumpram os seus objectivos de aprendizagem. Neste contexto, a qualidade da formação, provisão pedagógica e apoio aos professores, continuará a receber

uma atenção particular. A formação deve ser considerada dentro do contexto de profissionalização dos professores. Isso implica maior foco na formação em serviço e monitoria na escola e na sala de aula, além da atenção dada a formação pré-serviço. Isso requer orientação curricular centrada nas competências do professor e um maior vínculo entre o desempenho de um professor na sala de aula e o desenvolvimento de sua carreira (Institute for Educational Development, 2003).

Quanto ao desenvolvimento profissional de professores em início de carreira, descobrimos que eles não têm apoio específico para ingressar na profissão. Pesquisas mostram a importância da integração bem-sucedida de novos professores.

Outro desafio enfrentado pelos professores em Moçambique é o contexto multilíngue do país. Em Moçambique, 16 grupos étnicos e 24 línguas são falados. Contudo, esta diversidade étnico-cultural e o conhecimento cultural pertencente a esses grupos são frequentemente colocados à margem dos currículos escolares. A característica do sistema de ensino moçambicano ainda é muito marcada pela homogeneização dos currículos (Mugime & Leite, 2015). As línguas faladas são distribuídas desigualmente por todo o território. As línguas mais faladas em Moçambique são: emakhuwa (26,3%), xichangana (11,4%), português (10,8%) e (7,8%), lomwe (7,2%), cinyanja (5,8%), echuwabu (4,8%), cindau (4,5%), citswa (4,4%), cinyungwe (2,9%), ciyaawo (2,2%), cicopi (1,9%). O resto das línguas moçambicanas é falado por um número não superior a 1,9% (Timbane, 2015).

Essa diversidade linguística é traduzida pela escolarização por dificuldades duradouras na aprendizagem do português como língua oficial de ensino. O grande problema é o ensino do português, que é a segunda ou terceira língua da maioria das crianças, especialmente nas áreas suburbanas e rurais. As dificuldades de aprendizagem do português são cumulativas porque as dificuldades encontradas nas aulas iniciais são sentidas nas classes mais avançadas. As crianças usam as línguas nacionais em casa e na rua. Mas, quando vão à escola, só falam português na sala de aula e com o professor (Timbane, 2015).

Lafon (2014) observa que Moçambique permaneceu por muito tempo fora do movimento para introduzir as línguas africanas no sistema educacional. A política inicial pós-independência dificilmente difere da seguida pelo governo colonial. Desde o início dos anos 2000, por razões educacionais e ideológicas, a orientação mudou e a introdução da educação bilíngue foi endossada. Mas o futuro da abertura ao multilinguismo não está garantido. A extensão do modelo bilíngue às áreas urbanas parece ser problemática, e a aprendizagem das línguas africanas como sujeitos do ensino monolíngue de português, previsto pela reforma de 1997, não se concretizou.

A formação de professores para aprender línguas é fundamental. Actualmente, os institutos de formação de professores não incluem as línguas nacionais moçambicanas nos seus programas. Um grande passo deve ser dado na formação, pois não basta ser um falante nativo para ensinar uma língua. Deve-se dominar as subtilezas da linguagem com relação à sua gramática, as suas características fonológicas e lexicais. Lá vem outra pergunta: Qual é a variedade de ensinar na escola? A organização dos livros escolares seria simplesmente nas línguas e não nas suas variantes (Timbane, 2015).

Timbane (2014) observou que as competências da língua portuguesa não são completas, ou seja, o aluno conclui a formação de professores sem ter conhecimento suficiente para leccionar português. O professor de alfabetização precisa, entre outras coisas, de ter um bom conhecimento da organização do sistema gráfico para melhor sistematizar o seu ensino; entender as dificuldades ortográficas de seus alunos e ajudá-los a superá-los. Por outras palavras, os professores chegam a sala de aula com sérios problemas de comunicação, escrevendo em português. Que resultados esperamos desses professores? Entende-se que isso está ligado a questões políticas, porque o governo incentiva a escolarização para reduzir as taxas de analfabetismo e, ao mesmo tempo, educa os professores num curto período de tempo (2 a 3 anos) sem que tal formação tenha condições básicas. Para o ensino de português, seria importante para um linguista coordenar com o professor titular no ensino, trazendo bases teóricas que ajudem a entender melhor o que é a ortografia, por exemplo.

A análise das políticas educacionais aponta para a necessidade de se prestar muita atenção ao multilinguismo e ao multiculturalismo em Moçambique. Contudo, os programas de ensino e o currículo não estão a atender a essas necessidades e não têm conteúdo que possa apoiá-lo. Portanto, isso cria uma lacuna entre as políticas e as práticas pedagógicas e curriculares. Segundo Mugime & Leite (2015), ao repensar as concepções de multiculturalismo no sistema educativo moçambicano, é fundamental questionar o que deve ser seleccionado para o currículo como conteúdo de ensino, uma vez que a diversidade cultural da sociedade moçambicana merece atenção não só ao nível dos discursos das políticas educativas, mas também das práticas pedagógicas e curriculares.

■ Discussão

Como é difícil equipar os professores durante a formação inicial com todas as habilidades necessárias para ensinar, é importante que eles tenham a oportunidade de se desenvolver profissionalmente durante toda a carreira. O aumento das oportunidades de desenvolvimento profissional pode ajudar a construir alguns professores mais competentes em Moçambique. Em particular, a formação contínua em multilinguismo é crucial.

■ Recomendações

- Nas actividades de educação contínua, é apropriado priorizar professores iniciantes e professores que trabalham em áreas remotas. A formação contínua de professores deveria centrar-se na escola sob orientação dos professores mais experientes (mentores) e do directos da escola.
- Embora alguns programas de educação contínua possam ter abrangência nacional, é útil priorizar as acções nas regiões e envolver mais de perto os gestores das escolas.
- Deve ser estabelecido um programa específico de formação em serviço para (a) formar os professores que trabalham em programas bilingues e (b) preparar todos os professores para estratégias de ensino eficazes com alunos com línguas maternas diferentes da língua de ensino.

QUESTÃO POLÍTICA 2.5

Gestão inadequada da sala de aula e fracos resultados de aprendizagem

O apoio aos professores para melhorar a instrução é fraco em Moçambique. Para melhorar a prática instrucional e os resultados da aprendizagem, os professores precisam de ser capazes de analisar os desafios específicos que enfrentam no ensino na sala de aula. Necessitam de apoio externo específico adaptado às suas necessidades, em particular num contexto nacional marcado pela rápida expansão da educação e reformas curriculares.

Os exemplos de uma aprendizagem de sucesso mostram que o contro da transformação situa-se na sala de aula, através de uma interacção activa entre o professor e seus alunos através da utilização de métodos pedagógicos activos que promovem e estimulam a aprendizagem.

■ Evidência

A rápida expansão do sistema educacional de Moçambique colocou uma pressão intensa sobre a gestão escolar, o pessoal docente e a qualidade e qualidade geral da instrução eficaz na sala de aula (Nerenhausen, 2014).

Em um estudo sobre diferentes países da África Subsaariana, incluindo Moçambique, o Banco Mundial sugere: “Mostramos que os professores, em média, ensinam muito pouco e não possuem as habilidades e conhecimentos necessários para ensinar efectivamente quando realmente ensinam. É difícil pensar em qualquer intervenção

na educação que teria efeitos dramáticos sobre os resultados da aprendizagem se não abordasse simultaneamente o baixo esforço do professor, o baixo conhecimento e as fracas habilidades” (Bold e col., 2017, p. 24).

O sistema educacional em todos os níveis se expandiu em quantidade (acesso), mas ainda lutando para alcançar a qualidade. Ao mesmo tempo, há uma percepção de que muitas crianças são incapazes de ler ou escrever no final do 1º ciclo do EP (2ª classe), o que contradiz dados sobre o desempenho acadêmico (taxas de aprovação) no 2º ano que são relativamente altas. Os resultados do estudo SACMEQ III (2007) mostram que a maioria dos alunos da 6ª classe ainda não adquiriu habilidades básicas de leitura e matemática (Ministério da Educação, 2013). Comparando as avaliações de leitura e matemática do SACMEQ para 2000 e 2007, um decréscimo de mais de 10 pontos foi encontrado em Moçambique para leitura e matemática (Friedman et al., 2016).

Uma avaliação dos níveis de leitura e matemática dos alunos das escolas primárias de Moçambique pelo Consórcio para a Monitoria da Qualidade Educacional da África Austral e Oriental (SACMEQ) (2012) constatou que Moçambique foi o único país analisado a mostrar uma deterioração substancial na leitura e matemática entre 2007-2011. Este declínio nos padrões está provavelmente ligado às rápidas mudanças estruturais no sistema educacional durante este período, o que resultou num aumento maciço nas matrículas, mas não proporcionou aumentos correspondentes nos recursos humanos e materiais das escolas. Essa consequência negativa não intencional de tentar enfrentar o desafio de Educação para Todos, sem atender às implicações práticas, destaca a necessidade de políticas educacionais que estabeleçam um equilíbrio entre o aumento de matrículas e a manutenção, melhorando até mesmo a qualidade da educação oferecida aos estudantes. (Luis, 2012).

Estudos internacionais de avaliação, como o Consórcio da África Austral para a Monitoria da Qualidade da Educação (SACMEQ2), têm desempenhado um papel importante em informar o debate sobre a qualidade da educação entre os formuladores de políticas e a sociedade em geral. Os estudos do SACMEQ forneceram dados relevantes e altamente confiáveis sobre o desempenho do aluno, o perfil acadêmico dos professores, a administração da escola e outros aspectos relevantes para a formulação de políticas. A qualidade da educação é uma das principais preocupações em Moçambique. O desempenho dos alunos moçambicanos diminuiu significativamente do SACMEQ II em 2000 para o SACMEQ III em 2007. Os resultados dos estudos do SACMEQ III mostraram um declínio no desempenho de Leitura com a média global a diminuir mais de 403 pontos (40% de um desvio padrão) de 2000 a 2007 entre os países que participaram nos estudos do SACMEQ, Moçambique foi um dos poucos países que registou um declínio substancial no desempenho em leitura e matemática. Lauchande, Passos e Howie (2017) analisaram

diferentes factores que predizem os resultados da aprendizagem: contexto de ensino cognitivo, comportamental, afectivo, externo, contexto de ensino interno e características do aluno. Os factores agrupados sob o domínio cognitivo são: conhecimento do professor e qualificação académica. No domínio comportamental, os seguintes factores são incluídos: abordagem de ensino, lição de casa e ensino extra. Os factores agrupados no contexto do ensino externo foram: recursos materiais escolares, localização da escola, sexo do responsável escolar, formação do director da escola e taxa dos professores e alunos. Os factores relacionados à dimensão afectiva incluem: posses do professor e satisfação do professor. Finalmente, o contexto interno de ensino está relacionado com a frequência com que o centro de recursos é usado e a participação do professor na formação em serviço. É importante ressaltar que para a abordagem da componente de ensino foram incluídos os seguintes factores: importância para os professores darem um informe positivo ao aluno, relacionar o ensino com a vida quotidiana do aluno, fazer perguntas, garantir que o dever de casa seja dado e corrigido.

Os dados de 2000 mostram que, no total, 31% da variação nas classificações de leitura é predita por seis dos 12 factores. Após as características da pupila, que representam 10% da variação da classificação de leitura, a condição de ensino externo é o segundo domínio com maior contribuição para a variação explicada (8%). Os factores significativos dentro do domínio posterior são: recursos escolares e actividades do director da escola. O terceiro domínio mais importante da eficácia do professor é o cognitivo, que representa 7,5% da variância. Factores significativos no domínio cognitivo são: conhecimento do professor e percentagem de professores com educação terciária na escola. O quarto domínio importante é o domínio comportamental, que responde por cerca de 6% da variação, com o aluno recebendo instrução extra como o único factor significativo. O domínio do contexto do ensino interno não foi significativo.

Os resultados de 2007 mostram um aumento substancial no valor explicado da variação da pontuação atribuída à leitura quando comparado com o SACMEQ II. No total, 52% da variação na pontuação de leitura foi explicada por cinco dos doze factores. Contudo, além das características dos alunos que representam 35% da variação, o domínio comportamental é o único domínio com variância significativa sendo explicado por (13%). Os domínios restantes não têm efeitos significativos. Embora o perfil do professor não tenha mudado, o peso da eficácia dos professores diminuiu drasticamente, de 2000 a 2007, e ao mesmo tempo o efeito das características do aluno aumentou drasticamente. Essa constatação parece apoiar o argumento de que o aumento do acesso à educação, sem melhoria nas condições socioeconómicas (pobreza e desnutrição infantil), teve um impacto negativo na qualidade e equidade da educação. A eficácia dos professores em vários domínios parece ter diminuído sob a extrema pobreza. É importante ressaltar que, neste estágio do estudo, a parte

do nível do estudante do modelo pode ter sido sub-especificada, apenas com as características dos alunos sendo incluído como uma variável preditora.

As mudanças específicas previstas pelo governo moçambicano foram transformar as pedagogias centradas no professor em estilos de ensino centrados no aluno, a introdução de abordagens interdisciplinares de ensino e aprendizagem e a mudança de práticas de ensino e pedagogias (Institute for Educational Development, 2003).

Beira, Lohn Vargas e Reis Gonçalo (2015) apontaram que um dos factores importantes citados pelos directores em Moçambique é a falta de material didáctico que converte o ensino dos alunos numa tarefa difícil. Assim, a qualidade do ensino é afectada por recursos e infra-estruturas inadequadas, fazendo com que os alunos não progridam como deveriam, assim como aumentando a falta de motivação e auto-estima dos professores, deixando-os preocupados em não fazer o trabalho que gostariam por falta de meios e condições de trabalho. No projecto Aprender a Ler, a disponibilidade de livros, sem dúvida, contribui para a melhoria do desempenho dos alunos (Burchfield e col., 2017).

■ Discussão

A expansão do acesso à educação em Moçambique nos últimos anos não resultou em melhores resultados de aprendizagem. Embora a qualidade da aprendizagem dos alunos dependa de muitos factores, parece-nos que os professores podem contribuir substancialmente para a melhoria dos resultados da aprendizagem.

Estabelecer uma cultura de avaliação dentro do sistema educacional é uma condição necessária para melhorar os resultados da aprendizagem. A literatura distingue dois tipos de avaliação: (1) avaliações de baixa escala (avaliações feitas pelo professor na sala de aula) e (2) avaliações de alta participação (avaliações nacionais e internacionais baseadas em testes padronizados). Parece importante melhorar o desempenho dos alunos e as competências dos professores nestes dois tipos de avaliação.

■ Recomendações

- Incluir nos módulos de formação inicial e em serviço sobre avaliação / avaliação dos resultados da aprendizagem;
- Oferecer módulos de formação em formação inicial e continuado para ajudar os professores a adoptar uma pedagogia baseada na aprendizagem activa, e não na pedagogia baseada no ensino;
- Providenciar livros didácticos e recursos de ensino para ajudar os professores a desenvolver os resultados de aprendizagem dos alunos.

QUESTÃO POLÍTICA 2.6

absentismo e responsabilização dos professores

■ Evidência

Um dos factores da qualidade do ensino é o tempo gasto pelo aluno na aprendizagem. A ausência de professores na sala de aula afecta negativamente o processo de ensino e aprendizagem. A questão de tornar os professores mais responsáveis deve ser abordada em Moçambique.

O absentismo é a frequência ou duração do tempo de trabalho perdido quando os colaboradores não estão a trabalhar. É a soma dos períodos em que os trabalhadores estão ausentes do trabalho, seja por não estar no local de trabalho ou atrasar chegar por algum outro motivo. As causas e consequências foram profundamente estudadas por meio de uma série de pesquisas que mostraram que o absentismo é afectado pelas habilidades profissionais das pessoas e por sua motivação para o trabalho, além de factores internos e externos ao seu ambiente de trabalho.

A motivação para o atendimento é afectada por práticas organizacionais, como recompensas e punições por absentismo. Organizações de sucesso incentivam a presença e desencorajam as ausências no trabalho, por meio de práticas culturais e de gestão que atribuem grande importância ao engajamento, ao mesmo tempo que desenvolvem atitudes, valores e objectivos da equipe favoráveis à participação, o que gera maior satisfação do colaborador. A falta de professores resultante do aumento do acesso à educação é algumas vezes exacerbada pelas altas taxas de deserção e absentismo dos professores.

As ausências dos professores também podem resultar de doenças ou outros assuntos familiares, e também podem ser causadas por insatisfação ou desmotivação relacionadas a algum aspecto do trabalho. Além disso, as ausências podem resultar de professores tentarem combinar as aulas com outros trabalhos. A estes podemos acrescentar como causas de ausência as distâncias que o professor cobre para obter o seu pagamento em bancos e também os hábitos normais que ocorrem após receber os salários. O absentismo tem efeitos adversos no processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que é uma das causas do não cumprimento dos programas educacionais. A ausência sistemática de professores do trabalho pode ser devido a doenças crónicas ou terminais ou ao absentismo. Os dados de Moçambique sobre deserção de professores não parecem ser completos e não totalmente confiáveis, mas mostram uma tendência ascendente de 2009 a 2010. Em 2010, 3.377 professores foram incluídos nas estatísticas de deserção, dos quais 752 professores foram registados como tendo falecido no serviço, 2.213 professores estavam sistematicamente ausentes do trabalho

e 412 abandonaram completamente a profissão (não foram relatados motivos ou causas adicionais) (Ministro da Educação e Desenvolvimento Humano, 2015).

As informações recebidas durante a supervisão escolar realizada em 2011 nas províncias apontam para absentismo de professores em várias escolas visitadas, motivados pela necessidade de recolher salários de bancos que estão distantes das residências e dos locais de trabalho. Por isso, as brigadas do MINED recomendaram que os gestores escolares fizessem um inventário dos casos de professores que precisam de cobrir longas distâncias e elaborar um plano de rotina com vista a minimizar o problema. Em algumas reuniões com directores das escolas, eles afirmaram que os professores abandonaram a escola para realizar outras actividades. Além disso, parece que os professores não estão plenamente conscientes do significado da sua profissão, o que dá a impressão de que eles só trabalham por dinheiro (Ministro da Educação e Desenvolvimento Humano, 2015).

A fim de minimizar estes problemas, é necessário trabalhar directamente com os professores, em particular ao nível da capacitação de todos os intervenientes no sistema de educação. Em geral, constatou-se que existem falhas no controlo de frequência dos professores pelas escolas. O gestor da escola, como primeiro supervisor, é aquele que dá o impulso e determina o bom desempenho operacional da escola. É o director que define o sucesso e o fracasso da escola. Na prossecução deste objectivo, é também da responsabilidade do director garantir a frequência dos alunos e professores, enquanto os professores são exigidos a serem assíduos e exigentes em relação ao seu trabalho (Ministro da Educação e Desenvolvimento Humano, 2015).

A maioria dos casos de cessação de actividade docente no período de 2007-2011 ocorreu na região Central, com um total de 7.380 casos, seguidos pelas regiões Sul e Norte, com 4.363 e 4.147 casos, respectivamente. Uma análise do tipo de casos de cessação da actividade docente por professores mostra que a maioria deles está relacionada a ausências e que a região Central está no topo, com 4.809 casos, seguida das regiões Sul e Norte, com 2.945 e 2.600 casos, respectivamente. Em relação aos casos de morte de professores, a região Central está no topo, com um total de 1.790 casos, seguida pelas regiões Sul e Norte, com 1.201 e 802 casos, respectivamente. Casos de cessação da profissão docente por meio da deserção são em sua maioria na região Central, com um total de 781, seguidos pelas regiões Sul e Norte com 616 e 346 casos, respectivamente.

Não há dados separados sobre a cessação voluntária pelos professores. Situações podem ser semelhantes àquelas experimentadas em outros países em desenvolvimento onde, de acordo com o Grupo de Trabalho Internacional sobre Professores para a EPT (2010), as condições de trabalho, a gestão escolar, a falta de oportunidades de

formação ou más condições de vida levam os professores a uma retirada da profissão docente (Task Force Internacional de Professores para a EPT 2010).

Há necessidade de uma monitoria permanente e actualização do banco de dados dos professores, desde o nível básico até o nível Central, para permitir estimativas reais de professores empregados temporariamente e aqueles empregados permanentemente. A proporção de professores desempregados diminuiu significativamente no ensino primário, assim como no ensino secundário de nível inferior a partir de 2008, um ano após a introdução do novo modelo de formação de professores para estes níveis de ensino. Há professores que se recusam a participar em licitações para ingressar no funcionalismo público, e outros que deliberadamente não renovam os seus contratos, porque os professores temporários têm menos deduções fiscais do que os professores permanentes. Isto resulta do facto de que os professores temporários esperam não apenas a conclusão de estudos em níveis superiores, mas também melhores oportunidades de emprego, portanto, há necessidade de consciencializar os professores sobre o risco que as suas atitudes colocam (Ministro da Educação e Desenvolvimento Humano, 2015).

A existência de problemas com a atribuição de alguns graduados retornando às suas províncias de origem após o término da sua formação, pelo facto de que as metas anuais de admissão não atendem às necessidades. A existência de dificuldades em disponibilizar dados fiáveis de frequência de professores, uma vez que alguns directores de escola não têm controlo efectivo sobre o funcionamento da escola, combinado com o controlo deficiente de frequência de professores. Para reduzir o absentismo, os directores das escolas devem comprometer-se com a motivação dos professores, a construção de casas para professores, a revisão do estatuto do professor, de acordo com a resolução nº. 8/95 de 22 de Agosto, supervisão e controle de atendimento, rigoroso cumprimento de medidas administrativas e sensibilização de professores para irem aos bancos para arrecadar dinheiro de caixas electrónicas, nos finais de semana; (Ministro da Educação e Desenvolvimento Humano, 2015).

Casos de afastamento da profissão docente ocorrem com maior foco na região Central, seguidos pelas regiões Norte e Sul. Os tipos de casos de cessação da profissão docente estão relacionados a ausências, com a região Central no topo, seguida das regiões Sul e Norte. Estes casos merecem ser acompanhados para a planificação de uma nova entrada de professores, a partir da actualização do banco de dados até o Órgão Central. (Ministro da Educação e Desenvolvimento Humano, 2015).

Burchfield e al. (2017) sugeriu quatro factores que muito provavelmente contribuíram para os resultados da aprendizagem no âmbito do projecto Aprender a ler em Moçambique: disponibilidade de materiais, frequência de estudantes e professores, formação e supervisão e língua de ensino. A disponibilidade de materiais é um factor

importante na aprendizagem precoce das crianças. A disponibilidade de livros, revistas ou outros materiais de leitura na aprendizagem do apoio domiciliário. Os materiais de leitura são muitas vezes limitados entre as famílias pobres, tornando a sua oferta nas escolas particularmente importante. O aluno e a presença do professor são o segundo factor importante. Um impedimento para programar o aumento em escala é o alto absentismo de alunos e professores. As visitas em salas de aula revelaram taxas de absentismo de estudantes de 52% nas escolas de tratamento completo, 59% no tratamento médio e 62% nas escolas de controlo. As taxas de absentismo dos professores foram de 31%. Atrasos no início das aulas, particularmente no turno da manhã, também causaram interrupções na instrução. Atrasos no início do dia escolar duraram em média 24 minutos nas escolas de tratamento e 46 minutos nas escolas de controlo. Um forte foco de formação para as escolas de tratamento completo reduziu o atraso e o absentismo. O terceiro factor é a supervisão e a formação. Como muitos dos novos distritos onde o aumento de escala ocorrerá são grandes e geograficamente dispersos, a supervisão será mais desafiadora, e a formação de contrapartes locais continuará a ser fundamental. O programa basear-se-á na capacidade já desenvolvida nas escolas. A linguagem da instrução é o quarto factor. A incapacidade de entender a linguagem da instrução é um impedimento para ampliar o programa. Prevê-se que a partir de 2017, todas as crianças do ensino básico são fossem ensinadas numa das 16 línguas de Moçambique, para além de receberem educação em português mais tarde.

Ndaipa (2016) apontou que, através da abordagem democrática, a participação e o envolvimento dos colaboradores em questões escolares e a relação interpessoal positiva entre o pessoal da escola e os professores titulares influenciam o desempenho do pessoal em várias escolas primárias em Chimoio.

■ Discussão

Um dos principais factores que determinam a qualidade da educação e garantem os resultados da aprendizagem é o tempo de instrução. Ou seja, o tempo que os alunos passam em tarefas de aprendizagem com a ajuda e a supervisão do professor. Em Moçambique, contudo, a alta taxa de absentismo observada pela pesquisa requer soluções para esse problema estrutural no sistema educacional. O tempo estimado de instrução é de apenas 1 hora e 43 minutos em Moçambique (Bold et al., 2017).

Os directores e directores pedagógicos são responsáveis por monitorar o desempenho do professor e providenciar apoio pedagógico aos professores para melhorar o ensino. Contudo, a baixa intensidade e a natureza predominantemente administrativa do trabalho dos directores não contribuem para a qualidade da escolaridade.

■ Recomendações

- Criar um sistema de monitoria do absentismo dos professores ao nível da escola;
- Recompensar professores com baixo absentismo por meio de incentivos;
- Actuar sobre as razões pelas quais os professores estão ausentes com a gestão salarial eficiente e apoio administrativo.
- Diferenciar o absentismo de professores nas suas duas versões (ausência do professor da escola e a segunda versão em que o professor está presente na escola, mas não em actividades lectivas em frente dos seus alunos) e determinar o peso específico de cada uma.

QUESTÃO POLÍTICA 2.7

Relações frágeis dos professores com os pais

■ Evidência

A rápida expansão da escolarização em Moçambique ao longo da última década transformou as relações dos professores com outros actores na escola, particularmente pais e administradores. Os pais, especialmente nas áreas rurais, não estão intimamente envolvidos no processo de escolarização. Quando os pais estão envolvidos na escola, o diálogo entre escolas e actores da comunidade tende a ser mais efectivo e simétrico (Chimbutane, 2015). Os pais confiam nas escolas para a segurança dos seus filhos quando os administradores estão envolvidos nessa questão (Schwandt & Underwood, 2016).

A inclusão do conhecimento local no currículo moçambicano pode ser uma ferramenta interessante para melhorar o envolvimento dos pais na escola. Um espaço de diálogo argumentativo entre o conhecimento local e moderno é institucionalizado. O currículo local não é apenas um espaço para a integração de ambos os tipos de conhecimento, valores e práticas, mas potencialmente é um espaço de negociação, avaliação e validação de ambos (Castiano & Mkabela, 2014). A fragilidade e a ambivalência das relações das escolas com a comunidade foram abordadas pelo trabalho de Wójcik (2014). As práticas educacionais podem ser consideradas respostas culturalmente mediatizadas à incerteza e à marginalização colectivas. Ele descreve a luta da comunidade pelo valor relativo da escolaridade versus o conhecimento baseado na vila e a aquisição de habilidades necessárias para que os membros da comunidade vivam dentro das suas restrições estruturais.

■ Discussão

Envolver as comunidades e os pais na escolarização dos seus filhos é um valor acrescentado para a qualidade da educação em Moçambique, particularmente em áreas remotas e com poucos privilégios. Os pais das regiões rurais estão a lutar para manter seus filhos nas escolas por causa da pobreza e da necessidade da força de trabalho das crianças. Através da construção de confiança mútua e forte envolvimento dos pais e professores, parece possível reduzir o risco de que a maioria das crianças nas áreas rurais abandone a escola.

■ Recomendações

- A questão das relações professor - pais precisa de ser incluída na formação em serviço dos professores, trazendo aos professores algumas ferramentas práticas para uma melhor comunicação com os pais.
- A escola e os professores devem aprofundar o conhecimento da ecologia sociocultural e antropológica das comunidades onde estão inseridas, contribuindo assim para reduzir a distância cultural entre os pais dos alunos e a escola.

Referências

- Beira, J.C. Lohn Vargas, S.M. & Reis Gonçalo, C. (2015). Gestão de qualidade do Ensino Básico em Moçambique: Um estudo em escolas primárias e públicas. *Navus*, 5(4), 65-77.
- Bold, T., Filmer, D., Martin, G., Molinad, E., Rockmore, C., Stacy, B., ... & Wane, W. (2017). What do teachers know and do? does it matter? evidence from primary schools in Africa. Washington DC: The World Bank.
- Breeding, M. E. (2014). Mozambique Teachers: SABER Country Report 2014. World Bank, Washington, DC.
- Burchfield, S., Hua, H., Noyes, D., & Van de Waal, W. (2017). Improving early grade reading outcomes: Aprender a ler in mozambique. In A. Gove, A. Mora, & P. McCardle (Eds.), *Progress toward a literate world: Early reading interventions in low-income countries*, New Directions for Child and Adolescent Development. 155, 117-130.
- Chimbutane, F. (2015). Bilingual education: enabling classroom interaction and bridging the gap between schools and rural communities in Mozambique. *International Journal of Educational Development*, 2(1), 101-120.
- Fox, L. Santibañez, L. Nguyen, V. & André, P. (2012). Education Reform in Mozambique. Lessons and Challenges. Wahsington, DC: World Bank.
- Friedman, T., Schwantner, U., Spink, J., Tabata, N., & Waters, C. (2016). Improving Quality Education and Children's Learning Outcomes and Effective Practices in the Eastern and Southern Africa Region. Nairobi: UNICEF.
- Guajardo, J. (2011). Teacher Motivation: Theoretical Framework, Situation Analysis of Save the Children Country Offices, and Recommended Strategies.
- Guro, M. & Weber, E (2010). From policy to practice: education reform in Mozambique and Marrere Teachers' Training College. *South African Journal of Education*, 30:245-25.
- Hunt, F. (2015). Review of national education policies: Teacher quality and learning outcomes. *Prospects*, 45, 379-390.
- Institute for Education Development (2003). Curriculum Framework for Basic Education. Maputo: UNESCO.
- Lafon, M. (2014). Un programme tardif mais ambitieux d' _education bilingue au Mozambique. Quel avenir ? *Dialogues et Cultures*, 60 (La scolarisation dans les langues sans tradition scolaire: conditions d'une réussite), pp.119-132. <halshs-00975574> HAL.
- Lauchande, C., Passos, A. & Howie, S.J. (2017). Teacher's competence and performance et its effect on pupil achievement in upper primary education in Mozambique. What Does SACMEQ Data Tell Us? In V. Scherman et al. (Eds.), *Monitoring the Quality of Education in Schools*, (139-158). Sense Publishers.
- Luis, R. (2012). Youth and Adult Learning and Education in Mozambique. Open Society Initiative for Southern Africa (OSISA).

- Matavele, H.J. (2016). Formação e Profissionalidade: um estudo na Formação Inicial de Professores do Ensino Básico em Moçambique. Universidade de Aveiro Departamento de Educação.
- Minister of Education and Human Development. (2015). Holistic Survey Report on Teachers Status in Mozambique. Maputo: National Directorate for Teacher Training.
- Mugime, S. M. & Leite, C. (2015). A atenção às multiculturalidades nas políticas educacionais em Moçambique. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, 3(5).
- Ndaipa, C. J. (2016). Leadership styles adopted by head teachers and the influence on staff performance in primary schools of Chimoio cluster in Mozambique. *Research Highlights in Education and Science* 2016, 89-102.
- Nerenhausen, C. (2014). A Shift in Policy for Primary Education in Mozambique. New York: Colombia University.
- Neto de Bastos, J. (2016). Mapping out the path of teacher education development in Mozambique. A case study of the pedagogy university (1985-2012). A thesis submitted to the Faculty of Humanities, Johannesburg: University of the Witwatersrand.
- Schwandt, H. M., & Underwood, C. (2016). Engaging school personnel in making schools safe for girls in Botswana, Malawi, and Mozambique. *International Journal of Educational Development*, 46, 53-58.
- Castiano, J. P., & Mkabela, Q. (2014). Towards an argumentative dialogue between local knowledge and official school curriculum: a case of local curriculum in Mozambique. *Indilinga African Journal of Indigenous Knowledge Systems*, 13(1), 28-40.
- Stromquist, N. P., Klees, S. J., & Lin, J. (Eds.). (2017). *Women Teachers in Africa: Challenges and Possibilities*. Taylor & Francis.
- Timbane, A. A. (2015). A complexidade do ensino em contexto multilíngue em Moçambique: políticas, problemas e soluções. *Calidoscópio*, 13(1), 92-103.
- Timbane, A. A. (2014). A formacao dos professores de ensino primario e as politicas linguisticas educacionais em Mocambique. Congresso Nacional de Formação de Professores XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores.
- UIS. (2014). Mozambique country profile. UNESCO Institute for Statistics. Retrieved from <http://www.uis.unesco.org/DataCentre/Pages/country-profile.aspx?code=MOZ®ioncode=40540>
- UNDP. (2014). Human development report 2014. Country profile Mozambique. United Nations Development Program. Retrieved from <http://hdr.undp.org/en/countries/profiles/MOZ>
- UNESCO (2007). Teacher Education Policy Forum for Sub-Saharan Africa. Retrieved May 25, 2017, from <http://www.unesco.org/>

- Wójcik, P. A. (2014). *Schooling at the edge of the world: An ethnographic study of educational ambivalence within coastal habitus in northern Mozambique* (Doctoral dissertation, University of East Anglia).
- World Bank. (2007). *PSIA II—Follow-up Study of Primary Education and Baseline Study of Secondary Education, Mozambique*. Washington, DC: World Bank.
- World Bank, (2014). World DataBank. Retrieved from: <http://databank.worldbank.org/data/home.aspx>

3.3 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO, AVALIAÇÃO E MONITORIA DE RESULTADOS DA APRENDIZAGEM

■ Introdução

Este capítulo contém uma revisão detalhada sobre a melhoria da qualidade da educação em Moçambique, uma área de política que é identificada como um dos principais domínios políticos para a Revisão da Política de Educação em Moçambique em 2017. Esta área política foi escolhida desde as discussões iniciais com as autoridades nacionais, parceiros de cooperação e de análises recentes dos países. As consultas e discussões realizadas durante a missão da UNESCO de Maio de 2017 em Moçambique foram fundamentais para a avaliação de várias iniciativas destinadas a melhorar a qualidade da educação do país. Examinaremos, portanto, na revisão da política de educação para este capítulo, até que ponto as políticas educacionais para melhorar a qualidade da educação foram realizadas com o objectivo de providenciar algumas recomendações aos formuladores de políticas educacionais, planificadores, principais implementadores e beneficiários da linha de frente, ou seja, professores, directores de escolas, alunos e os seus pais. Da mesma forma, consideraremos em que medida o Plano Estratégico de Educação 2012-2016 (Ministério de Educação, 2012) e o Plano Operacional 2016-2019 (2017) se alinham com o marco global para a implementação dos Objectivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e ODS.4 em particular, que enfatiza uma educação de qualidade inclusiva igual para todos ao longo da vida.

Baseando-se em anteriores missões de apuramento de factos e em iniciativas políticas relevantes, experiências e evidências em Moçambique e a nível global, a análise da qualidade da educação em Moçambique aponta quatro questões políticas. Estas questões estão relacionadas com:

- Nível de Conquistas de Aprendizagem e Resultados de Aprendizagem dos Alunos
- Relevância da Educação e das Necessidades da Sociedade
- Desenvolvimento Curricular e Implementação
- Abordagens Pedagógicas e os Processos de Ensino - Aprendizagem.

Há uma grande exposição hoje a uma literatura burguesa que aborda o conceito de qualidade na educação. As definições e expectativas diferem de acordo com propósitos, contextos, partes interessadas e tempo. A UNESCO (2004: p. 36) forneceu um quadro abrangente para a compreensão da qualidade da educação, nomeadamente considerando de uma forma holística: (i) as características dos alunos; (ii) dimensão contextual; (iii) possibilitar a dimensão de insumos; (iv) dimensão de ensino e

aprendizagem; e (v) dimensão dos resultados. Claramente, porém, não se pode dizer que um sistema que atende uma pequena minoria com “alto padrão” e a grande minoria tenha atingido um alto nível de qualidade. Uma educação de qualidade que se refira apenas a um nível de escolaridade formal, a realizações cognitivas ou a uma cultura e contexto globais não é suficiente para a sociedade de aprendizagem do século XXI. No final do espectro, pode-se argumentar que melhorar a qualidade da educação exigiria dados e informações baseados em evidências que possam orientar o desenvolvimento e a implementação de políticas e programas educacionais relevantes e sólidos. No mesmo sentido, e em nível global, a baixa qualidade da educação é frequentemente atribuída ao predomínio de professores mal formados ou não formados e facilitadores que trabalham em condições precárias, com a falta de livros didáticos, manuais e manuais relevantes e apropriados, suprimentos e onde nem programas de formação inicial nem em serviço existem para líderes escolares e gestores escolares. Neste contexto, é importante notar que, mesmo em sistemas de educação bem desenvolvidos, há uma pressão constante para monitorar e melhorar a qualidade da educação. Por exemplo, após os consistentemente baixos resultados suecos observados nos últimos estudos PISA da OCDE, o governo sueco projectou e implementou programas de desenvolvimento profissional contínuo (CPD) totalmente financiados para todos os gestores escolares e líderes escolares no país para melhorar ainda mais a sua liderança e habilidades administrativas que foram encontrados para contribuir significativamente para os resultados de aprendizagem dos alunos nesses estudos. Uma observação semelhante foi feita no recente projecto internacional financiado pela Europa, que procurou fortalecer a capacidade das faculdades de educação nos países do Médio Oriente para usar programas de DPC programados para melhorar a qualidade da educação (Zaalouk, M., et al, 2015). Além disso, não existe um sistema operacional para monitorar a aplicação da disciplina, lei e ordem e negligências como absentismo, evasão escolar e menos tempo em tarefas entre professores, gestores e alunos. Igualmente importante é a necessidade urgente de ter mecanismos incorporados para a avaliação contínua dos resultados de aprendizagem dos alunos, com capacidade eficaz de administração, gestão, monitoria e avaliação da educação. As condições precárias de aprendizagem levam inevitavelmente a altas proporções de abandono, insucesso, insatisfação e repetência (Chinapah, 2013).

Moçambique não está sozinho nos esforços feitos para harmonizar a expansão de oportunidades educacionais com melhoria na qualidade da educação que oferece. A troca entre políticas para maiores oportunidades educacionais e políticas de melhoria da qualidade da educação é um conhecido “estado de coisas” sob escrutínio ao longo de décadas em países desenvolvidos e em desenvolvimento.

Daí em diante, melhorar a qualidade da educação exige uma melhoria igual na eficiência interna do sistema educacional como um todo. Moçambique, em comparação com os países de níveis semelhantes de desenvolvimento, sofre de

problemas alarmantes na eficiência interna do seu sistema educacional. As taxas de sobrevivência para cada ciclo - primário, secundário básico e secundário medio - são extremamente baixas. Quando se considera as taxas de abandono, repetição, fracasso e absentismo ao longo do sistema educacional, assim como o tempo efectivo gasto em tarefas ou a oportunidade de aprender. Pode-se observar que os esforços feitos em Moçambique durante as últimas décadas em termos de crescimento educacional e investimento não estão a trazer os resultados desejados. Isso foi destacado num relatório recente da USAID: “A capacidade do governo de melhorar o acesso à escola não acompanhou a sua capacidade de melhorar a qualidade. A rápida expansão colocou uma pressão intensa sobre a gestão escolar, o pessoal docente e a quantidade e qualidade geral da instrução nas salas de aula, resultando num grande número de escolas superlotadas, aumentando a proporção alunos/ professor e reduzindo a leitura e os resultados dos testes de matemática.” (USAID (2017, Recuperado): <https://www.usaid.gov/Mozambique/education/4/27/201>).

A discussão anterior clarifica claramente a maior importância que o Governo de Moçambique deu para melhorar a qualidade da educação na sua recente Estratégia para o Sector Geral de Educação e Desenvolvimento de Recursos Humanos. (2016-2020).

QUESTÃO DA POLÍTICA 3.1

Baixo Nível de Aprendizagem e Resultados de Aprendizagem dos Alunos

Moçambique, como a maioria dos países da sub-região da África Austral e Oriental, desenvolveu e fortaleceu com sucesso ao longo de vários anos o seu próprio sistema nacional de exames/ avaliação através do Conselho Nacional de Exames e Certificação (CNECE) com vista a seleccionar e promover estudantes para níveis superiores. A qualidade da educação, incluindo professores, é monitorada pelo Instituto Nacional de Desenvolvimento Educacional (INDE). O INDE também realiza regularmente estudos nacionais de avaliação, pesquisas e pesquisas de desempenho escolar e resultados de aprendizagem dos alunos. Moçambique participou em inquéritos educacionais transversais sobre as realizações de aprendizagem em toda a sub-região, como no anterior Projecto de Aprendizagem por Aprendizagem da UNESCO-UNICEF (MLA) e no Consórcio da África Austral para Medir a Qualidade da Educação (SACMEQ). Como observado numa revisão de política semelhante, nomeadamente na recente Revisão da Política de Educação da UNESCO para a Zâmbia (UNESCO 2016: 269) “o principal objectivo de qualquer sistema de avaliação é fornecer informações válidas e oportunas para um conjunto de usuários - o aluno, o professor, a comunidade e o formulador de políticas, para que possam

tomar melhores decisões em apoio à melhoria da qualidade e dos resultados de aprendizagem.” Para uma descrição mais detalhada e análise dos diferentes sistemas de avaliação do nível de resultados de aprendizagem e resultados de aprendizagem dos estudantes em Moçambique, pode ser feita referência à secção 3.8 do Relatório de Análise de Lacunas da USAID de 2011.

O conhecimento, a informação e os dados sobre a qualidade da educação e nível dos resultados de aprendizagem dos estudantes e sobre os factores e condições que determinam estes resultados de aprendizagem são abundantes em Moçambique. Ao mesmo tempo, observa-se que o desempenho escolar e o nível de resultados de aprendizagem dos alunos persistem abaixo do esperado, apesar das melhorias no financiamento educacional, infra-estruturas e materiais de ensino e aprendizagem. Lobo (2017) argumentou que os maiores desafios no actual sistema educacional em Moçambique são, de facto, a aplicação efectiva de políticas educacionais existentes, a aplicação da lei e um sistema rígido de inspecção e supervisão que deve ser realizado com uma luta contra a corrupção nas instituições educacionais do país.

■ Evidência

O discurso e as evidências sobre a troca entre políticas para igualdade de oportunidades de educação (IOE) e políticas para melhorar a qualidade da educação (MQE) sempre estiveram presentes nacional e internacionalmente principalmente quando os planos educacionais, programas e estratégias a longo prazo são avaliados e são elaborados (ver Adams et al., 1994). Em Moçambique, as últimas duas décadas testemunharam um crescimento sem precedentes do seu sistema de educação em termos de orçamento para educação, acesso a provisão educacional com rápida expansão em matrículas, melhores infra-estruturas, instalações e materiais de aprendizagem, por ex. livros didácticos gratuitos para alunos do ensino fundamental; e formação adicional de professores e directores de escolas. Contudo, grande parte desse crescimento não trouxe uma melhoria correspondente na qualidade e eficiência da educação, medida pelos resultados de aprendizagem dos alunos (tanto nacionais como regionais, ou seja, entre os países da sub-região) e taxas de sobrevivência. Foi observado que os alunos levam cerca de 10 anos para completar a 5ª classe do EP. No EP2, o número de anos é ainda maior, chegando a 18.

Também deve ser observado que o tempo em tarefas e oportunidade de aprender são afectados pela necessidade de ter vários turnos, onde quanto maior o nível, a maior parte dos alunos estão em aulas à noite. Em quase todos os indicadores de desempenho de qualidade do sistema educacional, disparidades marcantes são consistentemente encontradas entre e dentro das três regiões do país onde as províncias do Sul tiveram desempenho superior às províncias do centro e do norte (Hungí, 2011; Spaull, 2011;

Open Society, 2012 Banco Mundial, 2013; Embaixada da Irlanda em Moçambique, 2017; Lobo, 2017).

Por exemplo, Lobo (2017) argumentou que a maioria dos planos e programas educacionais estratégicos do país ainda se baseia em legislações e estratégias que foram aprovadas há mais de 20 anos e, ainda assim, a expansão educacional não foi acompanhada por uma melhora semelhante na qualidade da educação que é oferecida. Muitos estudos recentes de avaliação e pesquisa em Moçambique (nacional e regional) apontaram para o alarmante desequilíbrio nas políticas educacionais e sua implementação. Por exemplo, Moçambique foi o único país do SACMEQ onde uma deterioração substancial (mais de 40 pontos) foi registada entre SACMEQ II (2000) e SACMEQ III (2007) nos níveis e tendências no desempenho dos alunos em leitura e matemática, como mostrado na Tabela 29 em anexo.

Além disso, essa deterioração manifestou-se em todas as províncias do país onde as províncias com desempenho mais baixo continuam com desempenho ruim. Portanto, as disparidades educacionais existentes nos resultados de aprendizagem dos alunos continuam a persistir. Evidências do recente relatório do Banco Mundial sobre Indicadores de Prestação de Serviços (SDI) para Educação (2015), no qual Quênia, Senegal, estados seleccionados da Nigéria, Tanzânia, Togo e Uganda também participaram, mostraram que a relação entre o acesso educacional e a qualidade educacional está longe em Moçambique, apesar de importantes aumentos no orçamento para a educação. A evidência mostra claramente que, tendo em conta os recursos gastos na educação, Moçambique pode fazer melhor se tomar considerações especiais a factores como absentismo entre professores, gestores escolares e estudantes. A oportunidade de aprender e o tempo em tarefas devem, portanto, ser melhor monitorados e sancionados (quando necessário), a fim de impulsionar o desempenho escolar e os resultados de aprendizagem dos alunos. O relatório também concluiu que “os alunos em Moçambique estão em desvantagem em termos da qualidade do serviço que recebem em comparação com os seus pares em outros países da IDE, o que se traduz em pontuações significativamente mais baixas no desempenho dos alunos. De facto, os alunos em Moçambique são os de menor desempenho entre os países da IDE, com uma média de 24 por cento, comparativamente a uma média de quase 53 por cento nos outros países da IDE” (Banco Mundial: Moçambique, 2015: p.4). Na análise muito recente dos dados do projecto EGRA patrocinado pela USAID a 5 anos em Moçambique, Haiyan Hua (2016: 9) concluiu que os responsáveis pelas políticas educacionais em Moçambique deveriam considerar seriamente essas três áreas principais para garantir uma melhoria na qualidade da educação, nomeadamente: (1) língua materna e portuguesa; (2) absentismo estudantil; e (3) prática em sala de aula do professor.

■ Discussão

Alguns pesquisadores continuam a argumentar que as evidências de estudos / pesquisas sobre os resultados de aprendizagem dos alunos precisam ser adequadamente examinadas com considerações do discurso anterior sobre o compromisso entre políticas de oportunidades educacionais e políticas iguais para melhorar a qualidade da educação. Spaull (2011), na sua análise dos alunos moçambicanos do 6º ano aprendendo dados de realização dos estudos do SACMEQ no período 2000 (SACMEQ II) até 2007 (SACMEQ III), concluiu que o fraco desempenho de Moçambique em comparação com outros países participantes é muito devido ao aumento de matrículas junto com o aumento de múltiplos turnos. Este resultado também deve ser entendido em relação a mais alunos com origens socioeconómicas mais baixas (aqueles excluídos anteriormente) que ingressam no sistema educacional; mais crianças com uma língua materna diferente do português, e mais dentro da escola e entre disparidades escolares e variações em termos de ensino e instalações de aprendizagem. Por outras palavras, o baixo nível de resultados de aprendizagem dos estudantes moçambicanos em comparação com outros estudantes na região durante o período de 2000 e 2007 pode ser atribuído em parte a troca entre políticas de igualdade de oportunidades educacionais e políticas para melhorar a qualidade de educação. A partir de agora, é difícil separar os efeitos do aumento de matrículas das mudanças observadas na qualidade da educação. Lobo (2017), por sua vez, insistiu que a diferença entre o lado da procura e o lado da oferta deve ser tomada em consideração quando a capacidade de recursos humanos disponíveis no sistema educacional de Moçambique é examinada. Do lado da procura, a aplicação completa das políticas já existentes não está em vigor, nomeadamente, a falta de aplicação da lei, a falta de financiamento adequado e a falta de supervisão e controlo sobre o uso dos fundos educacionais disponíveis. Do lado da oferta, a melhoria dos percursos de carreira de todo o pessoal educacional é uma necessidade absoluta, onde uma estrutura adequada e um sistema de incentivos (recompensas e sanções, quando aplicável) devem ser institucionalizados de forma permanente para atender às necessidades e expectativas dos profissionais, os interessados.

Moçambique também tentou analisar melhor os resultados ao longo do tempo a partir dos exames anuais em diferentes graus do sistema. A partir das análises dos resultados dos exames nacionais ao longo do período 2014-2016, várias políticas educacionais importantes podem ser apresentadas a fim de abordar os desequilíbrios existentes no sistema educacional. São eles: (i) melhor organização e gestão do exame; (ii) maior mobilização de recursos para instituições interessadas (CNECE, DPEDH e instituições de ensino); (iii) maior melhoria das condições para o efectivo cumprimento da fiscalização e supervisão pedagógica dos processos de ensino-aprendizagem, por exemplo, maior controlo de fraudes e absentismo; (iv) melhores condições de ensino e aprendizagem; e (v) melhores oportunidades em serviço

para a formação de professores de qualidade (para mais detalhes ver, por exemplo, o mais recente relatório de exame nacional de 2016, Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (2017), Maputo, Moçambique). Outra evidência da análise de lacunas conduzida pela USAID (2011: xii) sugere que “se os moçambicanos querem estar produtivamente preocupados, o foco deve estar nos baixos níveis de aprendizagem e nos precursores da aprendizagem, e não numa análise precisa de ou uma preocupação excessiva com as recentes quedas aparentes na aprendizagem. Uma preocupação profunda, em vez de uma atitude de pânico em relação a soluções rápidas, deveria ser o factor determinante. Nesse contexto, um enfoque útil seria a base do sistema, nomeadamente, a alfabetização e numeração nas notas básicas do sistema.” Esta análise apoia fortemente a filosofia por trás das competências essenciais de aprendizagem (ELCs) e as competências de aprendizagem desejadas. (DLCs).

Tendo em conta as evidências que consistentemente apontam que as políticas educacionais existentes em Moçambique não são suficientemente bem-sucedidas para abordar eficazmente o baixo nível persistente de resultados de aprendizagem e de aprendizagem dos alunos, algumas recomendações são apresentadas aqui.

■ **Recomendação**

- Estabelecer e monitorar um nível essencial de competências de aprendizagem (ELCs) para todos os alunos em todos os níveis dos sistemas, para servir como um passo preliminar para a obtenção do nível desejado de competências de aprendizagem (DLCs). Isto implica a criação de *benchmarks* e indicadores para monitorar o desempenho do sistema em sua totalidade, ou seja, o currículo, o plano de estudos e as condições e processos de ensino-aprendizagem, bem como a gestão e governança, a fim de melhorar a qualidade da educação que é oferecida, de forma permanente.
- Dada a complexidade e multidimensionalidade do conceito de qualidade, a sua monitoria efectiva pressupõe a definição operacional da qualidade como primeiro passo, o que vai implicar a identificação de indicadores-chave de desempenho e mecanismos da sua verificação.
- 3. Estabelecer e manter um sistema integrado de avaliação de aprendizagem contínua para acomodar a exploração e uso de todos os dados e informações recolhidas sobre os resultados de aprendizagem dos alunos da CNECE e do INDE. Deve incluir dados e informações de pesquisas e estudos relevantes que sejam realizados nacional, regional e internacionalmente, a fim de compreender melhor a dinâmica do ensino e da aprendizagem.

- Providenciar oportunidades de capacitação e formação para gestores de educação e outros usuários, por exemplo currículo e teste e planificadores curriculares, inspectores / supervisores e professores; para garantir que os dados e informações sejam bem explorados, e as implicações de várias avaliações sejam bem dominadas para melhorar a qualidade da educação e para levar a cabo políticas educacionais baseadas em evidências e bem informadas para sua implementação.
- Os indicadores mensuráveis e de monitoria da educação de qualidade não devem se concentrar apenas em insumos de aprendizagem, mas também em ambientes de aprendizagem em casa e na comunidade, nos processos de aprendizagem e nos resultados de aprendizagem (curto e longo prazo). Por exemplo, indicadores múltiplos de qualidade são necessários para dar conta da saúde, nutrição, consciência cívica e ambiental e habilidades sociais e comunicativas dos alunos. Esses indicadores de qualidade são muito importantes para os programas de educação formal e não formal.
- Desenvolver uma cultura de monitoria e avaliação (M & A) para assegurar tanto a melhoria na qualidade da educação oferecida, quanto a eficiência interna do sistema, ou seja, monitorando regularmente, desperdícios educacionais, como repetidores, desistências e falhas.
- Elaborar um sistema de avaliação baseado no desempenho para fornecer recompensas e informes a actores principais, como professores e líderes escolares, para sua melhoria sustentável na qualidade da educação e serviços, como, por exemplo, o Sistema de Pagamento por Resultados. Esse sistema pode capacitar as principais partes interessadas a desenvolver políticas e estratégias educacionais relevantes para garantir que o potencial e os atributos dos alunos possam ser mais bem avaliados e otimizados.
- Tomar medidas discriminatórias positivas e soluções correctivas para as crianças que estão a ficar para trás por causa do género, urbano-rural, público-privado e outras disparidades dentro do país em suas condições de aprendizagem em casa e na escola.

QUESTÃO POLÍTICA 3.2

Relevância da Educação e das Necessidades da Sociedade

Qualquer tentativa feita para examinar a qualidade da educação que é oferecida aos cidadãos de um determinado país também exigiria um exame de até que ponto essa educação é relevante para as necessidades dos aprendizes (crianças, jovens e adultos)

e para a educação, necessidades mais amplas da sociedade, sejam elas de natureza política, sociocultural ou económica. Moçambique precisa de políticas educacionais mais relevantes e eficazes para enfrentar a deterioração da situação ao longo dos anos, no nível de realização e nos resultados de aprendizagem dos alunos. Estas políticas não podem ser autónomas e devem ser acompanhadas, por outro lado, por estratégias realistas de implementação e, por um lado, por uma educação que seja relevante para os alunos, as comunidades e a sociedade moçambicana como um todo.

No âmbito dos ODS, e especialmente dos ODS 4, acredita-se que as escolas e quaisquer outras instituições de aprendizagem e canais de aprendizagem de natureza formal, não formal e informal, teriam um enorme potencial para se tornarem modelos para uma sociedade de desenvolvimento sustentável. A educação é fundamental para promover a sustentabilidade e desempenha um papel importante no desenvolvimento das sociedades, tanto local como globalmente. A educação para o desenvolvimento sustentável (ESD) é um modelo educacional que busca capacitar as pessoas para assumir a responsabilidade pela criação de um futuro sustentável. Usando uma abordagem holística para a aprendizagem, os alunos são encorajados a construir seu próprio conhecimento e compreensão através da participação activa, permitindo que eles descubram factos, ideias e significados em primeira mão. Os próprios alunos desempenham um papel importante na determinação do que é realmente aprendido. O objectivo não é fornecer respostas prontas, mas dar aos alunos a capacidade de explorar e criar as suas próprias soluções bem pensadas, para lhes dar a capacidade de agir em face da incerteza. Os alunos serão guiados por sua própria curiosidade, motivação, conhecimento prévio, habilidades, atitudes, ideias e expectativas. Desta forma, educar os alunos para o desenvolvimento sustentável irá fornecer as habilidades, perspectivas, valores e conhecimento para viver de forma sustentável. O que podemos aprender com estes objectivos que estão alinhados com o quadro de acção dos ODS para Moçambique e com respeito à relevância da sua educação para as necessidades da sua sociedade?

O conceito abrangente de ESD suscita novas dinâmicas e a emergência de necessidades cruciais na educação. Entre outras, há novos conteúdos a considerar na inculcação de valores contemporâneos na educação, com o são os casos da Educação Global e Cidadania, Educação para a Paz e Prevenção do Extremismo Violento todas elas áreas sobre as quais a UNESCO tem um aporte substancial a dar.

Nunca antes, como agora, estes conceitos foram tao importantes e relevantes para enfrentar os desafios contemporâneos a nível global e em Moçambique. Cabe aos planificadores curriculares decidir pela melhor forma da articulação e ministração destes conteúdos, se como disciplinas independentes ou integrados em disciplinas existentes.

Na mesma senda, uma área emergente crucial é a STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática) que tem a função, não só de identificar estas quatro áreas de conhecimento, mas também de interligá-las, incentivando a aprendizagem interdisciplinar, com foco na aplicação prática pelo aprendente. Um dos grandes objectivos deste modelo de ensino é preparar os jovens de hoje para o mercado de trabalho de amanhã, que como se sabe, é caracterizado por mutações permanentes e surgimentos de necessidades que exigem novas habilidades e competências.

O tratamento destas áreas de forma sustentável requer a sua integração no currículo da formação de professores e do ensino com um foco mais prático e relevante, assegurando que estes estão equipados de conhecimentos e competências para introduzirem os conceitos do STEM na sala de aulas. Isto vai requerer uma intervenção dual: ao nível do curriculum de formação de professores, a montante e ao nível do currículo escolar a jusante.

A relevância da educação não pode ser plenamente realizada hoje sem que haja uma forte parceria entre os principais interessados e os principais actores envolvidos, ou seja, o Estado, o sector privado, as comunidades locais, a sociedade civil e a comunidade internacional. Se a parceria continua a ser um factor-chave, é igualmente importante que todos os parceiros tenham uma visão bem compartilhada do futuro da sociedade em que vivem e gostariam de partilhar com as futuras gerações. Construir parcerias para tornar a educação mais relevante aos aprendizes individuais e às necessidades da sociedade é parte integrante da jornada de Moçambique rumo à realização dos Objectivos de Desenvolvimento Sustentável (2015-2030), nomeadamente, o ODS 4, que se refere a uma educação de qualidade, inclusiva, que é para a vida e que é sustentável. Da mesma forma, o país esforça-se por manter e sustentar um clima de paz e segurança. Importância adicional é dada a monitoria do sistema educacional que começa ao nível da escola para alcançar as necessidades da sociedade nos níveis distritais e provinciais (aglomerados ZIP-Escolares) antes de chegar ao nível central do Ministério da Educação. A educação e a sua relevância para os estudantes e para a sociedade em Moçambique devem, portanto, ser examinadas de forma objectiva e não apenas através de indicadores mensuráveis de desempenho, deixando de fora todos os esforços feitos para melhorar o sistema pelo Estado, a comunidade educativa e os seus parceiros. Neste contexto, mais oportunidades devem ser dadas à sociedade civil para participar activamente na gestão da escola para garantir a relevância e qualidade da educação para a sua sociedade.

■ Evidência

Moçambique já está a investir fortemente no seu sector da educação (um dos maiores em toda a África, ou seja, perto de 20% do seu orçamento do Estado). Os recursos financeiros são importantes, mas sozinhos não serão suficientes para tornar a

educação relevante para os alunos se a aprendizagem e o ensino não corresponderem aos resultados esperados da aprendizagem ou quando o tempo nas tarefas e a oportunidade de aprender são tão afectados pelo nível de absentismo entre os alunos e professores, que também é acompanhada pela baixa eficiência interna do sistema de ensino, onde se encontra uma quantidade significativa de desistentes, repetentes e fracassos.

É evidente que o pessoal do sector da educação como um todo deveria estar mais comprometido com a realização do ODS.4, a fim de tornar a educação relevante para os alunos moçambicanos e para a sociedade. Evidências do recente estudo realizado por Lobo (2017) apontam para tal situação em Moçambique. Como mencionado anteriormente, ele descobriu que a legislação educacional existente não se refere à exigência da frequência de ensino, essencial se o país deseja alcançar o ODS.4, dado o facto de que a educação primária é gratuita e os livros didácticos são gratuitos. Tal legislação poderia incluir outros aspectos, como saúde, desportos, deveres e responsabilidades cívicas.

Há evidências que mostram que Moçambique tem feito nos últimos anos esforços sérios para ligar a educação às necessidades da sociedade. Por exemplo, existe um sistema para monitorar a implementação da política de oportunidades educacionais. Esta política é monitorada principalmente através do sistema de recolha e análise de dados estatísticos realizados anualmente pela DPLAC e através de relatórios de pesquisa, como supervisão escolar realizada em níveis colectivos sociais mais amplos através das Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs), serviços de educação e tecnologia (SDEJT), as direcções provinciais de educação e desenvolvimento humano (DPEDH), o Ministério e os seus parceiros. As políticas que são sensíveis ao género e que apoiam os estudantes desfavorecidos, especialmente estudantes e órfãos, devem receber a devida ênfase pela sociedade em geral e nas escolas através de fundos alocados para esse fim.

Recentemente, existem algumas pesquisas (embora não tão representativas de todo o país quanto gostaria de se ver) que contribuíram para uma melhor compreensão das políticas e práticas educacionais que podem tornar a educação mais relevante para as necessidades da sociedade. Por exemplo, as boas práticas mostradas na pesquisa do cartão de relatório do cidadão (CRC) em 2015 em algumas escolas secundárias nas províncias de Nampula, Manica e Gaza em Moçambique são casos relevantes. Os resultados mostraram, entre outras coisas, que um melhor ambiente escolar pode levar à melhoria da qualidade do ensino; e que os vínculos mais fortes entre a escola e a comunidade podem contribuir para a melhoria na gestão escolar, na redução do absentismo dos alunos e na melhoria da mobilização de recursos para cercas escolares. Contudo, também há evidências que mostram como é difícil superar certas dificuldades em vincular a relevância educacional às necessidades da sociedade. Por

exemplo, Passos (2009: 189) mostrou em seu estudo o impacto que a mensalidade privada está a ter sobre a sociedade moçambicana devido à corrida para as classes mais altas.

Muitos países viram progressos na implementação de abordagens interactivas para o ensino de línguas e no ensino bilingue ou multilingue. O conteúdo de disciplinas como educação cívica, história, geografia, biologia, etc. deve incluir questões pertinentes e às vezes tabus para ajudar os alunos a desafiar as novas solicitações da sociedade. De acordo com o princípio da diferenciação curricular, tanto os professores como os alunos devem ter uma sensação de conforto e propriedade dentro de qualquer ambiente de aprendizagem. Isso inclui respeito por outras línguas e língua materna e diversidade (incluindo diferenças culturais, de género, linguísticas, orientação sexual e capacidade); ajudando e trabalhando cooperativamente com os outros; ter altas expectativas para os alunos; e manter um clima positivo (por exemplo, a partilha de informe positivo).

Conteúdo é o que se espera que o aluno saiba, compreenda ou seja capaz de aplicar, incluindo factos, conceitos e habilidades que os alunos adquirirão no seu ambiente de aprendizagem. Quando olhamos para a aprendizagem, devemos olhar para ela no contexto de ser focalizada no significado social, baseada na linguagem e humana. Uma visão semelhante é expressa para ambientes amigos da criança nos quais as instituições de ensino precisam de reconhecer, planear e administrar oportunidades de aprendizagem holística para todos os alunos e ajudar a melhorar o desenvolvimento de carácter positivo nelas. Por exemplo, na análise de lacunas feita pela USAID em 2011, sugeriu-se que, para melhorar a qualidade da educação em Moçambique, seria necessário, antes de mais, informação sobre a prática baseada em evidências que se centra nos professores e nos pais como os usuários finais.

■ Discussão

No contexto moçambicano, é importante que os professores, directores de escolas e outros colaboradores da escola se envolvam mais activamente para realizar os objectivos educacionais estabelecidos na nova Estratégia para a Educação Geral e Recursos Humanos (2016-2020). Medidas discriminatórias positivas são necessárias para cuidar de escolas, professores e alunos com más condições de ensino e aprendizagem. Além disso, a importância do ambiente doméstico para a aprendizagem dos alunos não deve ser negligenciada, pois a educação e o apoio dos pais são vitais para a aprendizagem em casa.

A maioria dos estudos de avaliação e inquéritos recentes em Moçambique sobre o nível de realizações e resultados de aprendizagem têm mostrado consistentemente variações e disparidades acentuadas dentro da escola e entre escolas. Contudo, é

importante notar que isto é em parte devido ao facto de que o conteúdo da educação é mais ou menos irrelevante para os diferentes segmentos da sociedade que é caracterizada por diferenças socioeconómicas, regionais, culturais e domésticas, ou seja, linguísticas. As crianças de populações rurais e economicamente desfavorecidas têm os piores resultados em termos de resultados de aprendizagem do que as crianças de famílias em melhor situação (SACMEQ II-2002 e SAQMEC III-2007). O relatório nacional de avaliação educacional de 2014 do INDE apontou para tal direcção, a saber, o impacto negativo de factores como o nível socioeconómico dos alunos, sua língua materna e o grau em que os pais estão activamente envolvidos na educação de seus filhos.

A observação acima mencionada não é única para Moçambique. Deve-se notar que muitas vezes o discurso tinha sido, e ainda é, sobre o papel da educação e da educação na redução das desigualdades na sociedade e onde o conteúdo e a relevância da educação permaneceram no centro de tal discurso, por exemplo, o currículo local, a língua de instrução, e o conteúdo dos livros didácticos com relação ao domínio dos 3Rs - leitura, escrita e aritmética. As desigualdades educacionais entre diferentes segmentos da população podem ser reduzidas e / ou eliminadas por meio de políticas que garantam uma educação relevante que reflita os contextos locais e a vida quotidiana na comunidade e políticas que garantam o ensino e a aprendizagem na própria língua materna, as idades anteriores, por exemplo, da 1ª à 3ª classe. No seu estudo sobre a participação e o desempenho na educação nacional nas Ilhas Maurícias, Chinapah (1983: 167) argumentou que “há evidências de praticamente todos os aspectos do estudo que a igualdade de oportunidades educacionais se - como visto do ponto de vista da participação escolar e do desempenho escolar de diferentes grupos de crianças - permaneceria um sonho perpétuo sem um esforço genuíno para abordar o problema geral da desigualdade social na sociedade. Por esta razão, medidas para melhorar a igualdade de oportunidades educacionais não podem ser separadas do problema geral da igualdade social”.

A implementação de políticas educacionais bem elaboradas e acompanhadas de reformas do currículo e seus programas nem sempre garante que o conteúdo educacional seja relevante para as necessidades e expectativas dos alunos e da sociedade. Além disso, observa-se que esse descompasso geralmente contribui, por um lado, para a má qualidade da educação com baixo nível de aprendizagem e resultados de aprendizagem dos alunos e, por outro lado, para o desequilíbrio no mercado de trabalho para graduados e realização do sistema educacional. Contudo, para além do nível das realizações de aprendizagem e dos resultados da aprendizagem, existem outras prioridades educacionais igualmente importantes, nomeadamente as necessidades sociais, culturais e económicas do indivíduo e da sociedade, que são frequentemente negligenciadas. Muita ênfase nos domínios cognitivos, principalmente através de exames de alto impacto, excluindo os domínios

afectivo e psicomotor, é o caso em questão. Muitas vezes, os benefícios irrecuperáveis da educação para um indivíduo e para a sociedade a partir do investimento não são adequadamente reconhecidos e nem relatados.

■ **Recomendações**

- Partilhar as melhores práticas que podem ser ampliadas com outras escolas e com o sector da educação como um todo, onde a relevância educacional contribuiu directa ou indirectamente para a inclusão adicional de grupos desfavorecidos (por exemplo, raparigas e mulheres, população rural e urbana pobre, crianças com necessidades especiais, minorias) no sistema educativo (formal, não formal ou informal).
- Fortalecer o papel e a participação de actores educacionais e actores-chave, por exemplo, através de conselhos escolares para melhorar os vínculos entre a escola e a sociedade em geral, especialmente na resolução de problemas que exigem um grande envolvimento da comunidade, ou seja, absentismo e pontualidade entre professores, gestores escolares e estudantes.
- Aumentar a consciencialização da comunidade educacional e de seus actores sobre a relevância da educação para combater a pobreza, garantir os direitos humanos e promover o desenvolvimento sustentável da sociedade e do planeta como um todo.
- Fortalecer ainda mais a relevância da educação para as necessidades da sociedade, através da institucionalização (formal e não formal) de tais “habilidades e atitudes leves”, tais como disciplina, auto-estima, trabalhando em um ambiente colectivo de reforço.
- Incorporar as necessidades educativas emergentes no conteúdo da educação e desenvolver nos professores as capacidades para a sua transmissão nos alunos.
- Elaborar políticas e estratégias de implementação para recompensar escolas, professores e comunidades (como modelos) pelas suas iniciativas bem-sucedidas em tornar a educação relevante para os alunos e para a sociedade, nomeadamente na redução de desperdícios educacionais (por exemplo, desistentes, repetentes, fracassos, absentismo, fraude e corrupção) e no aumento dos resultados de aprendizagem dos estudantes através da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.
- Harmonizar e alinhar o conteúdo da educação de acordo com as necessidades do aluno individual e da sociedade moçambicana ao longo dos ODS e enfatizar no novo plano estratégico do país para a educação e desenvolvimento de recursos humanos.

QUESTÃO DA POLÍTICA 3.3

Desenvolvimento e implementação de currículo

Ao tornar a aprendizagem o foco das recomendações curriculares, cria-se novos desafios para os métodos e abordagens de ensino-aprendizagem, tanto na educação formal como na não formal. Este é um desafio mundial que vai contra a ênfase em “ensinar através de teste” de “aprender através de testes”. O currículo e os processos de ensino-aprendizagem não podem seguir caminhos diferentes, ambos precisam de ser focalizados no aluno. Portanto, são necessários mais esforços para integrar e facilitar o ensino e a aprendizagem de habilidades básicas, valores e comportamentos, auto-aprendizagem e fortalecer as capacidades dos alunos de visualizar, resolver problemas, comunicar-se e pensar de forma crítica e criativa. Outras mudanças também podem referir-se à maneira como cada área de conteúdo deve ser abordada. O progresso alcançado em várias áreas temáticas para instrução formalizada e configurações formalizadas pode ser melhorado para se adaptar aos processos de ensino-aprendizagem em programas de educação formal e não formal. (Chinapah, 2017).

É importante enfatizar que, em Moçambique, as oportunidades individuais de aprendizagem dependeriam directamente do ambiente e dos programas que as escolas, outras instituições de ensino e comunidades podem oferecer. Desde 2004, importantes reformas do currículo moçambicano têm sido feitas para melhorar continuamente a qualidade e relevância da educação oferecida e para trazer melhorias nos processos de ensino-aprendizagem. Todas essas reformas também deveriam ter uma multiplicidade de métodos de ensino para substituir o método único que leva à memorização centrada no exame e à aprendizagem mecânica. Recentemente, o sector educacional promoveu uma nova reforma curricular em todos os níveis do sistema. (ver Projecto para Expansão do Novo Currículo nos Institutos de Formação de Professores (IFP) em Moçambique, 2017). A reforma recente no nível secundário (ESG) procura profissionalizar o currículo, a fim de providenciar as habilidades necessárias para os formandos que enfrentam o mercado de trabalho com confiança. Isto foi acompanhado pela introdução, em 2012, de programas de ensino e formação de professores com mais de 10 anos, substituindo o anterior programa de 10 + 1 ano. A descentralização adicional do currículo permitindo a adaptação do currículo moçambicano às necessidades e realidades locais (ou seja, 20% para o currículo local) e para o mundo do trabalho responde a uma necessidade absoluta para a formulação, planeamento e implementação de políticas educacionais.

■ Evidência

Os destaques do Inquérito dos Indicadores de Prestação de Serviços do Banco Mundial sobre a Educação (SDI) de 2015: 3, mostraram sérias preocupações entre um currículo ideal e um currículo real, como colocado em prática nas escolas moçambicanas. “De acordo com os resultados, 1% dos professores da 4ª classe dominaram 80% do currículo da 4ª classe que ensinaram. Por exemplo, apenas 65% dos professores de matemática conseguiram completar com sucesso o problema de subtração de dois dígitos, enquanto 39% conseguiram concluir com sucesso uma subtração com decimais. Enquanto o país atinge quase 100% das matrículas no ensino fundamental, a pesquisa também constatou que o absenteísmo estudantil estava numa média de 56% e os alunos do 4º ano tiveram o menor desempenho em português, matemática e raciocínio não-verbal comparado aos outros países pesquisados. 49% dos alunos poderiam adicionar um dígito (por exemplo, $7 + 8$) e 5% poderiam subtrair dois dígitos, de acordo com a pesquisa. A maioria dos alunos entrevistados enfrentou sérios impedimentos socioeconômicos. Por exemplo, quando comparados àqueles que não tomavam café da manhã, aqueles que tomavam café da manhã antes da escola pontuaram 10% mais alto no teste, entre outras constatações.”

Um dos elementos fundamentais que estará sempre ligado ao conceito de qualidade de educação é o currículo visto nas suas três vertentes principais: O que se deve ensinar (conteúdo da educação)? Como se deve ensinar (metodologias de ensino e tecnologia educativa a utilizar)? Como se deve avaliar as aprendizagens dos alunos?

A experiência mostra que a prática pedagógica, ou seja, a relação que o professor estabelece com os alunos na sala de aula nem sempre é conductiva a uma efectiva aprendizagem.

A relevância do currículo é, entre outras coisas, uma das condições prévias mais importantes para motivar as crianças e retê-las nas escolas. Os dados do inquérito aos agregados familiares (IAF) pelo INE para o período de 2002-2003 mostraram que a principal razão para as crianças abandonarem as escolas moçambicanas é que elas vêem que as escolas não servem para nada (ver Open Society Foundation, 2012 para mais detalhes. Para os planeadores e desenvolvedores de currículo, essa descoberta é muito alarmante em resposta a todos os esforços e investimentos que são feitos para tornar o currículo relevante para as necessidades dos alunos e da sociedade.

■ Discussão

Parece óbvio que o currículo e seu conteúdo são tão importantes quanto os materiais de ensino e aprendizagem disponíveis para uma implementação tranquila. Contudo, a noção de “qualidade e quantidade” está apenas a chegar aos círculos políticos,

graças em parte aos grandes esforços da última década. Muito foi feito para definir os parâmetros gerais dessa nova direcção. Por exemplo, no Documento de Políticas da UNESCO para a educação de qualidade, (Chinapah, 2006) enfatizou que o currículo deve ser orientado para focalizar esses tipos de resultados de ensino e aprendizagem:

- Capacidade de comunicar eficazmente oralmente e por escrito.
- Capacidade de pensar sobre sistemas (sistemas naturais e sociais).
- Capacidade de pensar no tempo - prever, pensar à frente e planejar.
- Capacidade de usar vários processos - saber, inquirir, agir, julgar, imaginar, ligar, valorizar, questionar e escolher
- Capacidade de pensar criticamente sobre questões de valor.
- Capacidade de compreender a quantidade, qualidade e o valor.
- Capacidade de passar da consciência para o conhecimento e para a acção.
- Capacidade de trabalhar em cooperação com outras pessoas.
- Capacidade de desenvolver uma resposta estética ao meio ambiente.

Daí em diante, o currículo e os seus conteúdos detalhados que são projectados e entregues para serem totalmente implementados devem ser construídos com base numa abordagem holística para o desenvolvimento do currículo. No contexto de Moçambique, tal como na maioria dos países com um desenvolvimento semelhante, a estrutura do currículo, métodos e conteúdos devem ser sensíveis às questões de género e inclusivas de crianças com capacidade e origens diversas e que respondam ao mundo do trabalho, assim como às actividades transversais, questões como o HIV / SIDA, alterações climáticas, desenvolvimento sustentável, prevenção do extremismo violento e resolução de conflitos. Contudo, deve notar-se que, no contexto moçambicano, apesar das condições precárias para uma implementação efectiva de um currículo que é bem pensado e pesquisado, o dilema também está no tempo gasto em tarefas (tempo efectivo de ensino e supervisão) e na oportunidade de aprender (exposição dos alunos ao ensino e aprendizagem eficazes na escola) devido ao uso de múltiplos turnos, combinado com o alto grau de absentismo entre os alunos, professores, director da escola e alunos. Como resultado, há um grande desequilíbrio entre o currículo formal (ideal) que é bem planeado e que deve ser implementado e o currículo operacional (real) que é realmente implementado nas condições mencionadas acima. Além disso, conforme observado no recente relatório de avaliação educacional nacional da CNECE de 2017, o currículo e o conteúdo da educação oferecida não podem ser implantados de maneira ideal e bem-sucedida sem a motivação completa dos professores, alunos e os seus pais ou responsáveis. Há correlações igualmente fortes entre factores motivacionais e o desempenho escolar. O relatório também sugeriu que é necessário recompensar, em público, as melhores escolas, o melhor gestor das escolas e os melhores professores.

■ Recomendações

- Implementar integralmente a abordagem de descentralização do currículo, permitindo que 20% da adaptação local atenda às necessidades e prioridades educacionais locais. Ajustar o conteúdo da educação usando uma perspectiva de aprendizagem baseada na comunidade e fortalecedora, evitando uma abordagem de tamanho único para uma sociedade de necessidades e prioridades diversas.
- Continuar a desenvolver e fortalecer políticas, estratégias de implementação e modalidades de bilinguismo e programas de educação bilíngues com currículo, guias, manuais e livros-texto apropriados e relevantes; programas de professor pré-serviço e em serviço sob medida; instalações de pesquisa e desenvolvimento (P & D), e sistema embutido para a monitoria contínua, avaliação e avaliação de tais programas.
- Elaborar políticas e mecanismos educacionais relevantes para reduzir a lacuna entre o currículo “formal” e o “operacional” ao considerar as condições necessárias para aumentar o tempo das tarefas e a oportunidade de aprender.
- Fazer o uso efectivo dos dados e informações do exame de alto risco e de outras formas de avaliação e análises, incluindo aquelas da observação em salas de aula sobre a prática de sala de aulas para alimentar o futuro planeamento e implementação de currículo para todos os níveis e tipos de educação.
- Garantir que o currículo esteja vinculado a processos de ensino-aprendizagem focalizados no aluno. Aqui, novamente, são necessários mais esforços para integrar e facilitar o ensino e aprendizagem de habilidades básicas, valores e comportamentos, e auto-aprendizagem, a fim de fortalecer as capacidades dos alunos de visualizar, resolver problemas, comunicar e pensar de forma crítica e criativa.
- Mecanismos de reflexão e redes para a educação de qualidade devem ser estabelecidos para ajudar na promoção de uma abordagem transdisciplinar dentro do currículo e processos educacionais através de directrizes, metodologias e outros instrumentos especiais.

QUESTÃO POLÍTICA 3.4

Abordagens Pedagógicas e Processos de Ensino-Aprendizagem

Numa época em que a escolarização está associada a “ensinar para o teste” e “aprender para passar no teste”, há mais do que nunca a necessidade de olhar para o progresso feito nas abordagens pedagógicas e nos processos de ensino-aprendizagem que estão em curso. A pedagogia e didáctica são frequentemente divorciadas umas das outras, embora no ensino e aprendizagem reais, não se possa separá-las umas das outras. As seguintes questões que cercam as abordagens pedagógicas contemporâneas e os processos de ensino-aprendizagem continuam a assombrar as autoridades educacionais, os educadores, os alunos e as suas famílias. Como aplicar a pedagogia do desenvolvimento focalizada no aluno e como abolir o livro e a educação centrada no professor? Como fazer o melhor uso da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) para a melhoria do ensino e da aprendizagem? Mais importante de tudo, o que deve ser feito para os professores eficazes?

Uma pesquisa recente sobre a Formação de Professores e Formação, realizada no âmbito da União Europeia TEMPUS, que envolveu 15 Faculdades de Educação e Instituições em todo o Oriente Médio e Europa, mostra que a melhoria nas abordagens pedagógicas e no ensino-aprendizagem só pode ser alcançada através da melhoria de motivação dos professores e das condições de trabalho dos professores, maior parceria com papéis e responsabilidades claras, sejam eles entre universidades e escolas parceiras, seja sobre o ensino entre o professor universitário ou o professor do ensino médio e o aluno estagiário, entre o mentor profissional, o sujeito mentor e professor da turma, e assim por diante. As evidências desta pesquisa mostram claramente que “o paradigma da formação de professores com base na universidade precisa de mudar para um em que o conhecimento académico é visto como a única fonte autorizada de conhecimento sobre o ensino, para aquele em que há uma interacção não hierárquica entre o conhecimento académico, profissional e comunitário. É preciso considerar diferentes aspectos da perícia que existem nas escolas e comunidades e que são trazidos para a formação de professores para coexistir num plano igual ao conhecimento académico. Quando as experiências de campo são cuidadosamente coordenadas com o trabalho de curso e acompanhadas de perto, os professores nas escolas e universidades são mais capazes de realizar seus objectivos na preparação de professores para realizar práticas de ensino complexas” (EU-CDFE, 2016: Vol 1, 49).

Concomitantemente, as estratégias para melhorar a qualidade da instrução devem fornecer aos alunos escolhas sobre como eles recebem informações (modos de entrada); sobre como eles praticam o que aprendem (as actividades, o processo) e como demonstram o que aprenderam (modos de saída). Na diferenciação do

currículo, muitas estratégias instrucionais ajudam os professores a variar os seus modos de entrada e saída e os métodos de prática com base nas necessidades individuais dos alunos. A melhor utilização das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) pode impulsionar a qualidade do ensino e da aprendizagem quando concebidos, e orientada para políticas e práticas de uma educação de qualidade para todos. Programas cuidadosos podem, contudo, ser mais eficazes na formação específica de professores em exercício, tais como oportunidades simuladas de ensino prático e oportunidades de actualização profissional. O uso de tecnologias de comunicação inevitavelmente muda as relações interpessoais entre os alunos, professores, pais e partes interessadas. Essas mudanças melhorarão a qualidade somente se puderem expandir e promover o entendimento mútuo com base no respeito à diversidade.

A educação, a formação, o estatuto e o perfil dos professores de Moçambique mantiveram-se ao longo dos anos, as principais preocupações das políticas de reforma educativa (ver capítulo 2 deste relatório para mais detalhes). O enorme aumento do orçamento do Estado para a educação (cerca de 20 por cento), a reforma da educação e formação de professores, de 11 para 13 anos, as reformas curriculares, livros didácticos gratuitos no ensino primário e muitas outras melhorias relacionadas, conforme mencionado anteriormente, não tem sido suficiente para combater o absentismo, o baixo nível de realização e os resultados de aprendizagem dos alunos e a baixa eficiência interna do sistema com um número ainda significativo de alunos que não conseguem passar os exames, repetentes e desistências. Mesmo até a presente data, conforme observado através das entrevistas feitas durante a missão de levantamento de dados da UNESCO em Setembro de 2017, é alarmante descobrir que 1 em cada 3 professores não são qualificados para ensinar, a maioria deles ensinando dois a três turnos por dia, lamentando as condições de ensino e aprendizagem com classes superlotadas de estudantes, e com apenas os pré-requisitos mínimos para a aprendizagem. O alto grau de absentismo observado entre professores, directores de escolas e estudantes pode ser parcialmente explicado por um ambiente educacional em que a motivação e a prontidão para enfrentar os desafios existentes tendem a desaparecer continuamente ao longo do caminho.

■ Evidência

A nível internacional, há muitas preocupações sobre os dividendos que podem ser gerados pela melhoria da qualidade da educação, onde abordagens pedagógicas favoráveis e condições reforçadas para o ensino e aprendizagem jogam um papel determinante. Durante os últimos anos, a discussão sobre a saúde do sistema educacional moçambicano tem sido tão controversa quanto a definição genérica de qualidade da educação em si. Nesse contexto, a Análise de Lacunas feita pela USAID

(2011: xi) deu um sinal de. “Mas os sistemas que mais precisam de melhorias são aqueles relacionados com o rastreio da gestão baseado na escola, especialmente os processos de gestão pedagógica e, mais importante ainda, a monitoria dos resultados de aprendizagem das crianças e a produção de informação de retorno para os professores com base na tal monitoria. Moçambique tem os rudimentos dos sistemas de medição, mas o seu uso é insuficientemente difundido, e há muito pouca ligação entre os sistemas de medição e os sistemas de melhoria do ensino.”

Também vimos anteriormente o discurso em torno da troca entre políticas de acesso educacional e políticas de melhoria da qualidade da educação. Notavelmente, as melhorias nos instrumentos para a educação nos últimos anos não podem ser ignoradas (por exemplo, políticas, orçamento, infra-estruturas, pessoal, materiais de ensino e aprendizagem). Há evidências que mostram que essas melhorias foram acompanhadas por algumas mudanças nas abordagens pedagógicas e nos processos de ensino, que por sua vez levaram a uma melhoria na eficiência interna do sistema, com menos repetentes, falhas e desistências. Por exemplo, no último relatório de avaliação anual nacional de 2016 (Relatório-Balanço dos Exames de 2016), observou-se que, em termos absolutos e relativos, o número de estudantes sentados no chão reduziu; o rácio alunos-professor diminuiu; aumento da presença de professores na sala de aula, o nível académico de professores melhorou; e o número de professores com formação pedagógica aumentou. Contudo, outras evidências colocam os dedos nas causas dos baixos resultados abordagens pedagógicas e processos de ensino-aprendizagem deficientes. Foi divulgado recentemente que “(a) o estudo financiado pela USAID sobre a eficácia escolar constatou que devido ao absentismo dos professores, o tempo de aprendizagem limitado e outros factores que afectavam negativamente a qualidade da educação as escolas moçambicanas estavam limitadas a uma média 30 dias de tempo real de aprendizagem de 193 dias lectivos em 2010. Além disso, o estudo constatou que 59% dos alunos da terceira classe nas 49 escolas estudadas não conseguiam ler uma única palavra por minuto nem reconhecer as letras, e aqueles que conseguiam ler só liam, em média, cinco palavras por minuto” (Consulta: 27/4/2017 <https://www.usaid.gov/mozambique/education>) . Uma outra análise recente dos dados do EGRA em Moçambique (USAID, 2016: 7) simplesmente fez eco do que estudos anteriores mostraram. O grau de absentismo entre os professores e alunos vai contra todos os esforços feitos pelo governo “em investir na formação de professores, melhoria de material instrucional, práticas pedagógicas, assim como outras melhorias educacionais ou planeamento de acções.” O estudo também sugere que, a nível distrital, as possibilidades de desenvolver medidas políticas devem existir para impedir ou reduzir o absentismo.

■ Discussão

A natureza e o estatuto da capacidade de recursos humanos de qualquer sistema grande do sector público, sejam nos sectores de educação, saúde ou serviços sociais, afectaria directamente a qualidade dos serviços oferecidos a seus beneficiários ou clientes. Na análise anterior, ficou evidente que as melhorias importantes são feitas para impulsionar a carreira, a moral e o estatuto do pessoal educacional do sistema de ensino moçambicano. No que diz respeito à aplicação efectiva de políticas educacionais já existentes para melhorar as abordagens pedagógicas e os processos de ensino-aprendizagem, ainda não está claro se os professores aplicam os seus conhecimentos para estudar os resultados dos seus alunos e promover melhorias nas suas abordagens pedagógicas e nos processos de ensino e aprendizagem. As escolas e os professores, raramente, usam dados de avaliações de alunos para melhorar as abordagens pedagógicas, para melhorar o seu ensino e os resultados de aprendizagem dos alunos. Os resultados dos exames nacionais mais recentes estão disponíveis e devem ser melhor utilizados para fornecer um informe para a melhoria das abordagens pedagógicas e dos processos de ensino-aprendizagem. (Lobo, 2017: para 270-271).

Esta constatação levanta, mais uma vez, um problema crónico do sistema educativo moçambicano, quer ao nível da gestão dos níveis provincial e distrital, quer ao nível das escolas individualmente e o problema consiste na não utilização dos dados e informação estatística para fazer o diagnóstico da escola e dos alunos e propor medidas de correção e mudança. Moçambique desenvolveu uma tradição e cultura de efectuar levantamentos estatísticos sobre espaços educativos e outras infraestruturas, professores e seu nível de formação e género, alunos, aproveitamento escolar etc. Todas as escolas do país recolhem estes dados duas vezes por ano, contudo, parece prevalecer a prática da recolha de dados com parte do cumprimento de uma obrigação administrativa. Não é ainda uma prática generalizada a utilização dos dados da escola para radiografar a sua saúde pedagógica.

Por outro lado, o hábito e prática de os professores individualmente ou em grupo como parte de um projecto da escola, realizarem pequenas pesquisas não é entendido como parte das actividades dos professores. Não nos referimos a pesquisas complexas de cariz académico, referimo-nos à pesquisa-acção, muito prática, baseada num problema concreto, identificado na escola e orientada para o seu conhecimento e sua transformação positiva.

A criação e desenvolvimento de capacidades de leitura, análise e inferência de dados estatísticos, bem como da sua utilização pelos professores ao nível das escolas, deveria ser considerada como parte dos conteúdos dos programas de formação inicial e da formação continua e desenvolvimento profissional dos professores nas suas

respectivas escolas. E esta exigência coloca uma premissa: os directores das escolas, mais do que gestores administrativos da escola, devem ser equipados com capacidades de liderança para actuarem como animadores da formação do seu próprio corpo de professores e liderar o processo da formulação da visão e transformação da escola num horizonte temporal definido.

O ambiente das salas de aula e a sua disposição (constituição física e participativa) podem contribuir para ter um sentido de comunidade. Os arranjos nas salas de aula devem incluir a inclusão (ou seja, incluir todos os alunos no arranjo da sala de aula - não isolar indivíduos ou um grupo de alunos), para conforto (por exemplo, assentos, nível de ruído, espaço físico) e para um senso de ordem (por exemplo, armazenamento de material, pastas de trabalho de estudantes). (Chinapah, 2017). A análise dos dados moçambicanos do EGRA para o projecto de 5 anos da USAID (Haiyan Hua, 2016: 6) confirmou que quanto mais práticas de ensino observadas na sala de aula, melhor o resultado da leitura do aluno. Da mesma forma, a análise de dados dos Indicadores de Prestação de Serviços (Educação) do Banco Mundial em 2015 mostra que em quase todas as disciplinas e domínios de aprendizagem, os professores moçambicanos tiveram os piores resultados entre os países participantes da IDE (por exemplo, Quénia, Nigéria, Tanzânia e Togo, Uganda). Por exemplo, o desempenho em habilidades pedagógicas foi pior do que as competências do professor em matemática e linguagem. Isso é suficientemente alarmante para exigir a revisão de toda a situação relacionada às abordagens pedagógicas usadas para formar professores em instituições de serviço inicial e em serviço. Os resultados detalhados da pesquisa SDI do Banco Mundial de 2015 são mostrados na Tabela 30 do Anexo. Uma situação semelhante é relatada nas observações contidas da análise comparativa do desempenho das escolas primárias no Botsuana, Namíbia, África do Sul e Moçambique. Spaul (2011: 61) convincentemente argumentou nesta análise comparativa que (1) os estudantes devem ser alfabetizados e numerados até a 6ª classe do ensino primário; (2) Os alunos não podem aprender se os seus professores não estiverem presentes na escola, a ensinar; (3) os professores não podem ensinar o que não sabem; (4) Crianças famintas têm dificuldade em aprender; e (5) Os livros didáticos são uma ferramenta pedagógica fundamental, especialmente em escolas mais pobres e privadas de texto.

Contudo, a situação e as condições de ensino e aprendizagem em Moçambique devem ser devidamente consideradas antes de qualquer tentativa de comparar o que não é comparável. Constata-se, num estudo realizado em 2008 em Moçambique, que muitos professores iniciavam a jornada de trabalho às 07:00 e só terminavam por volta das 21:00, trabalhando três turnos (manhã, à tarde e à noite). É viável em termos didáticos e pedagógicos? (Fundações da Sociedade Aberta, 2012).

■ Recomendações

- Desenvolver medidas políticas apropriadas e institucionalizar sanções a todos os níveis - central, provincial, distrital e local - que visem a eliminação do absentismo entre professores, directores de escolas e estudantes.
- Melhorar o fundo de tempo nas tarefas e oportunidades de aprendizagem, mobilizando e investindo recursos adequados do Estado, do sector privado e das comunidades locais para reduzir os múltiplos turnos nas escolas.
- Rever as políticas existentes para garantir que a formação de professores, a formação de professores e as condições de trabalho dos professores sejam melhoradas através do estabelecimento de planos de carreira profissional acompanhados de melhores salários para o pessoal educacional como um todo.
- Devem ser estabelecidas políticas para facilitar a escola e o pessoal docente (por exemplo, gestores escolares, supervisores, professores formadores e professores) no uso de dados de exames disponíveis de avaliações de estudantes para melhorar as suas abordagens pedagógicas e para apoiar professores a melhorar seu ensino e alunos, a sua aprendizagem.
- Desenvolver um mecanismo para o intercâmbio de experiências pedagógicas entre gestores escolares e professores.
- É necessário ter políticas que monitorem e avaliem sistematicamente o desempenho de directores e professores de escolas ao longo de sua carreira, com vista a melhorar continuamente as abordagens pedagógicas e os processos de ensino e aprendizagem. Esta actividade pode ser concretizada através da metodologia da “Autoavaliação da Escola” através da qual o colectivo da escola identifica o posicionamento da sua escola face a sua missão e fixa os objectivos e metas a alcançar num período de tempo determinado. Esta abordagem tem como suporte o entendimento de que as medidas principais de transformação são desenhadas e implementadas na escola.
- Deve ser desenvolvida uma estrutura de recompensa e incentivos para as melhores escolas, melhores professores e melhores directores de escolas, usando critérios apropriados para cada grupo, na região, nas províncias e nos distritos, tanto para os homens quanto para as mulheres.
- Devem ser feitos esforços rigorosos para integrar plenamente as políticas das TICs na melhoria das abordagens pedagógicas e nos processos de ensino e aprendizagem, através de uma melhor utilização de e-learning, e-curriculum, e-textbooks, e-teaching e e-governance. Os programas de formação intensiva

e desenvolvimento de capacidades devem ser ministrados para esse propósito usando todas as modalidades de TIC, instalações on-line, campus e ensino misto.

- Os professores devem ser capacitados a fazer a leitura, interpretação e inferência de dados estatísticos da sua escola, distrito e província e realizar pequenas pesquisas-ação sobre problemas identificados na própria escola ou comunidade.

A título de conclusão, apenas poderia fazer-se eco à simples, mas humilde recomendação feita por três estudiosos moçambicanos dos seus anos de pesquisa nesta área política. “A tarefa de melhorar a qualidade de todo um sistema de educação deve ser vista como um desafio a longo prazo. Há muito poucos exemplos no mundo em que as respostas de “solução rápida” resultaram em melhorias positivas em todo o sistema na qualidade da educação oferecida em toda a nação” (Magaia, Nahara e Passos, 2011:4).

ANEXO

Tabela 29. Níveis e tendências no desempenho dos alunos nos países do SACMEQ

Países	Pontuação de Leitura do Aluno		Pontuação de Matemática do Aluno	
	2000	2007	2000	2007
Botswana	521.1	534.6	512.9	520.5
Quênia	546.5	543.1	563.3	557.0
Lesoto	451.2	467.9	447.2	476.9
Malawi	428.9	433.5	432.9	447.0
Maurícias	536.4	573.5	584.6	623.3
Moçambique	516.7	476.0	530.0	483.8
Namíbia	448.8	496.9	430.9	471.0
Seychelles	582.0	575.1	554.3	550.7
África do Sul	492.3	494.9	486.1	494.8
Suazilândia	529.6	549.4	516.5	540.8
Tanzânia	545.9	577.8	522.4	552.7
Uganda	482.4	478.7	506.3	481.9
Zâmbia	440.1	434.4	435.2	435.2
Zanzibar	478.2	533.9	478.1	486.2
Zimbabwe	504.7	507.7	xx	519.8
SACMEQ	500.0	511.8	500.0	509.5

Fonte: SACMEQ Série de Problemas de Política, Número 2, Setembro de 2010

Tabela 30. Competência do professor nos países da IDE

Desempenho dos Países da SDI	Moçambique	Quênia	Nigéria *	Tanzânia	Togo	Uganda
Pontuação geral	29	58	38	48	35	44
LÍNGUA						
Pontuação média de idiomas	34	63	49	42	50	54
Tarefa de gramática	83	92	64	73	74	89
Tarefa de composição	10	49	24	22	26	37
MATEMÁTICA						
Pontuação Média de Matemática	33	77	42	65	33	58
Adicionando Números de Dígitos Duplos	87	98	89	97	79	96
Subtraindo Dígitos Duplos	65	86	70	89	65	79
Comparando fracções	17	40	16	50	13	21
Subtracção de números decimais	39	83	45	67	18	57
PEDAGOGIA						
Pontuação Média em Pedagogia	15	35	18	36	19	25
Preparando um plano de aula	19	39	20	58	27	31
Avaliando as habilidades das crianças	14	33	23	18	33	25

Fonte: Indicadores de Prestação de Serviços em Moçambique: (Educação), 2015:4.

Referência

- Adams, D., Ginsburg, M., Wang, Y., and Sylvester, J. (1994). Improving Educational Quality: A New Approach. *Retrieved, ResearchGate*, 22 August, 2017.
- Brazil: Teachers Development and Incentives: A Strategic Framework. Washington, DC: World Bank, 2000.
- Chinapah, V. (1983). Participation and Performance in Primary Schooling. *Studies in International and Comparative Education*, No. 8, Institute of International Education, Stockholm University, Stockholm, Sweden.
- Chinapah, V. (2006). UNESCO Policy Paper: Quality of Education. UNESCO, Paris.
- Chinapah, V. (2013). "Education of quality for all: Myth or reality". In J. Macbeth and M. Younger (Eds.), *A common wealth of learning: Millennium Development Goals revisited* (pp. 180-191). Routledge.
- Chinapah, V. (2017). A New Curriculum Discourse- Contribution to the Conference on Curriculum Reform, Tamil Nadu, India.
- EU-CDFE Project (2016). Bringing Theory and Practice Closer in Teacher Learning. Vol 1, 49.
- Haiyan, Hua (2016). EGRA Data Analysis: Key Takeaways from Short-Term Technical Assistance (STTA) to Mozambique. World Education, Inc. USA.
- Hungi, N. (2011). Accounting for Variations in the Quality of Primary School Education. SACMEQ Working Paper. 7, UNESCO-IIEP, Paris.
- Lobo, M.F. (2017). Relatório Nacional: Análise e Revisão das Políticas Educação Mocambique, UNESCO. Maputo, Mozambique.
- Magaia, F., Nahara, T., and Passos, Ana (2011). Trends in Achievement Levels of Grade 6 pupils in Mozambique, *SACMEQ Policy Brief, No.1*, UNESCO-IIEP, Paris.
- Zaalouk, M., Sultana, R., and Bradshaw, P. (eds) (2016). Building the Capacity of Faculties of Education. The Middle East Institute for Higher Education, American University of Cairo, Egypt.
- Michaelowa, Katharina. *Teacher Job Satisfaction, Student Achievement, and the Cost of Primary Education in Francophone Sub-Saharan Africa*. Discussion Paper 188, Hamburg Institute of International Economics, 2002.
- Ministério da Educação; Plano Estratégico da Educação, 2012-2016, Maputo, 2012,
- Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, (2017). Plano Operacional 2016-2019, do Plano Estratégica da Educação 2012-2019.
- Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (2017), Relatório-Balancas Dos Exames de 2016, Maputo, Mozambique.

- Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (2017). “Estratégia de Género do Sector da Educação E Desenvolvimento Human para o Périodo 2016-2020”.
- Open Society Foundations (2012). Mozambique – Effective Delivery of Public Services in the Education Sector. Open Society Foundation.
- Passos, A., Nahara, T., and Magaia, F. (2012). Progress in Gender Equality In Education: Mozambique. *SACMEQ Policy Brief, Number 6*. UNESCO-IIEP, Paris.
- Passos, A. (2009). A comparative analysis of teacher competence and its effect on pupil performance in upper primary schools in Mozambique and other SACMEQ countries. Doctoral Thesis, at the University of Pretoria, South Africa.
- Porter, A., Bohl, D., Kwasi, S., Donnenfeld Z., and Ciliers, J. (2017). Prospects and Challenges: Mozambique’s Growth and Human Development Outlook to 2040. Embassy of the Ireland, Maputo, Mozambique.
- Projecto para Expansão do Novo Currículo nos Institutos de Formação de Professores (IFP) em Mocambique, Maputo, Mozambique.
- Spaull, N. (2011). Primary School Performance in Botswana, Mozambique, Namibia and South Africa. SACMEQ Working Paper 8, UNESCO-IIEP, Paris.
- USAID (2011). Task Order11: Gap Analysis: Education Information and Education Policy and Planning in Mozambique, Final Report, USA
- USAID (2017). Education. <https://www.usaid.gov/mozambique/education>, retrieved 4/27/2017
- The World Bank (2015). Mozambique Service Delivery Indicators (SDI), Education (2015). The World Bank, Washington D.C. <http://documents.worldbank.org/curated/en/2015/04/24421396/mozambique-service-delivery-indicators>).
- UNESCO (2004). EFA Global Monitoring Report – Education for All – The Quality Imperative. UNESCO, Paris.
- UNESCO (2016). Zambia. Education Policy Review: Paving the Way for SDG^a - Education 2030. UNESCO, Paris.

CONCLUSÃO

O relatório da revisão das políticas educacionais de Moçambique oferece uma extensa análise centrada em três domínios cruciais para a funcionalidade do sistema educativo: políticas e planificação, formação e desenvolvimento de professores e qualidade de educação. Sem ter pretendido efectuar uma exaustiva análise sectorial da educação, o carácter central das três áreas de concentração da revisão para a funcionalidade do sistema educativo, oferece uma extensa radiografia do sistema nestas áreas, e identifica os principais nós de estrangulamento que devem ser considerados nos próximos processos de planificação.

Ao identificar os problemas persistentes da política educativa, bem como os emergentes em face das dinâmicas actuais do desenvolvimento social e económico, e ao formular um corpo de recomendações, o relatório oferece uma base de trabalho analítico com suficiente suporte de evidências para apoiar o processo de formulação do plano estratégico de educação para os próximos anos.

A recente aprovação pelo Parlamento moçambicano da Lei da revisão da Política Nacional de Educação, empresta uma base legal para o suporte das transformações que se revelam necessárias para manter a relevância do SNE na sua estrutura formal e no seu conteúdo. A análise que perpassa pelo documento confirma os importantes progressos registados pelo sistema nos anos mais recentes ao nível do acesso, incluindo uma substancial melhoria do acesso e participação da rapariga no sistema. Como refere o relatório, é a nível da qualidade – retenção dos alunos no sistema, conclusão dos ciclos de aprendizagem em tempo teoricamente necessário e a aquisição pelos alunos dos conhecimentos e competências prescritas pelo curriculum – onde se situam os principais nós de estrangulamento do sistema. Constatase, por isso, que a insuficiência de espaços educativos não é apenas um problema ditado pela escassez de recursos, é também um problema que resulta da subutilização das capacidades existentes devido aos ainda baixos níveis de eficácia interna do sistema educativo.

O debate sobre a qualidade é essencialmente sobre a combinação da acção do professor como um dos mais importantes ingredientes da qualidade de educação, a relevância do currículo escolar e a capacidade do professor, não apenas para ministrar o currículo aos seus alunos, como também para avaliar com objectividade a aprendizagem dos seus alunos. O relatório discute a questão crucial da profissionalização dos professores e propõe os processos e as intervenções através das quais o objectivo da profissionalização pode ser atingido.

Neste sentido, torna-se imperioso que ao nível da decisão política seja clarificado o modelo de formação de professores que será prosseguido num horizonte temporal razoavelmente previsível. É natural que o modelo de referência terá uma implementação imediata para os programas de formação inicial de professores, porém, colocará desafios importantes na equiparação das várias gerações de professores que foram sendo formadas na base de modelos transitórios. Ainda na esteira da profissionalização da função docente, medidas concertadas de alinhamento entre a formação inicial e a formação contínua e desenvolvimento profissional deverão ser tomadas com vista a assegurar uma maior e mais eficaz integração e complementaridade. A prática mostra que os esforços da profissionalização são infrutíferos a menos que sejam ancorados num quadro devidamente definido e articulado de padrões profissionais e mecanismos de certificação e acreditação de professores. Para além destes elementos que configuram o quadro de referência para a profissionalização da função docente, a evidência produzida pela investigação mostra uma correlação directa e positiva entre a motivação e desempenho dos professores e o apoio administrativo e pedagógico que estes recebem do sistema e das escolas em particular. E é por isso que uma das principais recomendações deste relatório face a um sistema educativo e contingente de professores em rápida expansão é de que as acções de formação contínua e desenvolvimento profissional são mais eficazes se centradas nas próprias escolas tendo como dinamizadores principais os directores de escolas assistidos pelos professores mais experientes.

À guisa de conclusão e para aferir o grau de implementação das medidas de política propostas tendo em conta os desafios que se desenham no horizonte à luz da Agenda de Educação 2030, o relatório apresenta três cenários de desenvolvimento. Os três cenários não são mutuamente exclusivos pois, os elementos diferenciadores são os objectivos educativos a atingir e o esforço financeiro que seria necessário mobilizar para a sua consecução.

O volume de recursos financeiros a mobilizar para a realização do cenário mais exigente, que corresponderia ao objectivo de desenvolvimento sustentável 4, revela-se muito acima da actual capacidade fiscal de Moçambique. Se por um lado Moçambique se confronta com uma disputa acentuada de recursos para fazer face às suas necessidades e prioridades de desenvolvimento social e económico, a elaboração de um plano estratégico do sector de educação para o horizonte da Agenda 2030 representa, não só um desafio, mas acima de tudo uma oportunidade para, de maneira programática, colocar a educação no topo das prioridades nacionais em termos de alocação de recursos. O relatório e os cenários desenvolvidos propõem que esse esforço seja feito no quadro de uma avaliação global da despesa pública num cenário de médio e longo prazos a partir do qual o governo possa projectar os níveis de financiamento a serem cobertos por recursos públicos e o défice que eventualmente, seria coberto com recurso à mobilização de fontes externas nas suas várias modalidades.



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

Setor de Educação