



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA
AFRO-BRASILEIRA**

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA**

LUDMILA ALMEIDA CAMARÁ

POLITICAS PUBLICAS DE ACESSO A EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE

REDENÇÃO – CEARÁ – BRASIL

2020

LUDMILA ALMEIDA CAMARÁ

POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO A EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Bacharelado em Administração Pública da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Bacharel.

Orientador: Professor Doutor Carlos Subuhana

REDENÇÃO – CEARÁ – BRASIL

2020

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Camará, Ludmila Almeida.

C172p

Políticas públicas de acesso a educação em Moçambique / Ludmila Almeida Camará. - Redenção, 2020.
48f: il.

Monografia - Curso de Administração Pública - Semestral,
Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade da Integração
Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2020.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Subuhana.

1. Políticas públicas em educação. 2. Educação - Moçambique.
I. Título

CE/UF/BSP

CDD 361.6109679

LUDMILA ALMEIDA CAMARÁ

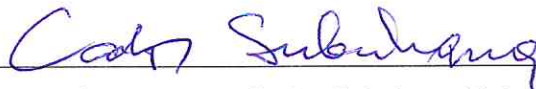
POLITICAS PUBLICAS DE ACESSO A EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE

Monografia julgada e aprovada para obtenção do diploma de graduação em Administração Pública da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

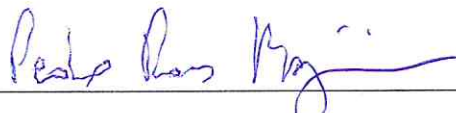
Data: 02/02/2020

Nota: 10 (DEZ)

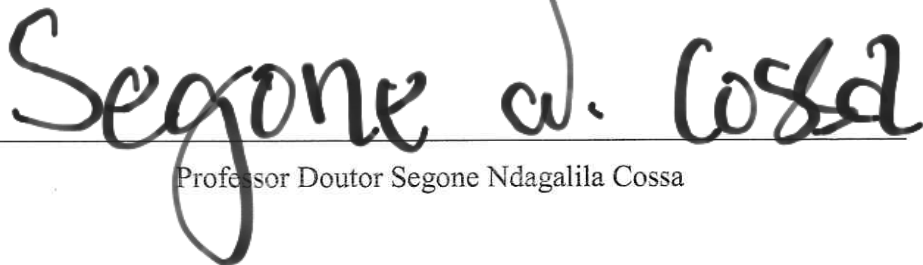
Banca Examinadora:



Professor Doutor Carlos Subuhana (Orientador)



Professor Doutor Rosas Magrini (Examinador)



Professor Doutor Segone Ndagalila Cossa

DEDICATÓRIA

Dedico esta monografia ao meu querido pai Mamadú Bá Camará e à minha querida mãe Ermenegilda Sá Vieira de Almeida, aos meus queridos irmãos, Ivaniksom Gomes de Almeida, Yorga Camará, Miryana Almeida Camará, Samuel Sá Vieira De Almeida, Samori Vieira Camará, João De Almeida Camará, as minhas tias/os, Carolina de Almeida, Egidia De Almeida, Abipidjem de Almeida

Aos combatentes da libertação de Moçambique, na pessoa de Eduardo Chivambo Mondlane, em especial aos que contribuíram para o bem estar da educação e do desenvolvimento do país.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por ter me dado a saúde e a força para superar as dificuldades.

Aos meus pais agradeço do fundo do meu coração pela pessoa que hoje me tornei e o que pretendo ser amanhã nessa estrada da vida. Vocês me ensinaram a caminhar seguramente com ajuda de Deus. Se hoje estou celebrando mais uma conquista é porque vocês prepararam esse caminho, por muito tempo. Só estou caminhando tendo em conta os primeiros passos, que vocês deram por mim e ensinamentos que me proporcionaram. A vitória é minha, o mérito é vosso.

Niksom e Miryana, meus irmãos mais velhos, obrigada a vocês pelo incentivo. Cresci vendo vocês na academia, querendo todo o tempo orgulhar o pai e a mãe, também entrei nessa onda para surfar junto de vocês com a mesma finalidade.

Meus irmãos mais pequenos (Samuel, Samory e João), dedico minha vitória a vocês, como forma de vos instigar a querer dar aos nossos pais o que eles merecem de nós, pois entendo que essa é a única forma ou a maneira pela qual podemos retribuir tudo o que fizeram e ainda fazem por nós.

Também dedico essa conquista ao meu amor Tivaldo João Bico Manuel Banca, que esteve comigo quando mais eu precisei. Te amo e te agradeço por não ter me abandonado nessa caminhada.

Gratidão aos meus familiares e/ou parentes que contribuíram de forma direta ou indiretamente na minha educação.

À UNILAB gratidão pela oportunidade, e ao corpo docente, direção e administração que oportunizaram a janela que hoje me permite vislumbrar um horizonte superior.

Gratidão ao meu estimado orientador Professor Doutor Carlos Subuhana, pela paciência demonstrada desde o Programa de Acolhimento dos Estudantes Estrangeiros (PAIE/UNILAB) e na elaboração do meu trabalho de conclusão do curso (TCC), meu muito obrigada.

A vocês amigos de longa data pelas risadas, pelos incentivos, e aos recentes que parecem existir à décadas, com vocês descobri novas sensações e novos prazeres de viver a vida.

Obrigada a todos\as que contribuíram de uma forma direta ou indireta na minha formação acadêmica.

Resumo

CAMARÁ, Ludmila Almeida. **Políticas Publicas De Acesso a Educação em Moçambique.** Redenção, 2020. TCC (Bacharelado em Administração Publica) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), 2020.

O presente Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) tem como objetivo compreender as ações e/ou mecanismos levados a cabo pelo estado, com vista a permitir que os Moçambicanos tenham acesso à educação. O trabalho ainda visa compreender o processo de formulação e implementação das políticas públicas do setor de educação em Moçambique, pois dá para entender que a educação teve uma grande contribuição na formação do povo moçambicano e ajudou bastante na tomada de uma decisão conscientizada, porque a educação sempre é prioritária para possibilitar uma revolução contra o jugo colonial. As Políticas de Educação em Moçambique são apontadas como regulares para os pesquisadores, porém, por um lado o envolvimento dos professores na formulação de políticas públicas educacionais e que na verdade não é abrangente á nível nacional. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica. Durante a pesquisa foi possível constatar que o sistema de ensino moçambicano tem sido criticado pela insustentabilidade das suas políticas, aliada a mudanças constantes dos seus governantes.

Palavras-chave: Políticas Publicas, educação, Moçambique.

ABSTRAT:

This Course Conclusion Paper (TCC) aims to understand the actions and / or mechanisms carried out by the state, with a view to allowing Mozambicans to have access to education. The work also aims to understand the process of formulating and implementing public policies in the education sector in Mozambique, as it can be understood that education has made a major contribution to the formation of the Mozambican people and has helped a lot in making an informed decision, because education it is always a priority to enable a revolution against the colonialism. The Education Policies in Mozambique are pointed out as regular for researchers, however, on the one hand, the involvement of teachers in the formulation of public educational policies and which in fact is not comprehensive at national level. This is a bibliographic search. During the research it was possible to verify that the Mozambican education system has been criticized for the unsustainability of its policies, allied to constant changes of its governors.

Key words: Public Policies, education, Mozambique.

SUMÁRIO	
1.INTRODUÇÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO	9
2.TEORIA/REVISÃO DA LITERATURA	14
2.1 Poíticas públicas	14
2.2 Processo de políticas públicas	14
2.3 Políticas Públicas Educacionais	18
2.4 A Formulação das Políticas Públicas de Educação em Moçambique	21
3. EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE	25
3.1 Situação colonial e a educação moçambicana da época colonial	25
3.2 A Educação nas Zonas Libertadas da Frente de Libertação de Moçambique - FRELIMO (1964 – 1974)	27
3.4 O sistema educacional em Moçambique hoje	32
3.4 Avaliação das políticas públicas de educação em moçambique	37
4. ASPECTOS METODOLÓGICOS	41
CONCLUSÃO	44
REFERÊNCIAS	45

1.INTRODUÇÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO

Nenhum povo do mundo [consegue alcançar] uma posição superior sem que tenha habilitado os seus filhos no manejo das ciências. O futuro do nosso povo [...] dependerá da qualidade [da] educação que os nossos filhos poderão obter, e esta depende do grau de sacrifício que nós responsáveis pela sua educação estamos preparados a dar. (Eduardo Mondlane, 23/12/1954)

O presente trabalho tem como finalidade compreender as ações e/ou mecanismos levados a cabo pelo estado, com vista a permitir que os moçambicanos tenham acesso à educação. Segundo Samora Machel (1979), cada sociedade procura sempre assegurar a sua sobrevivência através das novas gerações, nomeadamente transmitindo a soma dos seus conhecimentos e experiências. Todavia, porque a sociedade existe nas suas estruturas, é evidente que a sua sobrevivência compreende a permanência das estruturas, por opressivas que sejam. É neste contexto que a educação transmitida, ao refletir a sociedade concreta, se apresenta como uma justificação da mesma, das suas estruturas económicas, dos hábitos sociais, dos conceitos éticos, da arte, em suma, da cultura da sociedade.

Vale ressaltar que a educação em Moçambique suporta nos dias atuais as marcas de um período histórico e das inúmeras questões sociopolíticas vinculadas aos processos de colonização europeia, opondo dois deferentes sistemas de ensino, a saber: educação tradicional e educação formal.

A ‘educação tradicional’, segundo Intanquê (2016), é uma educação sem sistematização científica, ensinada através de ritos de passagem e/ou cerimônias de iniciação. O autor citado diz que esta educação está a cargo dos anciões (e anciãs) para a sua organização e ministração, e através dela os jovens são ensinados a organizar as suas vidas na aldeia ou na sociedade, sendo que meninos e meninas recebem esta educação separadamente, respeitando a diferença de gênero. De acordo com Subuhana (2001) a educação tradicional tem como objetivo fazer os jovens se tornarem membros da sociedade com *status* ativo, reconhecidos como adultos e responsáveis. Ou seja, na educação tradicional “o indivíduo sofre uma tripla integração: pessoal, social e cultural” (GREIA, 2011). Samora Machel (1979) vê na educação tradicional como sendo “[...] a forma de educação [mais] predominante em Moçambique”.

Segundo Lima (2003), a educação formal seria aquela que se realiza através de atividades de ensino, e que se caracteriza, portanto, por ser intencional, ou melhor ainda, por ter a intenção de produzir a aprendizagem de conteúdos considerados valiosos.

Bonde (2016), por sua vez, afirma que o sistema de ensino em Moçambique se caracterizou, desde então, por dois grandes eixos. O primeiro eixo temático tem como tendência a busca de melhores estratégias para expandir a instituição escolar a todas as regiões de Moçambique, e a todos os níveis de ensino, desde o básico ao universitário (CASTIANO & NGOENHA, 2013 apud BONDE, 2016). Este eixo tem como referência uma expansão quantitativa das infraestruturas escolares. Sendo assim, o sistema de ensino moçambicano deverá conciliar as práticas educativas tradicionais com as contemporâneas, assentes não só na transmissão de conhecimento, como também na apropriação desse conhecimento pelos estudantes, docentes e pesquisadores para resolver os seus desafios pessoais, profissionais e do país em geral.

De acordo com Basílio (2010), os sistemas de ensino na África sofreram influência do colonialismo e dos Estados modernos da Europa. A organização dos sistemas de ensino esteve vinculada aos processos históricos de colonização e de formação dos Estados nacionais. Cada sistema de ensino obedeceu aos processos políticos, sociais e as relações de produção criadas pelos aparatos coloniais e novos estados. Cada sistema de ensino, segundo o autor citado, é reflexo dos processos organizados pelo aparato da situação colonial e herdados por novos Estados, pelos quais as sociedades africanas passaram. Basílio (2010) diz que a descrição histórica dos sistemas de ensino exige conhecer os processos herdados que influenciaram diretamente na organização dos sistemas de educação africanos.

Segundo Subuhana (2005), os sistemas de ensino nas colônias portuguesas em África começaram a ser claramente formulados a partir da década de 1930, através da promulgação da Lei nº 238, de 15 de Maio de 1930.

Havia duas categorias no sistema escolar dos territórios portugueses:

- 1) As escolas das missões católicas romanas, cuja principal função era ministrar aos africanos a instrução primária;
- 2) O sistema escolar oficial, mais sofisticado, destinado aos brancos, asiáticos e assimilados.

Teoricamente, o fim da educação era ajudar o africano à "civilizar-se" e torná-lo um "português". O sistema era organizado de modo a tornar quase impossível a um africano obter educação que o qualificasse para mais alguma coisa do que o trabalho insignificante. Sendo assim, “todo o sistema do ensino africano [era] delineado para produzir não cidadãos, mas servos de Portugal” (Mondlane, 1995).

Subuhana (2005) afirma que o sistema português de educação foi de fato inadequado, não só porque abrangia poucos africanos, mas também porque a instrução dada a esses poucos era totalmente alheia às necessidades de Moçambique. Na verdade, ainda segundo o autor, os regimes coloniais ignoraram totalmente os métodos de educação indígena existentes e procediam como se nunca tivesse havido qualquer tipo de instrução até à criação das escolas europeias.

Em Moçambique, segundo Basílio (2010), o sistema de educação foi organizado pelo movimento revolucionário – a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) -, que subverteu os horizontes da educação colonial, mas sem distanciar-se dos padrões europeus de organização do ensino. Os sistemas de educação em África atendiam três objetivos: a redução de analfabetismo, a socialização do nacionalismo e a reconstrução da identidade nacional. O segundo objetivo foi tão forte na época das independências africanas, pois as escolas foram organizadas como espaços de difusão de ideologias nacionalistas.

De acordo com a OPEN SOCIETY INITIATIVE FOR SOUTHERN AFRICA (2012), desde o fim do conflito armado no país, em 1992, o governo moçambicano, em colaboração com seus parceiros de cooperação e a sociedade civil, tem envidado consideráveis esforços para a reconstrução das infraestruturas e a implementação de melhorias no sector da educação, com alguns resultados promissores. Contudo, os contornos do sector refletem, ainda hoje, muitos dos problemas legados pelo período colonial, pelos vários anos de conflito armado e por algumas das políticas sócio econômicas introduzidas no país ao longo das últimas décadas. As carências materiais e humanas, assim como as desigualdades regionais no acesso ao sistema educacional, são exemplos deste legado histórico.

Objetivos

Objetivo geral

- Compreender as ações e/ou mecanismos levados a cabo pelo estado, com vista a permitir que os Moçambicanos tenham acesso à educação.

Objetivos específicos

- Identificar as políticas públicas elaboradas, pelo estado de Moçambique, de forma a permitir o acesso à educação;
- Analisar o impacto dessas políticas no processo de desenvolvimento socioeconômico de Moçambique.
- Compreender o processo de formulação e implementação das políticas públicas do setor de educação em Moçambique.

Justificativa

O desenvolvimento socioeconômico constitui uma das principais preocupações de qualquer estado-nação, com o intuito de permitir aos seus cidadãos o bem-estar social de que precisam. Apesar de existir modos diferentes de conseguir-lo, uma das formas mais seguras e estáveis é apostar na formação do cidadão e/ou de recursos humanos. Com isso, parte-se do pressuposto que a educação constitui um caminho mais privilegiado para racionalizar o desenvolvimento das sociedades modernas e/ou contemporâneas.

A área de pesquisa pela qual sempre me interessei foi sobre as políticas públicas implementadas na auditoria para o sucesso da organização, e logo no quinto semestre do curso comecei a desenvolver uma pesquisa ligada ao tema, tendo como foco e recorte os países que compõem a Unilab (Angola, Brasil, Cabo-Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste). Tendo em conta as diversas dificuldades atravessadas ao longo da pesquisa, no sentido de obter as informações necessárias, acabei optando pela pesquisa sobre as Políticas Públicas Educacionais, entretanto, fui escolhendo Moçambique para direcionar a minha pesquisa, por ser o país com o melhor sistema de ensino e bem avaliado na área da educação entre os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

Ademais, esta pesquisa vai propiciar no ambiente acadêmico a ampliação da temática de educação superior e, por outro lado, servir como um material de consulta e de apoio reflexivos nas temáticas sobre políticas públicas de educação em Moçambique, aonde vai somando com outros estudos teóricos já desenvolvidos. Porém, o trabalho, também vai ser útil em debates acadêmicos, seminários nacionais e internacionais e os eventos.

Problema/Construção de Objeto

Qualquer trabalho que se pretende fazer tem um conjunto de razões que se escondem por de traz dele. Com base nesse raciocínio, a pretensão de compreender as ações e/ou mecanismos levados a cabo pelo estado, com vista a permitir que os Moçambicanos tenham acesso à educação, parte-se de certa inquietação que vem nos motivando.

A pergunta que orientou o presente trabalho foi: Quais são as políticas públicas de acesso à educação implementadas pelo Estado moçambicano?

2. TEORIA/REVISÃO DA LITERATURA

As principais questões teóricas deste trabalho são: **políticas públicas e educação**. Outros temas São abordados a partir das questões principais.

2.1 Políticas públicas

De acordo com Sousa (2002, p. 2), a política pública enquanto área de conhecimento e disciplina acadêmica nasce nos EUA, rompendo ou pulando as etapas seguidas pela tradição europeia de estudos e pesquisas nessa área, que se concentravam, então, mais na análise sobre o Estado e suas instituições do que propriamente na produção dos governos. Assim, segundo o autor, na Europa, a área de política pública vai surgir como um desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o Estado e sobre o papel de uma das mais importantes instituições do Estado, ou seja, o governo, produtor, por excelência, de políticas públicas. Souza argumenta que nos EUA, ao contrário, a área surge no mundo acadêmico sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, passando direto para a ênfase nos estudos sobre a ação dos governos. A base da área nos EUA é a de que, em democracias estáveis, aquilo que o governo faz ou deixa de fazer é passível de ser: a) formulado cientificamente, e; b) analisado por pesquisadores independentes.

Sousa (2002, p. 5) afirma que não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública:

Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas. Lynn (1980) a define como um conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. (SOUSA, 2002, p. 5)

A definição mais conhecida, segundo Sousa (2002), continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam em responder às seguintes questões:

quem ganha o quê, por que e que diferença faz. Sendo assim, Sousa resume política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, "colocar o governo em ação" e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real. (SOUSA, 2002, p 5)

Para Carvalho (2008), “Políticas Públicas são um conjunto de ações e decisões do governo, voltadas para a solução (ou não) de problemas da sociedade (...).” O autor citado diz que as Políticas Públicas são a totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público. O autor reconhece que as ações que os dirigentes públicos (os governantes ou os tomadores de decisões) selecionam (suas prioridades) são aquelas que eles entendem serem as demandas ou expectativas da sociedade. Ou seja, o bem-estar da sociedade é sempre definido pelo governo e não pela sociedade. Isto ocorre porque a sociedade não consegue se expressar de forma integral. Ela faz solicitações (pedidos ou demandas) para os seus representantes (deputados, senadores e vereadores) e estes mobilizam os membros do poder executivo que também foram eleitos (tais como prefeitos, governadores e inclusive o próprio presidente da República) para que atendam as demandas da população (CARVALHO, 2008, pp. 5 e 6).

2.2 Processo de políticas públicas

De acordo com Almeida (2018), o conceito de **processo de políticas públicas** (policy process) traz a ideia de que as políticas públicas são moldadas em todas as suas fases por diferentes tipos de atores e instituições, os atores podem estabelecer relações (redes formalizadas ou não) de acordo com suas crenças/interesses na defesa de uma ideia, sendo suas ações afetadas pelo contexto em que operam e influenciadas por eventos externos. Almeida argumenta que analisar o processo de políticas públicas significa compreender como esses 6 fatores interagem e influenciam a trajetória das políticas públicas ao longo de suas fases ou etapas. Weible e Carter (2017, apud ALMEIDA, 2018, p. 27), por sua vez, afirmam

que estudar o processo de políticas públicas significa analisar as “interações que ocorrem ao longo do tempo entre políticas públicas e atores, eventos, contextos e resultados”.

Segundo Saraiva e Elisabete (2006), cada política pública passa por diversos estágios. Em cada um deles, de acordo com os autores citados, os atores, as coalizões, os processos e as ênfases são diferentes. Thoenig (apud SARAIVA & ELISABETE, 2006) diz que “as políticas públicas estruturam o sistema político, definem e delimitam os espaços, os desafios, os atores”. Saraiva e Elisabete (2006, p. 32) afirmam que é possível verificar várias etapas num processo de política pública, que são:

- 1) O primeiro momento é o da **agenda** ou da inclusão de determinado pleito ou necessidade social na agenda, na lista de prioridades, do poder público. Na sua acepção mais simples, a noção de “inclusão na agenda” designa o estudo e a explicitação do conjunto de processos que conduzem os fatos sociais a adquirir *status* de “problema público”, transformando-os em objeto de debates e controvérsias políticas na mídia. Frequentemente, a inclusão na agenda induz e justifica uma intervenção pública legítima sob a forma de decisão das autoridades públicas.
- 2) O segundo momento é a **elaboração**, que consiste na identificação e delimitação de um problema atual ou potencial da comunidade, a determinação das possíveis alternativas para sua solução ou satisfação, a avaliação dos custos e efeitos de cada uma delas e o estabelecimento de prioridades.
- 3) A **formulação**, que inclui a seleção e especificação da alternativa considerada mais conveniente, seguida de declaração que explicita a decisão adotada, definindo seus objetivos e seu marco jurídico, administrativo e financeiro.
- 4) A **implementação**, constituída pelo planejamento e organização do aparelho administrativo e dos recursos humanos, financeiros, materiais e tecnológicos necessários para executar uma política. Trata-se da preparação para pôr em prática a política pública, a elaboração de todos os planos, programas e projetos que permitirão executá-la.
- 5) A **execução**, que é o conjunto de ações destinado a atingir os objetivos estabelecidos pela política, é pôr em prática efetiva a política, é a sua realização. Essa etapa inclui o estudo dos obstáculos, que normalmente se opõem à transformação de enunciados em resultados, e especialmente, a análise da burocracia.

6) O **acompanhamento**, que é o processo sistemático de supervisão da execução de uma atividade (e de seus diversos componentes), que tem como objetivo fornecer a informação necessária para introduzir eventuais correções a fim de assegurar a consecução dos objetivos estabelecidos.

7) A **avaliação**, que consiste na mensuração e análise, *a posteriori*, dos efeitos produzidos na sociedade pelas políticas públicas, especialmente no que diz respeito às realizações obtidas e às consequências previstas e não previstas. Segundo Saraiva e Elisabete (2006, pp. 34 - 35), a avaliação é a área de política pública que mais tem-se desenvolvido nos últimos tempos.

Já para Teixeira (2002, pp. 5/6), o processo da elaboração de políticas públicas obedece as seguintes etapas:

- a) Elaboração e formulação de um diagnóstico participativo e estratégico com os principais atores envolvidos, no qual se possa identificar os obstáculos ao desenvolvimento, fatores restritivos, oportunidades e potencialidades; negociação entre os diferentes atores;
- b) Identificação de experiências bem-sucedidas nos vários campos, sua sistematização e análise de custos e resultados, tendo em vista possibilidades de ampliação de escalas e criação de novas alternativas;
- c) Debate público e mobilização da sociedade civil em torno das alternativas mais entre os atores;
- d) Decisão e definição em torno de alternativas; competências das diversas esferas públicas envolvidas, dos recursos e estratégias de implementação, cronogramas, parâmetros de avaliação;
- e) Detalhamento de modelos e projetos, diretrizes e estratégias; identificação das fontes de recursos; orçamento; mobilização dos meios disponíveis e a providenciar; mapeamento de possíveis parcerias, para a implementação;
- f) Na execução, publicitação, mobilização e definição de papéis dos atores, suas responsabilidades e atribuições, acionamento dos instrumentos e meios de articulação;
- g) Na avaliação, acompanhamento do processo e resultados conforme indicadores; redefinição das ações e projetos.

2.3 Políticas Públicas Educacionais

Para Bonde (2016) entende-se por políticas públicas educacionais aquelas que regulam e orientam os sistemas de ensino. Cada país define ou formula as suas próprias políticas públicas baseadas na Constituição desse país e nos instrumentos orientadores dessas políticas, identificados, em países como Moçambique, sob a denominação “Política Nacional de Educação”.

No caso de Moçambique, a conciliação dos interesses dos diversos setores envolvidos com a educação tem sido impedida pela exclusão das famílias, professores, alunos, e da sociedade civil na tomada de decisões sobre as políticas educacionais. Desta forma, o que diferencia a política de educação de outras políticas é o conjunto dos seus objetivos e a população alvo dessas políticas para as quais foram direcionadas, o seu foco. A política pública em geral e a política educacional, em particular, são campos multidisciplinares, mas cada qual adota um foco diferente. Bonde diz que não se pode fazer mudanças curriculares dentro de um sistema de ensino ou introduzir novas políticas educacionais sem fazer uma auscultação aos professores. O autor citado acrescenta que introduzir políticas dentro de um sistema educacional sem consultar os profissionais de base, faz com que o processo da sua implementação corra mal e gera fracasso escolar dentro do sistema.

Bonde (2016) argumenta que as políticas educativas, de forma dialética e consensual, podem construir, junto com os protagonistas da comunidade escolar, a descentralização e a autonomia das escolas. As imposições por decretos, circulares e outras formas de comunicar normas e regras de modelo de cima para baixo não ajudam a escola a desenvolver as suas reais capacidades de gestão e formação. Portanto, segundo o autor citado, as imposições a todas as escolas e pessoas envolvidas no processo educativo, criam insatisfação e um fosso entre a escola e os governantes. A política educativa, para poder ter uma incidência na melhoria da educação, deve em primeiro lugar ser coerente, sistêmica, com um foco claro e sustentável no tempo. A comunidade escolar deve estar preparada para participar de forma ativa e criativa nas mudanças.

Destartes, “uma política educacional é um conjunto de decisões tomadas antecipadamente, para indicar as expectativas e orientações da sociedade em relação à escola” (AKKARI, 2011 apud BONDE, 2016). As políticas educacionais estão intimamente

relacionadas ao sistema de governo. Nas sociedades democráticas, onde as eleições são o sistema de designação dos governantes, as políticas educacionais se encontram frequentemente no centro do debate eleitoral.

Bonde (2016) diz que as políticas educacionais são constantemente avaliadas e discutidas. Um dos objetivos mais citados na avaliação das políticas educacionais é o de verificar a adequação entre os elementos de uma política educacional e as necessidades socioculturais encontradas.

As avaliações fornecem informações sobre a eficácia dos investimentos em educação e confirmam a dominação do conceito de rentabilidade nos sistemas educacionais (DEMAILY, 2001 apud BONDE, 2016).

Outro objetivo das políticas educacionais, de acordo com Bonde (2016), é de fornecer os argumentos para o debate sobre educação. Como sublinha Demaily (2001 apud BONDE, 2016), nas discussões entre os autores do sistema educacional, afirmar não é suficiente, é necessário argumentar e apresentar provas dos avanços, sob a forma de elementos concretos destinados a convencer, impressionar, envolver seus interlocutores.

A circulação de conceitos considerados relevantes para as políticas educacionais foi favorecida pela via darwiniana dos sistemas educacionais, segundo Akkari (2011), como ilustra o documento do O Banco Mundial (1999 apud BONDE, 2016) que distingue quatro tipos de sistemas educacionais no mundo:

1) Os sistemas maduros (avançados): encontramos nesse grupo os países da OCDE e alguns países do leste da Ásia e do Oriente Médio, caracterizados por uma boa infraestrutura educacional e pela aquisição sistemática de conhecimentos adequados pelos estudantes. Restam ainda alguns problemas residuais, tais como ineficiência ou desigualdade.

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

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

4) Os sistemas subdesenvolvidos: a África subsaariana e alguns países da América do Sul - localizados em regiões de desenvolvimento lento - fazem parte desta última categoria.

A universalização da educação básica continua sendo uma exceção. Intervenções no longo prazo são necessárias para criar sistemas modernos de educação (AKKARI, 2011 apud BONDE, 2016).

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

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

A efetivação das políticas públicas de educação, de acordo com Bonde (2016), envolve e depende do envolvimento de ações de diversos segmentos relacionados à educação. Cada um desses segmentos constitui grupos sociais de vínculos diversos com os processos educacionais, por isso são denominados de sujeitos da educação (CORDIOLLI, 2011 apud BONDE, 2016).

Os principais agentes envolvidos nesse processo são:

- a) gestores dos poderes executivos;
- b) autoridade educacional especificamente designada para esta função;
- c) funcionários de órgãos públicos educacionais;
- d) conselhos de educação;
- e) parlamentares;

- f) autoridades judiciárias;
- g) professores e pedagogos;
- h) funcionários de escolas etc.

Bonde (2016) entende que a elaboração de um plano de educação pressupõe algumas razões e demandas que o exijam. Isso significa que, segundo o autor, deve ser constatada a existência de determinado problema para, então, buscar soluções para ele, formular uma política e um plano de implementação. Bonde argumenta que um problema nacional, como problema governamental, só existe com uma preocupação coletiva. Segundo o autor citado, não basta somente algumas pessoas terem consciência do problema; é preciso que existam pressões sociais coletivas para que determinado aspecto da realidade seja considerado problema. Somente quando essa consciência se generaliza e se difunde amplamente na sociedade é que se pode falar de um problema em tema nacional e de governança.

Na realidade, Moçambique ainda enfrenta enormes desafios, não apenas quanto à formação dos professores, mas também em relação a temas correlatos, como o controle da criação e funcionamento de cursos de formação docente, particularmente os oferecidos pelas instituições privadas, e a melhoria das condições de trabalho para o exercício profissional, considerando as exigências da dignidade da profissão e do compromisso social e político dos educadores. (BONDE, 2016)

Segundo Bonde (2016), o sistema de ensino em Moçambique de 2000 a 2014 pode ser assim caracterizado.

A fraca qualidade de ensino leva à desistência e à reprovação dos alunos. Os reprovados tendem a favorecer a existência de turmas numerosas e escolas superlotadas, que acabam funcionando em regime de 3 turnos, reduzindo o tempo disponível para a aprendizagem, o que conduz o sistema a um ciclo vicioso de degradação da qualidade de ensino, (E.P.T,2015 apud BONDE, 2016).

2.4 A Formulação das Políticas Públicas de Educação em Moçambique

Segundo Bonde (2016), em qualquer sociedade contemporânea, ou em qualquer país do mundo, o processo de formulação das políticas públicas começa com a incorporação de problemas na agenda dos governos, ponto de partida para a elaboração de propostas de políticas públicas e de ação governamental, que envolve uma série de etapas. De acordo com a teoria do ciclo da política pública, o caminho seguido começa com a elaboração de uma agenda, onde interesses e propostas são colocadas na mesa de negociações, definindo-se

preferências que são adaptadas ao projeto político governamental. Seguem-se as etapas de formulação de propostas, escolha de alternativas e implementação das políticas públicas, através da operacionalização em programas e projetos pelas áreas competentes. (BONDE, 2016)

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

Depois de toda essa ampla consulta, todas as sugestões são harmonizadas pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), que elabora o Plano Estratégico de Educação (PEE), que depois de aprovado pelo Conselho de Ministros, vai para a Assembléia da República (AR) para a sua aprovação e posterior homologação pelo Presidente da República. Envolve, segundo Bonde (2016), uma ampla discussão nacional, várias reflexões e consultas internas e externas, “nos diversos níveis do setor” (PEE 2012-2016 apud BONDE, 2016). No âmbito da formulação da política pública, o quadro constitucional, impõe ao governo uma planificação quinquenal, seguida de uma programação anual, como forma de a Assembleia da República poder acompanhar ou fiscalizar as atividades do governo.

Entretanto, Bonde (2016) afirma que a implementação do Plano Estratégico de Educação é um processo contínuo, sujeito a ciclos anuais de planificação, execução, monitoria e avaliação. O processo de produção destes instrumentos de planificação de médio prazo inclui consultas aos parceiros de desenvolvimento do país e, em certa medida, à sociedade civil (AfriMAP, 2012 apud BONDE, 2016). Inclui, segundo o autor, no processo da sua elaboração, os “instrumentos orientadores das políticas públicas”, nomeadamente o Programa Quinquenal do Governo (PQG), o Plano Estratégico de Educação (PEE) - todos do período em vigência - , a Agenda 2025, os Programas de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta (PARPA II), os Cenários Fiscais de Médio Prazo do Governo (CFMPG), o Plano Econômico e Social (PES), e o Orçamento Geral do Estado (OGE).

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

Para o caso de Moçambique e muitos países africanos, as propostas de políticas de educação não se confinam aos atores políticos nacionais. Desde a proclamação da independência, houve sempre a participação e intervenção de atores estrangeiros. Segundo Castiano & Ngoenha (2013 apud BONDE, 2016), “mesmo hoje as políticas educativas nacionais são cada vez mais adotadas tomando em conta as políticas e, conseqüentemente, as prioridades e capacidades de financiamento estabelecidas pelos organismos internacionais tais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional”. Jense (2005 apud BONDE, 2016) defende a mesma ideia, afirmando que as mudanças que ocorrem na educação em Moçambique não derivam apenas de mudanças internas, mas, sobretudo, são uma resposta às pressões e/ou constrangimentos das agências e organizações internacionais sobre as estratégias de desenvolvimento de sua política educativa.

Os governos externos (centrais), as agências e organizações internacionais continuam tendo uma grande influência nas políticas educativas dos diversos países periféricos, pela imposição dos condicionalismos nos processos de ajudas setoriais(...) e podem influenciar não somente nas áreas em que prestam, mas na estratégia nacional de desenvolvimento. (JENSE, 2005 apud BONDE, 2016).

Bonde (2016) afirma que o governo de Moçambique traça, de cinco em cinco anos, políticas de educação que integrarão os planos estratégicos de educação, que serão implementados pelas autoridades e instituições educacionais a nível de todo o país. Para o acompanhamento ou o monitoramento do processo, o MINEDH criou um programa específico chamado Visitas Conjuntas de Monitoria (VCM), que tem como objetivo verificar a situação no terreno, em termos de implementação e impacto. Em março/abril de cada ano são publicados Relatórios da Reunião Anual de Revisão (RAR), onde se discutem os progressos feitos e os desafios do setor com objetivo principal de estabelecer uma agenda de diálogo para os próximos anos.

Porém, até agora, existem poucos mecanismos de monitoria e acompanhamento do desempenho do ministério de educação. Efetivamente, a sociedade civil, para acompanhar e monitorar com alguma qualidade e de forma interventiva o trabalho e o desempenho do ministério da educação, serve-se quase exclusivamente dos relatórios anuais publicados pelo próprio governo. (BONDE, 2016)

Bonde (2016) afirma que Moçambique, à semelhança dos outros países, o ministério da educação tem vindo a implementar várias reformas desde 1975 no sistema educacional, com intuito de resolver alguns dos seus problemas. O teor das políticas educacionais que vêm

sendo implementadas em Moçambique nos últimos 20 anos visa responder às exigências que estão postas até mesmo por organismos internacionais, no sentido de que o país alcance níveis mais elevados na qualidade e expansão do ensino.

Porém, o sistema de ensino moçambicano caracteriza-se pela centralização e burocratização excessivas, que condicionam a capacidade de resposta às tensões e aos inúmeros problemas que povoam o dia a dia de cada escola e, por conseguinte, não têm facilitado o normal desenvolvimento dos processos de mudanças, nomeadamente o da reorganização curricular. (BONDE, 2016)

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

3 EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE

Segundo o Uaciquete (2010, p. 9), qualquer trabalho teórico ou científico que queira dar um contributo para a compreensão da organização/funcionamento do sistema educativo moçambicano deve relevar, mesmo que de forma breve, os períodos da História da Educação em Moçambique de forma a identificar os fatores internos e externos que, sem serem exclusivos, são determinantes para a construção da realidade educacional neste contexto geográfico, cultural, social, económico e político.

3.1 Situação colonial e a educação moçambicana da época colonial

Os portugueses, junto com a Igreja Católica, decidiram que africanos não deveriam subir de nível educacional, só poderiam ir até quarta-classe, e era para educar o negro para trabalhos manuais. (Janet Mondlane, 2010)

De acordo com Basílio (2010), a história da educação em Moçambique pode ser descrita em três momentos: educação tradicional, educação colonial e educação pós-independência. A educação tradicional é uma educação não sistematizada, ministrada nos ritos de iniciação. Ela é organizada e dada pelos (as) anciãos (as).

Na educação tradicional, transmitem-se os costumes e os saberes que permitem aos jovens ministrar suas vidas na comunidade. Ela ocorre de forma separada entre jovens de gêneros diferentes: meninos e meninas. O seu objetivo é tornar os jovens membros ativos na sociedade e reconhecidos como pessoas socialmente adultas e responsáveis.

Para as meninas, os ensinamentos gravitam em torno do respeito e da obediência às pessoas mais velhas e ao marido; enquanto que para os meninos, além do respeito e da obediência, os ensinamentos cingem-se às responsabilidades masculinas. Os meninos aprendem a ser pais e chefes da família e a se imporem sobre a esposa. Esse tipo de educação tem, ainda, grande importância e um grande impacto na vida das pessoas não escolarizadas, em povoações rurais isoladas, sem acesso a outras formas de educação, mas tem, também, muita relevância para setores urbanos escolarizados.

Basílio (2010) diz que a par dessa forma de educar os jovens, o aparato colonial organizou um tipo de ensino alternativo, paralelo à educação tradicional, em 1780, seguindo a tendência de formação do nascente sistema estatal de ensino moderno europeu. O objetivo da organização de ensino era formar mão-de-obra alfabetizada para atender o desenvolvimento das relações coloniais e garantir a posse e o domínio sobre o território colonial. Nesse contexto, segundo o autor citado, a educação, em Moçambique, baseava-se em leitura, escrita e contagem para permitir o enquadramento dos trabalhadores num mundo do mercado capitalista. Segundo MEC (1980 apud BASÍLIO, 2010) “o tipo de ensino que o colonialismo estabelece é, tanto na sua estrutura quanto na sua forma e substância, um projecto educativo para reflectir e reproduzir a exploração do homem pelo Homem, a opressão colonial”. A intenção de exploração foi expressa claramente pela Lei- padrão de colonização que, na sua introdução, proclamava que Portugal tinha a missão de promover “a colonização propriamente dita, com a expansão da raça”. No Art. 2º desta lei “afirmava-se ser da essência orgânica da Nação Portuguesa desempenhar a função histórica de possuir e colonizar domínios ultramarinos e de civilizar os indígenas que neles se compreendam”, (MATEUS, 1999 apud BASÍLIO, 2010).

Em 1845, o governo português começou a regulamentar o ensino e criou escolas públicas nas colônias. O governo colonial estabeleceu a estrutura de ensino seguindo o modelo de organização de ensino ministrado por entidades religiosas. No mesmo ano, o governo dividiu o ensino em indígena e oficial (como era chamado o ensino destinado aos filhos dos colonos). Os currícula para esses ensinamentos eram totalmente diferentes, sendo um destinado para os indígenas, com conteúdos centrados no trabalho manual; as competências definidas para esse currículo não passavam da formação para o trabalho, contrapondo-se ao currículo chamado oficial, relegando-se para o terceiro plano a formação para a cidadania e a socialização dos valores culturais locais. O ensino indígena que respondia aos africanos visava reproduzir e perpetuar a exploração do Homem pelo Homem e a dominação. De fato, como descreve o MEC, o ensino indígena pretendia:

Reflectir e reproduzir as relações de produção capitalista e opressão colonial; reproduzir a classe dirigente; preparar a força de trabalho barata ou mesmo gratuita submissa, despersonalizada; criar intermediários na exploração, continuadores do sistema de opressão econômica, social e cultural. (MEC, 1980 apud BASÍLIO, 2010).

Como bem observou Eduardo Mondlane (1995 apud SUBUHANA, 2005), os europeus e os americanos sempre tiveram o hábito de conceber todo o pensamento humano como proveniente do espírito ocidental. Em particular a África, que nunca foi atribuída qualquer contribuição para o desenvolvimento humano, sempre foi olhada como um mundo fechado e completamente atrasado, trazido para a corrente do desenvolvimento em resultado da invasão europeia.

O pensar colonial, segundo Brazão Mazula (1995 apud SUBUHANA, 2005), situava-se também num contexto filosófico (cultural ou antropológico) determinado. A política educativa do Governo Colonial Português e a sua posição, frente à cultura do colonizado, refletia todas essas teorias para justificar a sua presença na colônia. Assim sendo, as “sociedades tradicionais” de “raças inferiores” tinham apenas “usos e costumes” situados no presente, sem memória do passado nem perspectiva de futuro, porque sociedades ágrafas (MAZULA, apud SUBUHANA, 2005).

Negava-se-lhes qualquer dimensão histórica dos seus valores, das suas culturas; o próprio “indígena” foi considerado “a-histórico” e essa negação da cultura ao colonizado constituía uma justificativa ideológica para a ação civilizadora junto aos “indígenas”, mantendo-os submissos à exploração da sua força de trabalho barata. A partir dessa negação, foi concebido e organizado o sistema de educação exclusivo, “para formar neles a consciência de servidão e difundir entre eles a língua e os costumes portugueses.” (Diploma Legislativo n° 128, de 17 de Maio de 1930, Art. 7° apud SUBUHANA, 2005)

Segundo Samora Machel (1979), em Moçambique, durante a situação colonial, a discriminação social do ensino era acentuada pela discriminação racial. O ensino era reservado quase exclusivamente aos filhos de colonos e, particularmente, o ensino superior destinava-se aos filhos dos colonos ricos. Machel argumenta que, para além dos seus objetivos gerais de fortificação da opressão burguesa, o ensino colonial procurava, sobretudo, “despersonalizar o moçambicano”. O nativo deveria tornar-se num “pequeno português de pele preta, instrumento dócil do colonialismo, cuja ambição máxima [era] viver como o colono, a cuja imagem foi criado.” (MACHEL, 1979)

3.2 A Educação nas Zonas Libertadas da Frente de Libertação de Moçambique - FRELIMO (1964 – 1974)

De acordo com Samora Machel (1979), a situação principal da educação em Moçambique, na época colonial, era caracterizada pelo analfabetismo, que dominava a maioria esmagadora do povo, assim como pelas práticas consideradas “obscurantistas”, fruto do colonialismo e da superstição. Nesse sentido, no campo da educação, o combate principal deveria estar orientado contra o analfabetismo e o obscurantismo. Para se ter sucesso, segundo

Machel, era preciso “mobilizar e organizar as massas neste combate, fazendo estas assumir a necessidade de aprender, mostrando-lhes as consequências catastróficas da ignorância”.

Para a FRELIMO, uma das primeiras preocupações que a educação deveria transmitir, nas zonas libertadas, era a da unidade do Povo. Pois a FRELIMO acreditava que:

O colonialismo procurou acentuar todas as divisões étnicas, linguísticas, religiosas, culturais que podiam existir entre a população moçambicana. Por outro lado, a educação tradicional, exaltando o culto da comunidade linguística a que a pessoa pertence, inculcou-lhe uma atitude de desprezo, por vezes mesmo de ódio, em relação às outras comunidades. (MACHEL, 1979)

Segundo Intanque (2016), pesquisador guineense, a partir do ano de 1962, o movimento nacionalista que liderou a luta pela independência de Moçambique, a FRELIMO, Frente da Libertação de Moçambique, assumiu a responsabilidade de introduzir um conceito inovador na educação moçambicana. O sistema de educação que a FRELIMO desejou era tão diferente da educação tradicional quanto adversário da educação colonial.

Para findar a violência, a submissão e a marginalização, a FRELIMO buscou sempre inserir um ensino moderno e científico em Moçambique, que favorecesse a libertação do povo moçambicano. Para que todas as populações pudessem participar na construção de uma sociedade justa, a FRELIMO elaborou este sistema de educação na Tanzânia e foi aplicado para educar as crianças e jovens combatentes moçambicanos que se tinham refugiado no território vizinho, onde aderiram à luta pela libertação. No decorrer da luta de libertação, as amplas áreas do norte do país, mais precisamente a atual província de Cabo Delgado, as chamadas zonas libertadas foram conquistadas pela Frente, ficando estas zonas sob sua administração. (INTANQUE, 2016)

Intanque (2016) afirma que no ano de 1972 atuavam 160 escolas primárias nas zonas libertadas onde soldados e estudantes ensinavam quase vinte mil (20.000) crianças, durante os dez anos em que ocorreu a luta de libertação (1964 a 1974), foram testados os novos aspectos para a educação nas zonas libertadas, vinculando a teoria à prática, aprendizagem à produção, assim como também à luta contra o sistema colonial. Este processo de educação, segundo Sabino Intanque, tinha como objetivo formar o ‘homem novo’ que iria ser introduzido na sua cultura real com a capacidade de modificar a sociedade para o bem de todos. Desde o início, a FRELIMO percebeu que para que houvesse sucesso na luta de libertação e para que as vidas das populações das zonas libertadas fossem transformadas, era muito preciso priorizar a formação dos quadros, por isso, Samora Moisés Machel, que passou a assumir a presidência

da FRELIMO sempre enfatizou várias vezes que era importante “(...) fazer da escola uma base para o povo tomar o poder” (MACHEL, apud INTANQUE, 2016).

Basílio (2010), por sua vez, diz que em contraposição à política colonial, a Frelimo começou a organizar a educação nas zonas libertadas. Tratou-se de um **tipo** de educação totalmente desvinculada à educação colonial que não só capitalizava a leitura, a escrita e as quatro operações matemáticas, mas a formação científica, moral e humana (cidadania). Assim, segundo o autor citado, a Frelimo desmontou a estrutura educacional colonial e organizou um sistema de educação que foi decisivo na mobilização de recursos humanos para a luta de libertação nacional, na mudança de comportamento das populações, na construção da unidade e identidade políticas entre diferentes grupos. A escola foi concebida como a primeira arma de combate ao colonialismo, ao tribalismo e de consolidação da unidade.

Basílio (2010) acrescenta que a Frelimo foi organizando o sistema de educação obedecendo aos padrões da modernidade. Com efeito, um ano depois da sua fundação, dois programas ocupavam agenda política: a instrução militar e a formação educacional. De acordo com Mazula (2008 apud BASÍLIO, 2010) “a formação educacional era a mais relevante para o desenvolvimento da luta revolucionária e necessária para a organização eficaz do sistema do ensino tanto na forma quanto em conteúdo”. A educação colonial não tinha dado importância ao desenvolvimento da população nativa nem a formação para a moçambicanidade. A Frelimo insistiu na formação de cidadãos capazes de tomar consciência sobre a situação política de Moçambique, por essa razão definiu a educação como a principal arma para o desenvolvimento humano. A educação, seja geral ou política, era adquirida através das experiências partilhadas em comícios ou em salas de aula.

Atribuímos sempre grande importância à educação porque, em primeiro lugar, ela é essencial para o desenvolvimento da nossa luta, (...). Em segundo lugar, porque o futuro de Moçambique independente terá grande necessidade de cidadãos formados para conduzir o país na via de desenvolvimento. (MONDLANE, apud BASÍLIO, 2010)

Mondlane via na educação como o único meio para desenvolver a luta e formar cidadãos capazes de tomar consciência sobre a situação de Moçambique. De fato, de acordo

com Basílio (2010), Mondlane insistia na educação não só para desenvolver a luta de libertação, mas também para reduzir o índice do analfabetismo e criar a consciência de cidadania no seio dos moçambicanos. Para isso, a Frelimo lançara um projeto de construção de uma grande escola para a formação do “Homem Novo”, com dois objetivos essenciais: 1) contrariar os objetivos da educação colonial concebendo a educação como único caminho para o povo tomar o poder; 2) encarar a escola como espaço para renovar a cultura e a história do povo moçambicano e para construir o Estado nacional.

Nas “zonas libertadas”, onde a Frelimo detinha o poder do controle, “a estrutura política era o partido e o poder assentava no nacionalismo revolucionário” (MAZULA apud BASÍLIO, 2010). Nelas foram criadas as milícias que se subordinavam à estrutura local do partido e aos chefes militares. Organizaram escolas de alfabetização onde os objetivos políticos se articulavam com os pedagógicos. Basílio argumenta que, em função dos objetivos políticos, as escolas passaram a ser centros de mobilização desempenhando um grande papel na produção, no combate, na vigilância e na coesão social.

Dessa forma, o currículo refletia questões inerentes à revolução, à luta, à produção, ao patriotismo, à disciplina e ao espírito de fraternidade e da unidade nacional. A escola preparou jovens e líderes prontos para a reconstrução nacional. O projeto educacional da Frelimo era alfabetizar as populações para com elas vivenciar o espírito nacionalista e refazer o Moçambique. (BASÍLIO, 2010)

A escola era uma garantia para a vitória, um viveiro e tinha uma função específica de “formar quadros necessários para as tarefas de acção política e armada; para as tarefas de reconstrução nacional, e em primeiro lugar as da produção” (GÓMES apud BASÍLIO, 2010). As escolas ofereciam a educação política e cultural aos militantes da Frelimo.

Em outubro de 1966, o Comitê Central da FRELIMO reuniu-se para reafirmar que o papel da educação era “permitir ao povo moçambicano realizar com eficiência as tarefas importantes da revolução que, naquele momento, era principalmente estender a luta armada a todas as províncias de Moçambique” (GÓMES apud BASÍLIO, 2010). Ainda nessa reunião foram tomadas quatro decisões: “criar uma escola de formação política; apressar a formação de quadros técnicos; promover uma campanha de alfabetização de adultos; aumentar o número das escolas primárias” (GÓMEZ apud BASÍLIO, 2010). A escola nascida da FRELIMO chamar-se-ia a “escola para o povo” no sentido da inclusividade. Essa escola abria-se para o cotidiano e distanciava-se totalmente da escola colonial. Para a FRELIMO, segundo Basílio

(2010), a falta de escolaridade era a grande preocupação, pois o índice de analfabetismo no seio dos militantes era elevado, e 97.9% dos refugiados eram analfabetos.

Esse assunto sufocava a FRELIMO, sobretudo no desenvolvimento da luta. Mondlane e Janet (esposa de Mondlane) assumiram a escola como uma das prioridades e começaram a estabelecer relações com as Nações Unidas e outras instituições no sentido de angariar fundos. A Fundação Ford, as Nações Unidas, a Universidade Saracusa e as Missões responderam imediatamente, disponibilizando bolsas de estudo e fundos para a alfabetização das pessoas que se encontravam nos centros de refugiados. (BASÍLIO, 2010)

De acordo com Basílio (2010), como forma de racionalizar as ajudas, a FRELIMO atribuiu bolsa de estudo a alguns militantes e organizou escolas, criou o Departamento de Educação e fundou o Instituto Moçambicano em Dar-Es-Salaam (Tanzânia). Mas o problema crônico era, segundo Basílio, a falta de professores formados. A questão que a Frelimo se colocava era o que se podia fazer para alfabetizar as massas populares perante o cenário de falta de professores formados. Para gerir essa questão, a FRELIMO mobilizou todos os que sabiam ler, escrever e realizar as quatro operações matemáticas para cobrirem as escolas. Assim, os militares também desempenhavam o papel de professor ou alfabetizador.

Entretanto, o conhecimento ministrado nas escolas passou a ser uma escolha feita a partir do universo cultural nacional. Dessa forma, segundo Basílio, a Frelimo não só pretendia reafirmar a ideia de reafrikanização dos conteúdos escolares, mas também assumir o controle das instituições culturais, sociais e econômicas. Isto significava no “ajuste das políticas educacionais e implicava a reestruturação das instituições educacionais e a reformulação do contrato social que une os moçambicanos.” (BASÍLIO, 2010)

3.3 O sistema educacional em moçambique hoje

A educação constitui um importante fator [sic] para erradicação da pobreza. Os conhecimentos e capacidades que a educação proporciona e desenvolve, permitem uma participação mais ativa e consciente dos cidadãos na criação da sua riqueza. Pugnamos por um desenvolvimento global e equilibrado do sistema educativo que funcione como uma verdadeira alavanca do progresso social e econômico (CHISSANO, 2004 apud SUBUHANA, 2005).

Segundo Subuhana (2005), alguns indicadores econômicos e sociais dão uma visão geral do atraso do país e ajudam a entender a complexidade da realidade cultural. Destacam-se apenas aqueles indicadores que ilustram a complexidade do universo cultural moçambicano e subsidiam a reflexão sobre o seu impacto na “construção da historicidade, da identidade nacional e, particularmente, no processo educativo” (MAZULA, 1995 apud SUBUHANA, 2005).

A pesquisa de Christian Geffray (1991 apud SUBUHANA, 2005), sobre o processo de socialização do campo no distrito de Eráti-Nampula, mostra como a não consideração das diferenças culturais pelas autoridades oficiais constitui, ela própria, a primeira dificuldade da organização social.

Subuhana (2005) afirma que eram as seguintes as prioridades da “nova fase”, que exigiria de todos “trabalho e sacrifício”: 1) Criação de uma sociedade nova e do Homem Novo, com uma mentalidade livre da dependência do estrangeiro; 2) Formação de uma nação e de um Estado novo, situados ao nível das nações modernas; 3) Desenvolvimento de uma economia baseada na agricultura e na indústria.

Este projeto, qualificado de “revolucionário”, aparece ligado à utopia da modernização da sociedade: “queremos fazer de Moçambique um país moderno” e “em conjunto e unidos marcharemos vitoriosamente para o progresso” (MACHEL apud SUBUHANA, 2005.). A tomada do poder significava para o povo, acima de tudo, assumir a direção e o controle do campo da historicidade, valorização da sua cultura e construção de um novo mundo da vida.

Aplicando-o à educação, Samora Machel faz ver que o projeto implica: na “criação de uma escola de tipo novo”, onde “se deve valorizar 'devidamente' o trabalho manual como uma das fontes de conhecimento”; em fazer combinar o ensino com o trabalho produtivo

socialmente útil; enfim, em fazer da escola espaço de formação intelectual, participando na produção. O objetivo era criar no aluno, desde os primeiros anos de escolarização, uma mentalidade de trabalhador. Em segundo lugar, levar o aluno a interiorizar que o seu trabalho deveria ter dimensão econômica, com uma mentalidade de produtividade, rompendo com a “mentalidade tradicional” de economia de subsistência, incompatível com a “mentalidade da modernidade”. (MAZULA, 1995 apud SUBUHANA, 2005)

Para Gonçalves (2009), no contexto da liberalização econômica e política, o Estado afirma que apenas organiza e promove o ensino, “como parte integrante da ação educativa, nos termos definidos na Constituição da República” (BOLETIM da REPÚBLICA 1992, art. 1 apud GONÇALVES, 2009). A mudança do termo educação para o ensino deve-se, segundo o afirmado no projeto de revisão da Lei educacional socialista, à necessidade de não se poder “menosprezar ou ignorar a participação de outras entidades na educação dos jovens” (ASSEMBLEIA da REPÚBLICA 1991, p.1 apud GONÇALVES, 2009). Dentre os aspectos que envolvem o ensino - o físico, o intelectual, o moral, o religioso, o social, o estético e o cívico – observa o documento oficial, ao Estado apenas interessa o aspecto intelectual que, envolvendo a instrução, se realiza diretamente pelo ensino. As outras dimensões da educação, ainda de acordo com o documento citado, ficariam sob responsabilidade de outros agentes a quem o Estado pedia para se envolverem no processo de formação e de socialização dos cidadãos. Quem eram esses agentes? O documento é omissivo.

A educação escolar pública centraria a sua atenção sobre apenas um dos aspectos da educação - a instrução -, reduzindo a educação à instrução. A relegação para terceiros o cuidado com os outros aspectos que envolvem a educação, no sentido de processo de formação e socialização dos indivíduos, sugere que o Estado descomprometia-se com a educação ética dos cidadãos. De acordo com Gonçalves (2009), o “descompromisso” do Estado para com a educação ética é coerente com a legislação do país e que contraria os fundamentos do direito à educação. O direito à educação, obrigatória e gratuita, é apresentado nos documentos internacionais, promulgados pela Organização das Nações Unidas, como um dos aspectos fundamentais da realização dos direitos humanos.

Esse entendimento da educação perpassa a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração Universal dos Direitos da Criança (UNICEF, 1959), a Convenção da luta contra a discriminação na esfera do ensino (UNESCO, 1960), o Pacto

Internacional sobre os Direitos Sociais, Econômicos e Culturais (ONU, 1966), a Declaração Mundial de Educação para Todos (JOMTIEN, 1990) e a Declaração do Milênio das Nações Unidas (ONU, 2000). Gonçalves (2009) observa que em alguns países, para se evitar que a arbitrariedade atropela o proclamado pelos documentos internacionais, sem possibilidades de reivindicação por parte dos cidadãos, a educação foi incluída, nas respectivas Cartas constituintes, como um direito do cidadão e um dever do Estado e da família.

Segundo Gonçalves (2009), o *Estado* moçambicano ratificou a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e é signatário da Declaração Mundial de Educação para Todos e da Declaração do Milênio das Nações Unidas. Ao ratificar e assinar esses documentos internacionais, o Estado, em princípio, comprometia-se, em nível internacional, a garantir a educação gratuita e obrigatória (ensino básico) para todos os moçambicanos, conforme é expresso naqueles documentos. “Mas não é o que acontece!”. (GONÇALVES, 2009)

Tomando como exemplo a Lei educacional 6/92 de 6 de Maio, que alterou a Lei 4/83 de 23 Março é afirmado que o Estado moçambicano apenas organiza e promove o ensino, “como parte integrante da ação educativa, nos termos definidos na Constituição da República” (BOLETIM DA REPÚBLICA, 1992, art. 1 apud GONÇALVES, 2009). A Constituição referida é a de 1990. Em relação à educação, naquela Constituição, é sustentado que “na República de Moçambique, a educação constitui o direito e dever do cidadão” (CONSTITUIÇÃO, 1990, art.92 apud GONÇALVES, 2009). Ao Estado, conforme o dispositivo legal, cabe a promoção da extensão de igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gozo desse direito (Idem, art. 92 §2). O entendimento da educação como direito e dever do cidadão, cabendo ao Estado a promoção do acesso, permaneceu inalterado na Constituição promulgada em 2004. O que mudou foi a numeração dos artigos. Gonçalves (2009) acrescenta que com base no conceito de ensino - uma mudança conceitual contraria o que foi estabelecido nos documentos internacionais, ratificados e assinados por Moçambique -, na Lei educacional 6/92 de 6 Maio de 1992, ainda em vigor, é mencionado que um dos objetivos do Sistema Nacional de Educação é o de assegurar e de garantir o ensino básico a todos os cidadãos, com base na introdução da escolaridade obrigatória, progressiva e de acordo com desenvolvimento do país.

Bonde (2016) observa que o sistema educacional moçambicano hoje ainda não atende com qualidade à exigência da democratização. As desigualdades entre as escolas públicas e privadas, ainda marcam diferenças nos sistemas do seu ensino. O grande desafio contemporâneo no âmbito educacional é a conquista da escola estatal laica e com excelência de ensino para todos.

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

Bonde (2016) afirma que não é mais tolerável a manutenção do modelo secular baseado na dualidade educacional: escolas de ensino precário para as classes populares e escolas eficientes para as elites. Essa tradição educacional que deita liames nas profundezas escravocratas do período colonial, acentuou-se com a introdução em Moçambique de dois tipos de ensino, o ensino rudimentar para os indígenas (negros) e o ensino para os brancos(oficial). E tornou-se ainda mais sólida com o Decreto 11/90, quando o Estado moçambicano permitiu que o empresariado local também participasse na educação dos moçambicanos através das escolas privadas(onde as condições de ensino são consideradas razoáveis) ou seja, no período em que foram introduzidas as políticas híbridas. Foi exatamente o empresariado local (ou a elite urbana) que acabou introduzindo em Moçambique, nos anos 90, os dois tipos de ensino separatista, ruim para as camadas da baixa renda e bom para as camadas da classe média.

Embora as transformações no Ensino Secundário Geral tenham trazido algumas inovações nos últimos tempos, de acordo com Bonde (2016), na prática isso não se faz sentir e os desafios são enormes.

O processo de implementação de novas políticas sugere, antes de tudo, uma reestruturação das formas de organização, gestão administrativa e pedagógica, assim como a formação dos professores para o efeito. Bonde afirma que a reformulação do currículo do Ensino Secundário Geral em 2008, para as disciplinas profissionalizantes, não foi acompanhada pela formação dos respectivos professores das disciplinas que iriam lecionar. E como corolário disso, “o Executivo acabou fazendo improvisos, levando, por exemplo, professores de história para dar a disciplina de agropecuária” (BONDE, 2016).

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

Outro desafio, citado por Bonde (2016), é que Moçambique deve fazer avaliação do seu sistema de ensino constantemente com uma instituição crível e responsável, como acontece nos outros países da OCDE e da América Latina, com muita experiência nessa área, como por exemplo o Brasil e outros países.

O currículo local deve ter a incumbência de ser preenchido por conteúdos que os membros da comunidade achem relevantes para a criança conseguir inserir-se na sua própria comunidade. Para MASOLO (2010 apud BONDE, 2016)), tudo aquilo que é indígena, ou localmente produzido, se for reinstalado no topo do regime epistêmico terá consequentemente maior valor político e cultural, em relação ao que é estrangeiro ou importado. É preciso que o atual currículo se ajuste ao currículo local. De acordo com Bonde (2016), as políticas de educação em Moçambique só vão caminhar acertadamente se equacionarem de uma forma prática o currículo local com vistas ao desenvolvimento das próprias comunidades locais e consequentemente do país.

[...] é crucial que a escola moçambicana seja um espaço de diálogo entre as culturas de natureza local e universal, onde o currículo seja um espaço de integração dos saberes, valores e práticas locais e também da sua legitimação. Os grupos sociais constroem o conhecimento que a escola veicula dependendo das políticas educacionais desenvolvidas. As políticas educacionais devem responder às reais necessidades da comunidade. (BONDE, 2016)

Por outro lado, Bonde (2016) afirma que o governo deve apostar na boa formação dos professores e estimular a atividade do professor. Para isso, é preciso que o governo elimine imposições contrárias a princípios pedagógico-didáticos, como por exemplo, a situação de 60 alunos por turma ou mais, a regência do professor em 12 turmas e a exigência de um aproveitamento pedagógico de 100%. Bonde (2016) sugere que na elaboração das políticas educacionais, o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano deve envolver todos os atores a nível nacional: funcionários sêniores do setor, professores (atores principais do processo), alunos, pais e encarregados de educação, e a sociedade civil. Por outro lado,, as políticas de educação devem ser debatidas a nível nacional antes de serem implementadas.

Um outro gargalo para o Ensino Secundário Geral está na inclusão escolar. As escolas moçambicanas não estão preparadas, até hoje, para lidar com alunos deficientes. Bonde (2016) afirma que a maioria das escolas não tem banheiros para deficientes, muito menos as rampas. É como Moçambique não tivesse esses casos.

A inclusão requer transformações radicais de valores e concepções, com impactos nas práticas pedagógicas, no projeto institucional e nas adaptações do espaço físico, para assegurar as condições de acesso e permanência de todos os alunos e o clima de tolerância e respeito entre os diferentes. (BONDE, 2016)

No que concerne às supervisões pedagógicas, Bonde (2016) diz que urge a necessidade de se rever e criar outros paradigmas nas supervisões pedagógicas no Ensino Secundário Geral.

3.4 Avaliação das políticas públicas de educação em moçambique

Segundo Bonde (2016), o ministério de educação avalia o estágio atual no processo de formulação e implementação das suas políticas educativas da seguinte forma: “nos últimos anos, o setor da educação registrou grandes progressos, particularmente no concernente ao aumento da oferta da educação” (PEE, 2012-2016 apud BONDE 2016). Considera ainda o Executivo que mais crianças ingressaram anualmente nas escolas e mais crianças progrediram anualmente de um nível para outro.

Destacou-se também a expansão do ensino secundário e a redução das disparidades geográficas e de gênero. A política de expansão de acesso escolar em Moçambique foi introduzida para responder aos objetivos da política social denominada Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta (PARPA). Bonde (2016) afirma que foi igualmente reafirmado no PARPA (2001-2005) que o ensino secundário geral tinha como objetivo “ expandir o acesso para responder às necessidades do mercado de trabalho” (GoM, 2001, p.46 apud BONDE, 2016).

Entre 2000 e 2012 foram criados centros infantis tanto privados como estatais, sobretudo nas cidades, o que levou ao aumento do número de crianças que o frequentam. O número de centros infantis passou de 49 para 253 em 2012, e o número de escolinhas atingiu os 526, em 2012. Entre 2000 e 2014, o setor da Educação fez progressos importantes. O ensino primário, segundo o autor citado, observou um crescimento acentuado dos efectivos escolares, que passaram de 2,27 milhões, para 5,56 milhões. A taxa líquida de escolarização (TLE) evoluiu de 68% para chegar aos 96,3%, em 2014, e a taxa bruta de escolarização (TBA) ultrapassou largamente os 100% (...)” (E.P.T, 2015, p.11-p.12 apud BONDE, 2016).

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

Atualmente, a qualidade de ensino em Moçambique é reconhecidamente um dos maiores desafios do sistema de educação. Com efeito, o sistema de educação tem funcionado com inputs insuficientes, com altos rácios alunos professor e alunos por turma, com professores insuficientemente preparados para a docência e instalações pouco adequadas para o funcionamento. Como resultado, o sistema tem sido pouco eficiente, apresentando elevadas taxas de reprovação e de desistência. Muitos alunos não concluem o ensino primário e os que o concluem fazem-no muito depois de completarem os 12 anos. A reprovação leva a uma elevada distorção idade/classe em todos níveis, que vai aumentando nas classes mais elevadas” (EPT, 2015, p.20 apud BONDE, 2016).

De acordo com Bonde (2016), ao problema da qualidade do ensino soma-se o problema da permanência na escola. Em 2005, dos 100 alunos que ingressavam na 1ª série, apenas 37 sobreviviam até a 5ª série. A proporção de crianças que começavam a estudar na idade considerada correta, de seis anos, era de 43% para os homens, e 35% para as mulheres (NORTE, 2006 apud BONDE, 2016).

Moçambique, como signatário da Declaração de Jomtien de 1990, comprometeu-se em cumprir as Metas do Milênio definidas para a educação pela ONU. A mais importante meta refere-se à “universalização” do ensino básico, ou seja, aquela que visa, até 2015, garantir que todas as crianças em idade escolar e de ambos os sexos tenham acesso à educação formal. Entretanto, segundo Bonde (2016), o aumento da oferta da educação mencionado pelos documentos oficiais não responde à demanda de infraestrutura das escolas. O aumento dos ingressos dos alunos em vários níveis, ainda segundo o autor citado, reflete num excesso de alunos nas salas de aula, em cerca de 50 a 70 alunos, o que dificulta o processo de ensino e aprendizagem no sistema.

Bonde diz que o excesso dos alunos nas salas de aulas é justificado pelo Ministério de Educação em Moçambique, nos seguintes termos:

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

Bonde afirma que o caminho para o saber passa pela escrita e leitura. Estudos mostram que as crianças moçambicanas aprendem a ler e a escrever muito tarde em relação aos outros países vizinhos (CASTIANO, 2012 apud BONDE, 2016).

Então, o saber neste sentido tem como pressupostos ensinar a criança em idade própria a ler e a escrever, e isso não tem acontecido, o que faz com que o sistema seja criticado por toda a sociedade, como será visto no próximo capítulo. Essa situação de não saber ler perfeitamente e a escrever corretamente se arrasta para os outros níveis subsequentes, sobretudo no ensino secundário investigado pela pesquisa. (BONDE, 2016)

Bonde (2016) observa que desde a independência nacional (1975) Moçambique já teve mais de 20 sistemas de formação de professores e não houve tempo suficiente para consolidar um sistema. As sucessivas mudanças de sistema, segundo o autor, influenciaram na qualidade da formação dos professores. Isso faz com que a formação dos professores para todos os níveis sofre transformações que nem sempre foram baseadas em estudos aprofundados que as justifiquem, porque se abandona um sistema e se adota outro. Entretanto, Bonde (2016) diz que o sistema é criticado pela insustentabilidade das suas políticas, aliada a mudanças constantes dos seus governantes. Quando um ministro é exonerado, como tem acontecido, também algumas políticas ficam na gaveta, e o substituto aparece com outras regras do jogo.

4. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Segundo Roesch (2005), percebe-se que a metodologia visa descrever como será desenvolvido o trabalho. Aliás, Richardson (1999), por sua vez, afirma que a metodologia significa o conjunto de caminhos a serem seguidos, os instrumentos a serem utilizados para a concretização do trabalho.

Durante a pesquisa, para a elaboração deste trabalho, foi utilizada a pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica, também é conhecida como método exploratório, que é caracterizada como um dos meios de adquirir conhecimento prévio acerca de determinado tema, ou ainda aprofundá-lo.

De acordo com Gil (2010), compreende-se que a pesquisa bibliográfica decorre da consulta dos materiais já elaborados sobre o assunto em estudo, geralmente feita através de livros e artigos científicos; pesquisa documental, a partir dos materiais que não foram objetos de nenhuma análise, isto é, não receberam nenhum tipo de tratamento analítico e levantamento de campo que consiste na procura e obtenção das informações sobre o objeto de estudo com um grupo significativo de pessoas. Ainda, o mesmo autor (2002, p. 45), afirma que “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Aliás, será utilizada o método misto, isto é, a combinação de método qualitativo e quantitativo, que, na visão de Creswell et all (2011), fornece melhor, ao investigador, as possibilidades de fazer uma análise geral do assunto.

A pesquisa documental, segundo Gil (2010), é muito semelhante à pesquisa Bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes: enquanto a bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de diversos autores, a documental vale-se de materiais que não receberam, ainda, um tratamento analítico, podendo ser reelaboradas de acordo com os objetos da pesquisa.

Segundo Lakatos e Marconi (2001), a pesquisa documental é a coleta de dados em fontes primárias, como documentos escritos ou não, pertencentes a arquivos públicos; arquivos particulares de instituições e domicílios, e fontes estatísticas.

A pesquisa documental é bastante utilizada em pesquisas puramente teóricas e naquelas em que o delineamento principal é o estudo de caso, pois aquelas com esse tipo de

delineamento exigem, em boa parte dos casos, a coleta de documentos para análise (MARCONI & LAKATOS, 1996).

CONCLUSÃO

Este trabalho de conclusão de curso (TCC) tem como finalidade compreender as ações e/ou mecanismos levados a cabo pelo estado, com vista a **permitir que** os moçambicanos **tenham** acesso à educação.

Durante a pesquisa constatamos que a educação em Moçambique suporta nos dias atuais as marcas de um período histórico e das inúmeras questões sociopolíticas vinculadas aos processos de colonização europeia, opondo dois deferentes sistemas de ensino, a saber: educação tradicional e educação formal.

O sistema de ensino em Moçambique se caracterizou, desde então, por dois grandes eixos. O primeiro eixo temático tem como tendência a busca de melhores estratégias para expandir a instituição escolar a todas as regiões de Moçambique, e a todos os níveis de ensino, desde o básico ao universitário.

As principais questões teóricas deste trabalho são: políticas públicas e educação. As políticas públicas são um conjunto de ações e decisões do governo, voltadas para a solução (ou não) de problemas da sociedade. A formulação e/ou elaboração das políticas públicas de educação em Moçambique é construída a partir da análise e avaliação dos progressos observados e dos desafios identificados durante a implementação do Plano Estratégico de Educação anterior, com o objetivo de melhorar o desempenho no setor dos próximos anos. Depois de toda essa ampla consulta, todas as sugestões são harmonizadas pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), que elabora o Plano Estratégico de Educação (PEE), que depois de aprovado pelo Conselho de Ministros, vai para a Assembléia da República (AR) para a sua aprovação e posterior homologação pelo Presidente da República.

Para o caso de Moçambique e muitos países africanos, as propostas de políticas de educação não se confinam aos atores políticos nacionais. Desde a proclamação da independência, houve sempre a participação e intervenção de atores estrangeiros.

Em Moçambique, o processo de implementação de novas políticas sugere, antes de tudo, uma reestruturação das formas de organização, gestão administrativa e pedagógica, assim como a formação dos professores para o efeito.

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

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

REFERÊNCIAS

ALBINO, S. De Fatima; FAQUETI, M. Fallgatter. **Projeto de Pesquisa**. Instituto Federal catarinense. Campus/Camboriú;
S/D.Disponível em:<file:///C:/Users/unicafe.PROPPG35/localunicafe/eucadio/Downloads/Como-elaborar-um-projeto-de-pesquisa%20(1).pdf. > Acesso no dia 14/11/2018.

ALMEIDA,A.L,GOMES,R. **Processo de políticas públicas :reflexões teóricas e apontamentos para futuros pesquisas**. Universidade Federal de Tocantins, UNB- Faculdade de economia, Administração e contabilidade Brasília vol.16, n-3, Rio de Janeiro, jul-set 2018

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009. Disponível em:
<http://

pt.slideshare.net/alasiasantos/analise-de-conteudo-laurence-bardin>. Acesso em 22 jul. 2014

BASÍLIO, Guilherme. **O estado e escola na construção da identidade política moçambicano**. 2010. 249 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

BONDE.R.A. **Políticas públicas de educação e qualidade de ensino em moçambique; rj, 2016**

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é a educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

CARVALHO, C.Matheus, **Políticas Publicas Conceitos e praticas**, Belo Horizonte, vol 7.sobrae. mg 2008.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, Pag. 200, 2010.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, António Cipriano Parafino. **"Modernidades" moçambicanas crise de referências e a ética no programa de filosofia para o ensino médio**. 2009. 385 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

INTANQUÊ, Sabino Tobana. **História da Educação em Moçambique**. Redenção,2016. TCC (Bacharelado em Humanidades) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), 2016.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MACHAEL, Samora. **Educar o homem para vencer a guerra, criar uma sociedade nova e desenvolver a pátria**. Coleção Palavras de Ordem. Departamento de Trabalho ideológico. Maputo, Frelimo, 1979.

MAZULA, Brazão. **Educação cultural, e ideologia em Moçambique: 1975-1985**. Lisboa: Afrontamento, 1995.

MONDLANE, Janet. *Janet Rae Mondlane (depoimento, 2009)*. Rio de Janeiro, CPDOC/FGV; LAU/IFCS/UFRJ; ISCTE/IUL; IIAM, 2010. 20 pp.

RICHARDSON, Roberto, J. **Pesquisa Social**. 3, Ed. São Paulo. Atlas, 1999.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia Científica: um manual para a realização de pesquisas em administração**. Universidade Federal de Goiás, Catalão-GO, 2011.

OPEN SOCIETY INITIATIVE FOR SOUTHERN AFRICA (Joanesburgo). Afrimap (Comp.). **Moçambique: A prestação efectiva de serviços públicos no setor da educação**. 2012.

ROESCH, Sylvia, M. A. **Projeto de Estagio e da pesquisa em administração**. 3, Ed. São Paulo, Atlas. 2005.

SARAIVA, Enrique, ELISABETE, Ferrarezi. **Políticas públicas**; coletânea – Brasília: ENAP, 2006.

SARAVIA, Enrique. “Introdução à Teoria da Política Pública”. In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (Orgs.). **Políticas Públicas**: coletânea. Volume 1. Brasília: ENAP, 2006, p. 21-42.

SOUSA, Celina, **Políticas Publicas: conceito,tipologia, e sub áreas**. dez 2002

SUBUHANA, Carlos. **Estudar no Brasil: Imigração temporária de estudantes**. 2005. 211 f. Tese (Doutorado) - Curso de Serviço Social, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2005.

_____ **A circuncisão como rito de passagem na problemática da cultura moçambicana: Os Casos da Cultura Yao e da Igreja Católica (enculturação)**. 2001. 116p. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) – Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001

TAIMO, Jamisse, Uilson. Ensino superior em Moçambique: história, política e Gestão. 2010. 229p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em educação, UNIMEP. Piracicaba, SP, 2010

TEXEIRA, C.E, **O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade**, 2002 - AATR-BA

UACIQUETE, Adriano Simão. **Modelos de administração da educação em Moçambique (1983-2009)**. 2010. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências de Educação, Departamento de Ciências de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2010. MAZULA, Brazão.

UNESCO. Modelos Innovadores en la Formación Inicial Docente. **Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa**: coordinado por F. Javier Murillo. Santiago: Chile: UNESCO, 2005.

YIN, R. K. Estudo de caso: **planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3.ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.