

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO**

JÚLIO MAGIDO VELHO MUARA

**PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM POLÍTICAS PÚBLICAS
EDUCACIONAIS DE MOÇAMBIQUE**

São Leopoldo

2020

JÚLIO MAGIDO VELHO MUARA

**PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM POLÍTICAS PÚBLICAS
EDUCACIONAIS DE MOÇAMBIQUE**

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor em
Educação, pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Prof.^a Dra. Flávia Obino Corrêa Werle

São Leopoldo

2020

M941p Muara, Júlio Magido Velho.
Produção científica em políticas públicas
educacionais de Moçambique / Júlio Magido Velho
Muara. – 2020.
265 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio
dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2020.

“Orientadora: Prof.^a Dra. Flávia Obino Corrêa Werle.”

1. Pesquisa em educação. 2. Estado da arte.
3. Metanálise. I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Amanda Schuster – CRB 10/2517)

JÚLIO MAGIDO VELHO MUARA

**PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM POLÍTICAS PÚBLICAS
EDUCACIONAIS DE MOÇAMBIQUE**

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor em
Educação, pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Aprovado em 17 de dezembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Flávia Obino Corrêa Werle (Orientadora) – UNISINOS

Professor Dr. Jamisse Uilson Taimo – Universidade Eduardo Mondlane – UEM

Professora Dra. Joana Paulin Romanowski – PUCPR

Professora Dra. Berenice Corsetti – UNISINOS

Professora Dra. Rosângela Fritsch – UNISINOS

AGRADECIMENTOS À CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

À minha mãe, Mariana Velho (Apiti Wússi),
minha heroína, que foi para junto do Pai Celestial
enquanto meu doutorado decorria. Uma mulher de
quem me lembro com nostalgia e lágrimas.

Ao meu pai, Magido Muara (All Mattia), pela
paciência e compreensão impressionantes em
suportar o peso da sua pobreza pelos meus
estudos.

AGRADECIMENTOS

Nenhuma pesquisa científica de doutoramento pode virar real sem apoio de anjos humanos. A Prof.^a Dra. Flávia Obino Corrêa Werle, minha orientadora, a quem em primeira mão a agradeço eterna e graciosamente pelos ensinamentos que me deu, tornou-se esse anjo. Professora de alta craveira que tornou meu sonho de menino em realidade. Obrigado anjo!

Agradeço ao meu avô, Velho Mulapo (Anan'vello) (*in memoriam*), que me ofereceu a primeira mochila escolar (um saco de plástico), onde coloquei o primeiro lápis HB, a primeira borracha e o primeiro caderno A4, sebenta quadriculado.

Agradeço aos meus professores da UNISINOS: Prof.^a Dra. Isabel Bilhão, Prof.^a Dra. Maria Juliéta Abba, Prof. Dr. Telmo Adams, Prof.^a Dra. Ana Freitas, Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva. Agradecimento especial à Prof.^a Dra. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin, com quem tive primeiro contato na semana acadêmica. Agradecimentos à coordenação do PPGE, na pessoa da Prof.^a Dra. Eli Terezinha Fabris, pelo apoio concedido e pelas lágrimas choradas juntos na sua sala de trabalho quando eu precisava de apoio emocional; às secretárias do PPGE, Eloi, Raisia e Carol. Agradeço à Rosane Salette Sasset (mulher brasileira de coração moçambicano); Daisy Eckhard Bondan (uma guria que sem olhar para quem sou derramou sua bondade sobre mim); Tatiane Kovalski Martins, pelo companheirismo na nossa primeira semana acadêmica e nas aulas. Agradeço a um irmão brasileiro, Cláudio Cleverson de Lima, pela amizade, consideração e pela palestra que me confiou na FEEVALE. Agradecimentos à Josilaine Antunes Pereira, por me ter aberto as portas da sua casa e pela ocasião que me conferiu para falar sobre Moçambique na UNIPLAC. Agradeço aos colegas do Grupo de Pesquisa, Dra. Sandra Pierozan, Dr. Amilton de Moura Figueiredo, Dra. Daianny Costa, entre outros.

Agradeço à Banca de Qualificação: Prof.^a Dra. Joana Paulin Romanowski, Prof. Dr. Jamisse Uilson Taimo, Prof.^a Dra. Rosângela Fritsch e Prof.^a Dra. Berenice Corsetti pelas recomendações valiosas e pelo abraço no dia da minha qualificação.

Agradecimentos especiais ao Alberto Velho (All N'vello), meu tio, cúmplice do meu brilho, que mesmo com dificuldades na vida me fez Doutor! À minha tia, Inês Cuvir (Apiti Malaya), minha segunda mãe, pelo banho que me deu com amor e carinho até aos 11 anos! Aos meus segundos irmãos, Cristóvão Alberto Velho e

João Alberto Velho, pela partilha de sua cama para que eu pudesse dormir, pela partilha de seu prato para que pudesse me alimentar e crescer com eles e por me ensinarem que o amor não é apenas entre irmãos de sangue. Aos meus irmãos, Augusto Magido Muara, Damião Magido Muara, Juliéta Magido Velho e Paulino Magido Muara. À minha segunda irmã, Lídia Assane Velho (Apiti Hassane) e filhas, sobrinhas minhas por direito! Agradeço a uma figura exemplar, meu tio, minha inspiração, Basquete País Muhuela (All Tjândje) (*in memoriam*), um iluminista em pessoa que se foi sem saber que o era.

À minha esposa, Ilda Lemana Benjamim Muara, de quem pouco falo preservando o seu amor e sua vocação, pelo amor, tolerância, amizade, cumplicidade, paciência e ajuda emocional. Aos meus filhos, Allen Magido, Yassin Magido, Yurki Magido e a Aleia Magido por nascerem de mim tão-somente para me fazerem um pai babado e feliz da vida!

Agradecimentos à Prof.^a Dra. Teresa Maria da Cruz e Silva, do Centro de Estudos Africanos (Universidade Eduardo Mondlane) e ao Professor Dr. Alexandre António Timbane, da UNILAB, pelos *inputs* disponibilizados e revisão linguística nesta pesquisa; ao Dr. Anísio Buanaíssa (Presidência da República de Moçambique) e ao Doutorando da UFRGS, Gildo Aliante, pela ajuda valiosa durante a recolha dos aportes desta pesquisa.

Agradeço à uma Irmã, Kina Agostiño, que nunca se cansou em provar para mim que o amor e o coração são seres sem juízo que por amor e com amor se perdem de paixão na primeira esquina da rua. Viram almas nuas, sofrem e lacrimejam de saudades entre as auréolas da madrugada e, em sonhos, voam ao sabor da homilia pelas nuvens do paraíso, sem cometer pecado nenhum!

Agradeço a um ser inteligente exclusivo, um irmão de coração, Omar Saíde, a quem presto o meu tributo pela dedicação à nossa amizade ao longo de 26 anos, com uma benevolência nua e crua! Obrigado por existires irmão da outra mãe!

Agradeço ao José Joaquim e à Guete Tomás, um casal que apareceu como a luz do sol na aurora, casal de amigos que se doou sem medida à minha família quando nela me subtraí a procura da vida em terras gaúchas. Vai a minha vênia para esses seres viventes!

Agradeço à terra que me viu nascer, M'puta (*Kituwo ja wa kimbizi*)¹, local onde meu coto umbilical mumificou e foi enterrado, região de Songea, província do Rovuma, República Unida da Tanzânia. Agradeço aos meus primeiros professores, Calisto Saisse e Jaime Rabana, que me deram o ABC inaugural, em 1976, na minha primeira *sala* de aulas (uma termiteira) sem paredes, nem teto, carteiras de troncos e bambu, e uma ardósia improvisada de quadro preto, na Escola Primária de Mbalapate, distrito de Mataka (Mavago), no Niassa.

Vai um incomensurável agradecimento à CAPES que, através do PEC-PG, me conferiu uma bolsa de estudos. Sem a qual o meu sonho nunca teria sido realizado. À UNISINOS, pela lição da vida que me outorgou, pelo acolhimento e aconchego reservados ao longo dos quatro anos de realização do meu doutorado.

Agradeço ao ISCISA, por um dia, em pleno verão, ter falado em um grito surdo e seco para o meu ego: “*Júlio, surge et ambula*” e “*a vida levou eu*” ...!

¹ Região/local dos refugiados – traduzido do Kiswaili.

“Desejaria acender uma tocha e colocá-la no topo do monte Kilimanjaro, para que iluminasse até mais além de nossas fronteiras, dando esperança aos que estão desesperançados, pondo amor onde há ódio e dignidade onde há humilhação”. (NYERERE, 2016, tradução nossa).

RESUMO

A tese tem como temática *Produção Científica em Políticas Públicas Educacionais de Moçambique*. Analisa 60 pesquisas científicas, sendo 43 dissertações e 17 teses, que abordam temas sobre políticas educacionais, defendidas por moçambicanos pós-graduados titulados, no período de 2000 a 2018, explicita o desenvolvimento e as principais tendências, evidenciando sua dinâmica no campo de pesquisa nesse recorte temporal. Trata-se de um estudo do tipo Estado da Arte. Metodologicamente a pesquisa é de carácter exploratório-descritivo com abordagem qualitativa. Incorpora duas partes fundamentais: a primeira contextualiza os três momentos históricos da sociedade moçambicana (pré-colonial, colonial e pós-independência), passa em revista especialmente o contexto histórico-político dos últimos dois momentos. Deu-se ênfase à influência da política sobre a pesquisa produzida e referidas todas as metamorfoses da educação, da pesquisa científica e da educação superior, que sucederam nos diferentes momentos políticos. A segunda parte faz análise dos resumos das dissertações e teses examinando os aspetos tratados, considerando as *concepções*, as *abordagens* e *tendências* subjacentes. Uma pequena parte de casos em que o resumo não era esclarecedor, foi feita uma leitura exploratória da introdução e das conclusões. Determinamos as categorias temáticas das pesquisas que permitiram a visualização das políticas educacionais proeminentes e mais analisadas entre os pesquisadores, quais sejam: Políticas de Gestão Educacional; Políticas de Currículo; Políticas de Formação de Professores; Políticas relativas aos Conselhos de Escola e, por último, as políticas referentes às Oportunidades e Desigualdades Educacionais. Como parte integrante da análise, no domínio desta pesquisa, foi gerado um Repositório Institucional encubado pelo Instituto Superior de Ciências de Saúde [de Moçambique]. Em conclusão, percebemos que a pesquisa educacional em Moçambique esteve sempre permeada ao meio ambiente e acompanhou disputas do poder político. Entre os resultados obtidos foi possível notar ênfase nas concepções e nas tendências da pesquisa e de igual modo foi possível perceber que todas as pesquisas trazem subsídios para ação e para a intervenção no cenário da realidade da escola, na qualidade político-pedagógica e na formação do sistema escolar. Junto às considerações finais, a pesquisa termina com uma Metanálise – um movimento reflexivo de metacompreensão da pesquisa moçambicana em políticas educacionais.

Palavras-chave: Pesquisa em Educação. Estado da Arte. Metanálise.

ABSTRACT

The thesis has as its theme the Scientific Production in Public Educational Policies of Mozambique. The research analyzes 60 scientific works, being 43 dissertations and 17 thesis, which approach themes on educational policies, defended by Mozambican with postgraduate degree, in the period of 2000 and 2018, explaining the development and the main trends, evidencing its dynamics in the research field in this time frame. It is a study that has to do with State-of-the-art. Methodologically the research is of descriptive-exploratory character with qualitative approach. Incorporates two fundamental parts: the first contextualize the three historical moments of Mozambican society (pre-colonial, colonial and post-independence), it looks especially at political-historic context of the last two moments. It was emphasized the political influence on the produced research and mentioned all the education metamorphoses, of scientific research and of higher education of that followed in different political moments. The second part analyses the dissertations and thesis summaries examining the discussed aspects, considering the conceptions, approaches and subjacent tendencies. A few part of the cases where the summary was not clear, was done the exploratory reading of introduction and conclusions. We determinate the thematic categories of researches which will permit the visualization of the prominent educational policies and the more analyzed by the researchers, which may be: Educational Management Policies; Teacher's Training Policies; Policies related to School councils and, finally, the policies regarding to the opportunities and educational inequality. As the integrated part of analysis, in the domain of this research, it was created an Institutional repertoire charged by High Institute of Health Science [Mozambique]. In conclusion, we perceive that the Educational Research in Mozambique it was always permeated by the environment and accompanied by the disputes of Political Power. Among the obtained results it was possible to see the emphases in the research conceptions and tendencies and in equal way it was possible to perceive that all the researches bring subsidies for the action and intervention in the reality scenery of school, in political- pedagogic quality and in the formation of school system. Together in the final considerations, the research ends with meta-analysis – a reflexive movement of meta-comprehension of Mozambican Research in Educational policies.

Key-words: Education Research. State-of-the-art. Meta-analysis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização geográfica de Moçambique na África Austral.....	44
Figura 2 - Distribuição de Delegações da UP pelas Províncias de Moçambique e respectivas Universidades substitutas	73
Figura 3 - Ciclo da Construção de Políticas Públicas.....	99
Figura 4 - Contextos do processo de formulação de uma política.....	101
Figura 5 - Políticas Públicas <i>Versus</i> Políticas Governamentais	108
Figura 6 - Linha de Pensamento: Conceitos <i>Versus</i> Diálogo com a Empiria	112
Figura 7 - Etapas para a criação do Repositório do ISCISA	165

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Dissertações e Teses por País de origem	115
---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Instituições Públicas de Ensino Superior	74
Quadro 2 - Instituições de Ensino Superior Privadas	76
Quadro 3 - Distribuição das Dissertações e Teses defendidas entre 2000 a 2018 .	120

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dissertações e Teses defendidas no período de 2000 a 2018	114
Tabela 2 - Categorização de Dissertações e Teses (2000 a 2018).....	116

LISTA DE SIGLAS

ASDI	Swedish International Development Authority
BM	Banco Mundial
BTD	Banco de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA	Centro de Estudos Africanos
CEEI	Centro de Estudos Estratégicos e Internacionais/Moz
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CTI	Ciência, Tecnologia e Inovação
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst
ECTIM	Estratégia de Ciência e Tecnologia e Inovação de Moçambique
EGUM	Estudos Gerais Universitários de Moçambique
EUA	Estados Unidos da América
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNI	Fundo Nacional Investigação/Moz
IBE	Instituto de Bolsas de Estudo/Moz
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituição do Ensino Superior
IICM	Instituto de Investigação Científica de Moçambique
ISCISA	Instituto Superior de Ciências de Saúde/Mz
ISP	Instituto Superior Pedagógico/Mz
ISRI	Instituto Superior de Relações Internacionais/Mz
MCTESTP	Ministério da Ciência, Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional/Mz
MEC	Ministério da Educação e Cultura/Mz
MESCT	Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia/Mz
MINEDH	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
NELIMO	Núcleo de Estudos de Línguas Moçambicanas
NLDTD	Networked Digital Library of Theses and Dissertations
NORAD	Norwegian Agency for Development Cooperation
PCEB	Plano Curricular do Ensino Básico

PEBIMO	Projeto de Educação Bilingue em Moçambique
PEC PG	Programa Estudante-Convênio de Pós-Graduação
PEES	Plano Estratégico do Ensino Superior
PNE	Política Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PQG	Plano Quinquenal do Governo
PUC/Minas	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RAND	Research and Development
RCAAP	Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal
RI	Repositório Institucional
SADC	Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral
SAREC	Societe Africaine de Revetments d.º Etancheite
SNE	Sistema Nacional de Educação
TBARN	Centro de Estudos de Técnicas Básicas para o Aproveitamento dos Recursos
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UCM	Universidade Católica de Moçambique
UEM	Universidade Eduardo Mondlane
UFJF	Universidade Federal Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UJC	Universidade Joaquim Chissano
ULM	Universidade de Lourenço Marques
UNILICUNGO	Universidade Licungo
UNIPUNGUE	Universidade Púngue
UNIROVUMA	Universidade Rovuma
UNISAVE	Universidade Save
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UP	Universidade Pedagógica/Mz
UPM	Universidade Pedagógica de Maputo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 Objetivos	21
1.1.1 Objetivo Geral	21
1.1.2 Objetivos Específicos	22
1.2 Justificativa	22
1.2.1 Razões pela realização do Estudo no período de 2000 a 2018	23
1.2.2 Razões para a Escolha do Campo Empírico	29
1.3 Estrutura da Pesquisa	31
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	34
2.1 Etapas e Procedimentos Utilizados	35
2.2 Caminhos Trilhados em busca do Tema da Pesquisa	37
2.3 Contributo do Estudo	41
2.4 Definição do Problema	42
2.5 Moçambique e sua Localização Geográfica	43
3 HISTÓRIA E POLÍTICA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE	46
3.1 A Educação Pré-colonial, Colonial e Pós-independência	46
2.1.1 Educação Pré-Colonial.....	46
3.1.2 Educação Formal Colonial	48
3.1.3 Educação no Pós-Independência.....	51
3.2 Evolução das Políticas Públicas Educacionais	53
3.3 A Política Nacional de Educação	59
3.4 Evolução Histórica da Educação Superior de Moçambique	63
3.4.1 Expansão do Ensino Superior	68
4 O CONTEXTO E O DESENVOLVIMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE	80
4.1 Os Sistemas Políticos e suas Influências sobre a Produção Científica	80
4.2 Período de Colonização Portuguesa	81
4.3 Período Pós-Independência	82
4.4 Período Democrático (Economia de Mercado)	89
5 POLÍTICA, POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS	95
5.1 Política	95

5.2 Políticas Públicas	97
5.2.1 Ciclo da Construção de Políticas Públicas	99
5.3 Políticas Educacionais	105
6 ABORDAGENS, CONCEPÇÕES E TENDÊNCIAS DAS PESQUISAS CIENTÍFICAS	111
6.1 Temáticas mais abordadas entre as Dissertações e Teses	120
6.1.1 Nível Escolar mais Privilegiado na Análise das Políticas Públicas Educacionais	121
6.2 Aportes Inovadores entre as Dissertações e Teses	121
6.2.1 Políticas de Gestão Educacional	122
6.2.2 Políticas de Currículo	129
6.2.3 Políticas de Formação de Professores.....	138
6.2.4 Oportunidades Educacionais.....	145
6.2.5 Políticas de Conselho de Escola	149
6.2.6 Desigualdades Educacionais	155
7 REPOSITÓRIO DE DISSERTAÇÕES E TESES E SUA CRIAÇÃO EM UMA IES MOÇAMBICANA	163
7.1 Processo de Institucionalização do Repositório	164
7.2 Conteúdo do Repositório do ISCISA	165
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
8.1 Análise do Contexto Histórico-político da Pesquisa Científica	168
8.2 Análise das Categorias Temáticas	169
8.3 Metanálise - um Movimento de Metacompreensão da Pesquisa	178
8.3.1 O Movimento do Pesquisador	178
8.3.2 A Compreensão sobre o Interrogado	179
REFERÊNCIAS	187
APÊNDICE A - DISSERTAÇÕES EM BASE DE DADOS E BIBLIOTECAS DE MOÇAMBIQUE	210
APÊNDICE B - DISSERTAÇÕES E TESES EM BASES DE DADOS DO BRASIL	217
APÊNDICE C - DISSERTAÇÕES E TESES EM BASES DE DADOS DE PORTUGAL	230
APÊNDICE D - RESUMOS DAS DISSERTAÇÕES E TESES ANALISADAS	235
APÊNDICE E - RELAÇÃO DE CATEGORIAS TEMÁTICAS DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS	265

1 INTRODUÇÃO

O meu percurso técnico-profissional¹ inicia com as funções de administrador hospitalar no Hospital Rural de Montepuez, onde igualmente exerci as funções de facilitador, na formação de Parteiras Elementares do Centro de Formação de Saúde de Pemba, Província de Cabo Delgado, oferecendo a disciplina de Administração de Recursos Humanos, com enfoque no Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado. Após a minha graduação em Ensino de Português retomei as atividades de docência em duas instituições de ensino superior, Instituto Superior de Ciências de Saúde (ISCISA) e Universidade Católica de Moçambique (UCM), na capital do país - Maputo.

No ISCISA ministrava aulas a alunos do primeiro ano, com idades compreendidas entre 17 e 25 anos e alguns com mais de 50 anos, esses geralmente profissionais de saúde. Na UCM, todos os alunos exerciam funções de docência, a maioria no ensino primário, com idades entre 25 e 50 anos. Nos dois grupos distintos de alunos de ambas instituições (ISCISA e UCM), muito particularmente os mais jovens, não sabiam ler nem escrever corretamente e em ambos era notável a produção de frases agramaticais e a dificuldade de colocação de um pensamento lógico e coerente tanto na fala como na escrita. As evidências indicavam para uma deficitária preparação nos níveis de ensino precedentes ao da educação superior.

Na sequência desse fato, quando cheguei ao Brasil para estudar na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) trazia ideias pré-concebidas sobre o tipo de pesquisa que desenvolveria, cuja temática gravitava em torno da qualidade de ensino em Moçambique. Porém, no decurso dos dois anos letivos, fui percebendo que havia outros focos de pesquisa, na área da educação moçambicana, passíveis de serem analisados realizando um estilo diferente de pesquisa. Foi, com base nessa perspectiva que me ocorreu a ideia de desenvolvimento de uma nova forma de análise e de percepção do Sistema Nacional de Educação de Moçambique, tendo me posicionado para fazer um estudo

¹ A forma discursiva adotada no texto é marcada pela primeira pessoa do plural, alternada com o impessoal das formas verbais. Todavia, na parte introdutória, por tratar da minha trajetória, vida e obra, a apresentação se faz preferencialmente na primeira pessoa do singular.

do tipo *Estado da Arte*², cuja abordagem se circunscreve na *Produção Científica em Políticas Públicas Educacionais de Moçambique*.

Leituras de obras de Luís Miguel Carvalho (2014) – A construção do Conhecimento sobre Políticas Públicas de Educação em Portugal – e de Joana Paulin Romanowski (2002) – As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e das dissertações dos anos 90 –, entre outros textos sobre “Estado da Arte”, sobretudo, das teóricas Romanowski e Ens (2006) contribuíram no pensamento definitivo para o desenvolvimento da pesquisa com recurso ao Estado da Arte. Foi na sequência do exposto que me apareceu a ideia de desenvolver uma pesquisa que pudesse contribuir para a organização e sistematização da pesquisa realizada em Moçambique entre 2000 e 2018.

As produções científicas sobre Moçambique, escritas por moçambicanos, vêm de diversos países e resultam de horizontes de pensamento diferentes. Segundo Goergen (1998, p. 4) “[...] na medida em que o número de pesquisas aumenta e cresce o volume de informações, a área de investigação vai adquirindo densidade e surge a necessidade de parar e olhar em volta para ver o que já foi feito, por onde se andou e para onde se pretende ir”. No caso, a área de Políticas Públicas Educacionais ganha um lugar de destaque entre as demais áreas de pesquisa.

É olhando para esta diversidade da produção científica advinda de perspectivas e horizontes diversos que surge a necessidade de uma reflexão do que foi feito no passado, de 2000 a 2018, por moçambicanos pós-graduados titulados formados no exterior e em território nacional, fazendo “[...] uma retomada da pesquisa realizada, mediante um pensar sistemático e comprometido de buscar dar-se conta da investigação efetuada”. (BICUDO, 2014, p. 13).

Assim sendo, é pretensão que a pesquisa seja conduzida respondendo às seguintes perguntas: O que se sabe sobre as produções científicas (dissertações e teses) cujo objeto de estudo é análise, implementação e avaliação das Políticas Públicas Educacionais? Quais focos e que temas das políticas públicas educacionais são mais pesquisados ou privilegiados nas dissertações e teses?

Para dar resposta a essas perguntas e em observância da natureza da pesquisa selecionada, nos termos que Romanowski (2002) e Romanowski e Ens

² A motivação pelo tipo de estudo resultou da minha participação no Grupo de Estudos orientado pela Professora Flávia Werle, designado, dentro do currículo, como Prática de Pesquisa. Tais estudos foram fundamentais para o encaminhamento da presente tese.

(2006) a definem, o estudo assume-se, definitivamente, como sendo de natureza de *Estado da Arte*. Assume-se igualmente o compromisso de desenvolvimento de uma metanálise, mediante a aceção de Bicudo (2014).

Fazer análise do percurso da construção de conhecimento assemelha-se a falar da trajetória da pesquisa científica. É por meio da pesquisa científica que se produz o conhecimento, ou por outra, o conhecimento vem da investigação. Nesse contexto, o percurso da construção do conhecimento atrela-se não só à pesquisa científica, mas também e, sobretudo, à evolução histórica do ensino superior em Moçambique. Pelo que fazer análise da *Produção Científica em Políticas Públicas Educacionais de Moçambique* como elemento singular não teria sentido se não se pudesse analisar o passado histórico do sistema de educação colonial, do pós-independência e democrático, que inclui a educação superior e, assim falar do contexto político educacional atual do país.

A temática central da presente tese é a análise de dissertações e teses defendidas por moçambicanos pós-graduados (titulados), formados no Brasil, Portugal e em Moçambique, em universidades devidamente identificadas. Assim sendo, no enfoque sobre a *produção científica em políticas públicas educacionais de Moçambique*, são analisados quatro focos:

- a) Primeiro foco: resgate e esquematização do percurso histórico da educação de Moçambique;
- b) Segundo foco: acompanhamento do desenrolar da pesquisa científica e/ou produção do conhecimento ao longo da introdução e desenvolvimento da educação superior em Moçambique;
- c) Terceiro foco: mapeamento e discussão do teor das dissertações e teses sobre políticas públicas educacionais moçambicanas desenvolvidas dentro e fora do país;
- d) Quarto foco: articulação dos diferentes pontos de vista sobre políticas públicas educacionais, evidenciando e explicitando os resultados obtidos.

Sendo um trabalho de carácter investigativo, pressupondo necessariamente decisivo o recurso a um referencial teórico, cuja temática tenha sido tratada com precisão por teóricos conceituados, o estudo é abordado com embasamento nos pressupostos de Stephen Ball sobre as políticas públicas educacionais. A teoria

sobre Políticas Públicas desenvolvida pelo teórico fornece elementos para a compreensão das Políticas Públicas Educacionais. Contudo, a presença, para a pesquisa, de outros teóricos como Jefferson Mainardes, Leonardo Secchi, Joana Romanowski, entre outros não é dispensada, dado que coloca em diálogo as ideias destes com as do sociólogo britânico, Stephen Ball.

A pesquisa é de carácter bibliográfico. Baseia-se na recolha de informações, exclusivamente, de fontes secundárias em formato impresso ou eletrónico, por meio de seleção, organização, leitura e análise de documentos, como dissertações e teses defendidas em Moçambique, no Brasil e em Portugal, cujas temáticas sejam as políticas públicas educacionais moçambicanas. Igualmente, a pesquisa privilegia a técnica de análise de conteúdo do objeto de estudo. Nesta pesquisa, mediante as buscas efetuadas em bases de dados, repositórios e bibliotecas, são analisadas 43 dissertações e 17 teses.

Espera-se que a tese, tal como disse mwalimu Julius Nyerere³, funcione como a tocha da unidade nacional, circule de mão em mão por todo Moçambique, suba no topo mais alto do monte Binga⁴ para que ilumine e traga dignidade, amor e esperança a todos. Espera-se que os meninos e meninas do Rovuma ao Maputo, do Zumbo ao Índico, de Quionga a Pafuri, do Lago Niassa ao Lago Tsene, tenham um futuro educacional progressista e próspero, livre de desigualdades e que todos tenham oportunidades de acesso à educação.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo Geral

O presente trabalho objetiva estudar o desenvolvimento e as principais tendências da pesquisa científica moçambicana, realizada sobre políticas educacionais, em dissertações e teses defendidas no período compreendido entre 2000 e 2018, na área da educação, evidenciando sua dinâmica no campo de pesquisa e período delimitado.

³ Mwalimu (Professor) Julius Nyerere - Primeiro Presidente da República Unida da Tanzânia (país de minha infância).

⁴ Ponto mais alto de Moçambique. Localiza-se sobre a fronteira Moçambique-Zimbabwe, a oeste da cidade-capital da província de Manica-Chimoio. O Monte Binga tem uma longa e rica história de vida tradicional. Também foram encontradas pinturas rupestres o que despertou ainda mais o interesse cultural à região.

1.1.2 Objetivos Específicos

- a) analisar o contexto histórico-político de Moçambique e sua relação com a educação;
- b) examinar e caracterizar o percurso da educação superior no contexto político e sua relação com a produção científica;
- c) examinar e relacionar os aspetos investigados/explorados considerando as concepções, as abordagens e as tendências subjacentes nas dissertações e teses defendidas, no campo das Políticas Educacionais, no período delimitado;
- d) disponibilizar um repositório de produções científicas realizadas por moçambicanos, no campo das políticas educacionais e em outros campos do saber.

O acervo que integra dissertações e teses, são consideradas particularmente as pesquisas que debatem assuntos relativos às políticas públicas educacionais de Moçambique. A constituição do acervo resulta do cruzamento de informações disponíveis em:

- a) Bibliotecas de universidades brasileiras;
- b) Repositório da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior);
- c) Portal do RCAAP (Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal)
- d) Bibliotecas de universidades portuguesas;
- e) Repositórios da Universidade Eduardo Mondlane e da Universidade Católica de Moçambique. Inclui acervos da biblioteca da Universidade Pedagógica de Moçambique.

1.2 Justificativa

Neste subtítulo da pesquisa são apresentados três itens: as razões orientadoras pela realização do estudo no período delimitado, as razões norteadoras pela escolha do campo empírico e a localização geográfica da República de Moçambique no mapa da África Austral.

1.2.1 Razões pela realização do Estudo no período de 2000 a 2018

Várias razões determinaram a fixação do espaço temporal deste estudo. A fórmula hipotética para a fixação dos 18 anos, desde o ano 2000, decorre dos *Dados Estatísticos sobre o Ensino Superior em Moçambique* publicados anualmente pelo Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional (MCTESTP), que apontam para uma ampliação do número de pós-graduados titulados em Moçambique, cuja aposta de formação inicia na época da vigência do sistema socialista no país, sendo a década de 2000 a que conheceu um aumento significativo de formações pós-graduadas.

Outro fator foi a criação do Instituto de Bolsas de Estudo de Moçambique (IBE) em agosto de 2007, com objetivo de planificar, atribuir e coordenar a gestão (integrada) de bolsas de estudos para a formação acadêmica no país e no estrangeiro, gerindo mais de duas mil bolsas. Este esforço de institucionalização mediante concessão de Bolsas de Estudo permite que se levante a hipótese de que dele resulte uma produção de conhecimento mais significativa, particularmente na subtemática que nos interessa estudar, qual seja, de políticas públicas na área da educação.

Entretanto, torna-se fundamental esclarecer que após o fim da guerra civil de Moçambique, seguido da ascensão do primeiro governo eleito democraticamente em janeiro de 1995, muitos países como a Alemanha, a Austrália, o Brasil, a China, Portugal, entre outros países, estabeleceram formas de cooperação com Moçambique apoiando o país na formação de técnicos superiores por meio da injeção de recursos sob a forma de bolsas de estudos e/ou recebendo cidadãos moçambicanos nos seus países para a formação, no caso, formação graduada e pós-graduada.

Castiano e Ngoenha (2013), trazendo informações de um relatório produzido por Göran Linde em 1994, referem que de um total de US\$ 53.093.000 (cinquenta e três milhões e noventa e três mil dólares americanos) foi alocado nas instituições de ensino moçambicanas e aplicado em vários projetos. A maior parte do fundo foi alocado à educação superior e “foi aplicado em bolsas de estudo no exterior, o que quer dizer que, de fato, o dinheiro não chegou à Moçambique, senão em forma de pessoas formadas”. (CASTIANO; NGOENHA; 2013, p. 120-121). Os autores apontam como maiores doadores de bolsas de estudo: Cuba, Portugal, Grã-

Bretanha e a União Europeia; EUA e Austrália, e organizações como *Deutscher Akademischer Austauschdienst*⁵ (DAAD) da Alemanha; *Commonwealth*⁶; a organização *Societe Africaine de Revetments d° Etancheite* (SAREC)⁷ da Suécia; a *Norwegian Agency for Development Cooperation*⁸ (NORAD) da Noruega e a *Swedish International Development Authority*⁹ (ASDI) da Suécia.

Entre os países apoiantes à reestruturação de Moçambique, constam os credores como Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM). Este último aparece em Moçambique como um grande protagonista na ajuda do governo na recuperação da economia moçambicana devastada pela guerra civil. Entre as áreas de investimento apostadas pelo BM perfilava a Educação, com destaque para o ensino básico. Borges (2010) postula que a Educação Superior não fazia parte das políticas de investimento. Mesmo porque o BM recomendava ao Estado que se encarregasse desse segmento educacional, eximindo-se assim dos investimentos nesse nível de ensino.

Na ótica do BM “só investindo o nível básico de educação se obtêm maiores taxas de rentabilidade social”. (BORGES, 2010, p. 371). Nas palavras de Borges (2010) percebe-se claramente que o BM não assumia, pelo menos até a década de 1990, a concepção de que a educação superior fosse prioritária para o desenvolvimento econômico. Mais tarde, o discurso sobre a educação superior mudou,

[...] as universidades passam a ser vistas como a base do crescimento econômico, são consideradas instituições voltadas para a formação de futuros dirigentes e responsáveis pela preparação das capacidades técnicas de alto nível [...]. E, por isso, o BM percebe que a instituição universitária necessita contribuir no processo de desenvolvimento econômico,

⁵ DAAD (Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico) é uma organização que oferece bolsas de estudo para alemães e estrangeiros para estudo, pesquisa e ensino dentro e fora da Alemanha. (DEUTSCHER, 2019).

⁶ Commonwealth é uma organização intergovernamental composta por 53 países membros independentes. Todas as nações membros da organização, com exceção de Moçambique (antiga colônia do Império Português), Ruanda (antiga colônia do Império Belga) e Namíbia (antiga colônia do Império Alemão), faziam parte do Império Britânico, do qual se separaram.

⁷ SAREC (*Societe Africaine de Revetments d° Etancheite*). Trata-se de uma organização sueca que doou parte do seu dinheiro à Moçambique.

⁸ NORAD (*Norwegian Agency for Development Cooperation*) - Agência Norueguesa de Cooperação para o Desenvolvimento é uma diretoria do Ministério de Relações Exteriores da Noruega que trata de assuntos relacionados à Iniciativa Internacional de Clima e Floresta da Noruega. Financiou igualmente dinheiro para o setor educação de Moçambique.

⁹ ASDI ou Sida (*Swedish International Development Authority*) Agência Sueca de Cooperação para o Desenvolvimento Internacional é uma agência governamental sueca, subordinada ao Ministério do Exterior. É vocacionada para gerir o apoio da Suécia ao objetivo de erradicar a pobreza no Mundo.

realizando, principalmente, a investigação aplicada e serviços de assessoria e consultoria. (BORGES, 2010, p. 369).

Analisando a percepção do BM, trazida por Borges (2010) na citação acima, pode afirmar-se com relativa segurança de que pode ter sido nessa nova perspectiva do BM que este financia a educação superior em Moçambique entre 1990 a 2002, “alocando 16% do seu orçamento para o setor da educação. Sendo, 71 milhões de dólares americanos para a educação básica e 60 milhões para a educação superior”. (LUÍS, 2005, p. 103). No artigo de Gonçalves (2018), podem ser encontradas evidências do protagonismo do BM sobre a educação superior, particularmente, quando “o Estado anuncia a criação de novas instituições de ensino superior, financiadas pelo BM, para as regiões que até então possuíam poucas ou nenhuma instituição. A criação, por exemplo, de três Institutos Superiores Politécnicos nas províncias de Gaza, Manica e Tete”. (GONÇALVES, 2018, p. 52). Atualmente o BM é o maior financiador de Bolsas de Estudo da educação superior, sobretudo, na pós-graduação em Moçambique.

Na década de 2000, Moçambique registrou a abertura de cursos de pós-graduação – mestrado – em três universidades (Universidade Eduardo Mondlane, Universidade Pedagógica e Universidade Católica de Moçambique). Mesmo sem abertura da pós-graduação do mestrado em educação, inaugurou-se uma nova realidade no país, junto com um esforço de democratização e de melhoria da educação.

Mais precisamente em 2006, iniciou a oferta, de forma sistemática, da pós-graduação em nível de doutorado. Em 2010, a pós-graduação representava 23% do total de estudantes universitários no país (graduação e pós-graduação), entre eles 4.054 mestrados e 38 estudantes do nível de doutorado¹⁰. (MCTESTP, 2012, p. 19).

A abertura de cursos de pós-graduação proporcionou uma nova realidade na vida dos acadêmicos moçambicanos. O nível de mestrado, nas suas diferentes e poucas áreas de formação, abriu uma nova página, um novo desafio, na história da educação superior em Moçambique. O país já podia, mesmo que de forma incipiente, contar com os primeiros técnicos pós-graduados por ele formados. Foi um grande marco para a ascensão educacional de Moçambique.

¹⁰ Algumas produções científicas informam dados quantitativos diferentes, por exemplo: (BRITO, FERASSO, BRITO, 2015, p. 20). Cf. A gestão universitária em Moçambique - 5ª conferência FORGES, Coimbra, 2015.

A partir do incremento de novos técnicos superiores, a área da educação registrou o primeiro crescimento do número de pós-graduados titulados (mestres), resultantes da formação pós-graduada interna iniciada em 2004. Associado ao número de formados no Brasil e Portugal, registrou-se o pico de mestrados em 2006¹¹. Nos anos seguintes observou-se um decréscimo acentuado, com tendência à estabilização. No período de 2010 a 2011, houve um acréscimo de mestres e doutores com comportamento similar. A tendência global prevalecente foi de uma ampliação de pós-graduados titulados em 20% do total (mestres e doutores)¹². A nova realidade associada às graduações de mestres e doutores moçambicanos no exterior¹³ entre os anos 2000 e 2018 assinalou uma ampliação de dissertações de e de teses.

Paulus Gerdes (2013)¹⁴, educador matemático, no seu artigo, *1000 Doctoral Theses by Mozambicans or about Mozambique*, apresenta uma enorme coleção de teses de doutorado de moçambicanos, defendidas em 26 países incluindo Moçambique, em cerca de 537 teses de doutorado, das quais 341 foram defendidas nos anos de 2001 a 2015 e as restantes nos anos anteriores. No campo da Educação/Ciências Pedagógicas, até 2012, Moçambique possuía 116 teses de doutorado, sendo que o Brasil contribui com 57 doutores formados e Portugal contribui com 56. Esse estudo reforça as motivações para o desenvolvimento desta pesquisa no período delimitado.

O Plano Estratégico do Ensino Superior 2012-2020, abreviadamente designado de PEES, esclarece que uma parte considerável da investigação científica que ocorre nas IES moçambicanas, com qualidade ainda insatisfatória e de aplicação limitada, está associada a oferta de cursos de mestrado. (PEES, 2012-2020). Estas e outras razões, mesmo com uma pesquisa com qualidade questionável, permitem visualizar razões bastantes que corroboram com a escolha daquele período para a realização da pesquisa.

A outra razão mais evidente é a referenciação da assinatura de um protocolo no dia 15 de setembro de 1981, que estabelece cooperação técnica amparada pelo designado Acordo Geral de Cooperação entre a República Federativa do Brasil e a

¹¹ Cf. Tabela 1 de Dissertações e Teses defendidas no período de 2000 a 2018.

¹² ídem

¹³ Inclui, além dos países em análise, 24 países que formaram 474 doutorados até o ano de 2013.

¹⁴ Matemático holandês, naturalizado moçambicano. Foi reconhecido na área de etnomatemática. Foi professor na UEM e UP.

República de Moçambique. Nesse acordo, entre várias áreas de cooperação, estava contemplada, fundamentalmente, a área da educação¹⁵.

Ainda em 1981, o Brasil criou oficialmente o Programa de Estudante Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG). O programa oferece bolsas de estudo para nacionais de países em desenvolvimento com os quais o Brasil possui acordo de cooperação cultural e/ou educacional, para formação em cursos de pós-graduação *strictu sensu* (mestrado e doutorado) em Instituições de Ensino Superior brasileiras. O primeiro protocolo que marcou o início do PEC-PG foi assinado no mesmo ano (1981) e teve sua atualização em 2006. O objetivo era e continua sendo possibilitar a cidadãos oriundos de países em desenvolvimento a realização de estudos de pós-graduação no Brasil.

Importa referir que Brasil e Moçambique têm relações diplomáticas estabelecidas desde novembro de 1975, cinco meses após a independência de Moçambique, mas só em 1980, no período militar, se estabeleceu a primeira cooperação na área de educação. (SILVA, 2012, p. 133). Porém,

é nos finais de 1980, à luz do acordo firmado entre o Ministério de Educação e Cultura (MEC) de Moçambique e a Fundação Ford, que se financia um programa em que 20 estudantes moçambicanos tiveram a oportunidade de frequentar cursos de bacharelado [...] na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Em 1989, são efetuadas as primeiras seleções de bolsistas em Moçambique. Porém, só em 1990 iniciam sua formação no Brasil. Entre eles apenas sete prosseguiram seus cursos de mestrado com o apoio do CNPq. Posteriormente, com o apoio da CAPES, outros três concluíram o doutoramento. (FRY, 2001, p. 16-17).

Segundo Milani et al., (2016, p. 25), esses foram, de fato, os primeiros passos da presença de estudantes moçambicanos no nível do ensino superior em território brasileiro. Os autores em referência afirmam que entre os anos 2000 e 2002 foi registrada a entrada de mais 19 estudantes moçambicanos, pelo PEC-PG, no Brasil. (MILANI et al, 2016, p. 26). Até o ano 2008, no âmbito do mesmo programa (PEC-PG), associado ao número anterior, Moçambique havia enviado 80 estudantes, devidamente selecionados para cursos de mestrado e doutorado, em universidades federais brasileiras.

As leituras apontam para uma “imigração temporária”¹⁶ de jovens moçambicanos para vários países da Europa, Ásia e para as Américas, igualmente

¹⁵ Cf. Artigo II do Acordo Geral de Cooperação entre a República Federativa do Brasil e a República Popular de Moçambique promulgado no Decreto Nº 89.929, de 9 de julho de 1984. No âmbito do mesmo acordo, foram assinados 6 novos projetos em 2011.

para alguns países africanos. Os números mais elevados de jovens estudantes foram para o Brasil e Portugal.

Como atesta Pedreira (2015, p. 9), “[...] a migração para Portugal, em particular para aqueles em cujos países não existia a oferta de ensino superior, e que, beneficiando de vantagens [...] da língua comum e de fortes laços históricos, o país continua a ser o destino ‘natural’ dos que aspiravam a prosseguir estudos de nível superior”. Segundo a mesma fonte, até no ano acadêmico 2011/12 havia 339 moçambicanos estudando em cursos de pós-graduação em Portugal, dos quais 224 em nível de mestrado e 115 em nível de doutorado¹⁷. Estes números se mantiveram, com uma relativa elevação, nos anos subsequentes.

Entre os anos 2000 e 2005, antes da atualização do protocolo em 2006, entraram em território brasileiro 44 bolsistas do PEC-PG¹⁸. Este número foi aumentando nos 10 anos seguintes, com o ingresso de 257 estudantes bolsistas da CAPES e do CNPq, sem contar com bolsistas moçambicanos financiados pelo Instituto de Bolsas de Estudo de Moçambique¹⁹, por meio do Orçamento do Estado e pelo Banco Mundial; pelas agências internacionais e países que possuem relações diplomáticas com Moçambique.

A formação de professores em nível de pós-graduação e de outros quadros insere-se no âmbito dos esforços do governo de Moçambique visando dinamizar o processo educativo e de investigação científica. É nesse contexto que para além do Brasil e Portugal, o governo da República de Moçambique estabeleceu parcerias bilaterais e institucionais com os países referidos nos parágrafos anteriores, entre outros países, incluindo Vietnã e Cuba. (PNE²⁰, 1995).

A presença significativa de pós-graduados moçambicanos no Brasil e em Portugal se deu nos anos 2011 a 2018. Porém, os estudantes já se faziam presentes desde a década anterior. O governo de Moçambique, a partir de 2009, e por meio do

¹⁶ Termo utilizado por Carlos Subuhana na sua tese “Estudar no Brasil: Imigração temporária de estudantes moçambicanos do Rio de Janeiro”.

¹⁷ Ibid., p. 29.

¹⁸ PEC-PG distribuição de selecionados por país [de origem] 2005-2016.

¹⁹ Instituto de Bolsas de Estudo (IBE) é uma instituição pública moçambicana que concede Bolsas de Estudo aos nacionais, tanto no país como no estrangeiro, para a continuação de estudos. Os principais financiadores às bolsas de estudo do IBE são o Orçamento do Estado Moçambicano e o Banco Mundial.

²⁰ Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação, 1995 - (Resolução nº 8/95, de 22 de agosto de 1995)

Instituto de Bolsas de Estudo de Moçambique, incrementou no quadro do desenvolvimento dos recursos humanos, mais outro número de pós-graduados.

Os relatos anteriores associados a outras evidências expostas nesta pesquisa, foram suficientes para delinear a realização do estudo da *Produção Científica em Políticas Públicas Educacionais de Moçambique*, no espaço temporal determinado. Um período de tempo em que nos cinco anos seguintes, adjacentes à década de 2000, registra-se uma provável ampliação da pesquisa nas diversas áreas de atuação com particular destaque para a área da educação. (PEES, 2012-2020).

Para esta pesquisa cumprir com o desenvolvimento dos quatro focos anunciados, explicitar as questões de partida e responder aos objetivos propostos, tomando como base a análise de dissertações e teses, adotar-se-á uma metodologia do tipo exploratório-descritiva com uma abordagem qualitativa com recurso da análise bibliográfica, documental. Nesse âmbito é possível notar que não podemos nos abdicar da postura analítica e reflexiva sobre as produções científicas selecionadas.

1.2.2 Razões para a Escolha do Campo Empírico

O acervo a ser considerado integra dissertações e teses de moçambicanos defendidas em instituições de ensino superior estrangeiras, particularmente, em instituições de ensino do Brasil e de Portugal, países que recebem há mais de 30 anos a maioria de moçambicanos para formação superior, integra também dissertações e teses defendidas em instituições de ensino superior nacionais, particularmente, da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), da Universidade Pedagógica (UP) e da Universidade Católica de Moçambique (UCM). Porém, em todos os casos serão consideradas exclusivamente as pesquisas que debatem assuntos relativos a Políticas Públicas Educacionais de Moçambique.

A escolha das três universidades moçambicanas como espaço de recolha de informações para a pesquisa reside no fato de: primeiro, as três Instituições de Ensino Superior – UEM, UP e UCM – serem as mais antigas (em termos de tempo de criação). Segundo, as três universidades possuem a pós-graduação em educação; mestrado e doutorado em ciências da educação na UCM; mestrado em

ciências de educação e doutorado em educação na UP e mestrado e doutorado em ciências de educação na mais antiga instituição de ensino superior, a UEM.

A escolha do Brasil e de Portugal como outros espaços da empiria, reside fundamentalmente no fato de serem, entre os vários países de cooperação, aqueles que recebem o maior número de estudantes da pós-graduação de Moçambique, sobretudo, na pós-graduação em educação. Outro fator que justifica a escolha se deu pela facilidade em adquirir as informações necessárias à investigação, considerando as bases de dados que os dois países possuem e os repositórios eletrônicos alocados nas bibliotecas das distintas universidades brasileiras e portuguesas.

Para o caso do Brasil existe uma forte relação com Moçambique, desde a similaridade nas assimetrias geográficas, demográficas e escolares; desigualdades educacionais de gênero (sexo); a comum história de colonização portuguesa, a língua comum, a concessão de bolsas de estudo pela CAPES e pelo CNPq. O mesmo se pode dizer de Portugal, com a especificidade deste a relação com Moçambique resultar de consequências de vínculos coloniais, históricos, culturais, económicos e políticos, que emergiram do processo da descolonização (PEDREIRA, 2015, p. 1). Igualmente por ser um país que também concede bolsas a moçambicanos por meio do Instituto Camões, da Fundação Calouste Gulbenkian, entre outras.

Salienta-se, também, o fato de que Brasil e Portugal possuem políticas de cooperação com Moçambique traduzidas na facilidade de obtenção de vistos e, sobretudo, o número elevado de publicações de pós-graduados moçambicanos e de outros que formados em território nacional e/ou em outros países socializam suas produções científicas em revistas brasileiras e portuguesas. Essas são outras evidências suficientes que determinaram a escolha dos dois espaços.

Pensamos que esses fatos associados à inegável influência na visão e nas formas de análise das políticas educacionais moçambicanas pelos nacionais formados no Brasil e em Portugal; o maior número de egressos moçambicanos em relação às universidades de outros países, são razões suficientes para que o estudo seja desenvolvido nestes três países, Brasil, Portugal e Moçambique.

1.3 Estrutura da Pesquisa

Ao fazermos uma análise minuciosa dos estudos realizados sobre *Estado da Arte*, percebemos que o trabalho que nos propúnhamos desenvolver seria fatigante e extenso. Contudo, a determinação e a ousadia para o desenvolvimento da pesquisa foram persistentes. Assim sendo, a seção correspondente à introdução, parte do primeiro capítulo da pesquisa, contempla os objetivos norteadores da pesquisa e os procedimentos metodológicos.

O segundo capítulo anuncia os procedimentos metodológicos: o caráter e tipo de pesquisa a desenvolver, determina o foco; discorre a trilha percorrida para a busca e delimitação do tema, a definição do problema, as etapas e procedimentos observados para a busca do objeto que faz o *corpus* da tese e faz a localização geográfica de Moçambique no continente africano.

O Terceiro capítulo está associado a uma síntese da história e política do processo de desenvolvimento da educação em Moçambique, considerando em especial o desenvolvimento da educação superior. Passa em revista aos aspectos histórico-políticos do processo de desenvolvimento em três momentos de educação da sociedade moçambicana (pré-colonial, colonial e pós-independência). Destaca a história das políticas públicas educacionais de Moçambique, marcadamente, assinaladas em dois períodos associados a dois sistemas políticos distintos (período colonial e período pós-independência) e culmina com a criação do Sistema Nacional de Educação (SNE). Apresenta a gênese da educação superior, a partir do período colonial com a abertura em 1962 da primeira Instituição de Ensino Superior (IES); sua requalificação no pós-independência durante a vigência da ideologia socialista e a criação de outras IES públicas na década de 1980, até a fase democrática que se observa na década de 1990 quando o país registrou a entrada em cena de IES privadas e o aparecimento de várias outras IES públicas.

O quarto capítulo trata do contexto e desenvolvimento da produção científica em educação, especialmente, sobre o quadro que se desenhou nos três momentos políticos (período colonial, período socialista e o período democrático) com particular destaque para a trajetória da pesquisa científica nos primeiros 40 anos de Educação Superior em Moçambique. O capítulo destaca a relação entre a pesquisa científica com os sistemas políticos outrora instalados e faz menção de plausíveis mudanças

ocorridas de uma universidade para uma outra, eventualmente, não condicionada ao sistema político da época.

O quinto capítulo faz uma revisão sobre Políticas, Políticas Públicas e Políticas Educacionais. Aqui perfilam teóricos cuidadosamente selecionados como, Stephen Ball, Norberto Bobbio, Leonardo Secchi, Agnès Van Zanten, Abdeljalil Akkari, Jefferson Mainardes, Armindo Ngunga e Alexandre Timbane que ajudaram a esclarecer melhor sobre Política Públicas e Políticas Educacionais, desde o contexto da influência ao contexto da estratégia política, com mais destaque para a análise do contexto da prática – em que a política está sujeita à interpretação e recriação. Faz igualmente o enquadramento das Políticas Educacionais na agenda política governativa de Moçambique.

Ainda no mesmo capítulo, pode-se ver o enquadramento das políticas públicas moçambicanas, aquelas elaboradas pelo governo e por entidades singulares (grupos de interesse e movimentos sociais). Essas políticas enquadram-se em um plano de atividades designado de Plano Quinquenal do Governo e posteriormente traduzidas na Política Nacional de Educação e no Plano Estratégico de Educação. São as políticas assumidas pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH)²¹ e pelas diversas organizações governamentais para reduzir as assimetrias e contribuir para o desenvolvimento do país.

O sexto capítulo realiza a análise dos resumos que constituem o *corpus* desta tese. São apontadas as características e as tendências das dissertações e teses. Com base na leitura e análise dos resumos são arroladas as categorias temáticas; faz-se o mapeamento das dissertações e teses em estudo, analisam-se as temáticas mais proeminentes e apresenta os aportes inovadores presentes nessas pesquisas científicas e respectivas propostas, as mais significantes.

O sétimo capítulo apresenta os trâmites observados na criação de um Repositório Institucional (RI) no âmbito desta pesquisa. No RI são registradas as dissertações e teses que compõem o *corpus* desta investigação e demais produções científicas institucionais. O capítulo faz ainda a menção do desenho técnico-metodológico observado para a construção do Repositório.

²¹ Por razões contextuais esse órgão do Estado, em algumas passagens, vem escrito como Ministério da Educação e Cultura ou Ministério da Educação.

Finalmente, o oitavo capítulo apresenta as considerações finais. Passa em revista por todos os capítulos da tese e subtrai as conclusões de maior proeminência e confere maior ênfase às categorias temáticas extraídas das pesquisas científicas (dissertações teses) que fazem o *corpus* desta pesquisa. Em seguida apresenta um movimento de metacompreensão realizado sobre a tese, designado de metanálise. Por outras palavras, apresenta os resultados obtidos sobre o interrogado, busca e analisa o sentido da pesquisa com a realização da metacompreensão.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresentamos o foco, o estilo e tipo de estudo que nos propomos desenvolver, discorreremos os caminhos percorridos para a busca e delimitação do tema, a definição do problema, as etapas e procedimentos observados para a busca do objeto que compõe o *corpus* desta tese e, finalmente, fazemos a localização geográfica de Moçambique no mapa da África, particularmente, na região austral africana.

A análise das políticas educacionais engloba os três níveis educativos de Moçambique - Primário, Secundário e Superior. São analisadas as dissertações e teses tanto com enfoque específico, com preferência para um determinado nível educativo, como também as pesquisas sem preocupação específica com determinado nível educativo.

A pesquisa é de caráter *exploratório-descritivo* com *abordagem qualitativa*. Dedicase a analisar o conteúdo da produção científica desenvolvida por pós-graduados titulados moçambicanos. Esse tipo de pesquisa incorpora dois métodos justapostos concebidos para uma análise holística sobre o objeto de estudo. O primeiro explora o problema para obter informações e familiarizar-se com um assunto pouco explorado. Gil (2002) refere que a pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito. Este tipo de pesquisa tem como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições percepções e visões.

O segundo visa descrever algo, analisando de forma minuciosa e descritiva. “[...] O objetivo primordial da pesquisa descritiva é a descrição das características de determinada população ou fenômeno [...]”. (GIL, 2002, p. 42). Finalmente, como verbaliza Esteban (2010, p. 127),

a pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

Nesta pesquisa foram excluídas todas dissertações e teses que, mesmo versando sobre políticas públicas educacionais, foram desenvolvidas fora dos territórios brasileiro, português e moçambicano. Igualmente, não fizeram parte do

estudo as pesquisas de outras áreas de conhecimento distintas da área da educação. Porém, foram consideradas e incorporadas aquelas que versam ou discutem, em algum capítulo ou no seu todo, o tema sobre as Políticas Públicas Educacionais.

O foco da pesquisa incide sobre dissertações e teses referidas, com a realização de Estado da Arte feita com base na metodologia de trabalho desenvolvida por Romanowski (2002) e Romanovski e Ens (2006), cujo desenvolvimento do tipo de estudo envolve a observância de oito etapas:

- a) definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas;
- b) localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de biblioteca electrónica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos;
- c) estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o *corpus* do estado da arte;
- d) levantamento de teses e dissertações catalogadas;
- e) coleta de material de pesquisa, selecionado junto às bibliotecas e/ou disponibilizados eletronicamente;
- f) leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões, e a relação entre pesquisador e a área;
- g) organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências e focos dos temas abordados e relações indicadas nas teses e dissertações.
- h) Análise e elaboração das conclusões.

Considerando os procedimentos referidos por Romanovski e Ens (2006), em relação ao tipo de estudo adotado, foram observadas as etapas conforme as estratégias descritas a seguir.

2.1 Etapas e Procedimentos Utilizados

O desenvolvimento de uma pesquisa do tipo *Estado da Arte*, como assinalam Romanowski e Ens (2006), envolve não só a identificação da produção científica,

mas igualmente a respectiva análise, a categorização e a revelação dos múltiplos enfoques e perspectivas. Assim sendo, em observância às etapas descritas pelas autoras, dois procedimentos para a realização desta tese, foram observados: (i) identificação das dissertações e teses no campo empírico e (ii) leitura e categorização das produções científicas, seguida de análise e descrição das categorias temáticas.

Quanto ao procedimento de busca e identificação das dissertações e teses foram observados dois cenários: o primeiro, teve lugar em bibliotecas moçambicanas da UEM e UP. O segundo, envolve a busca de dissertações e teses em bases de dados (BDTD, CAPES e RCAAP), Repositório da Universidade Católica Portuguesa (UCP) e Biblioteca da Universidade Federal Juiz de Fora (UFJF).

Em todas as bases de dados usadas a fim de obter as informações necessárias para o tema em análise, foi possível identificar e registrar não só o nome do autor ou da autora, mas também o título da dissertação ou da tese, nome do orientador ou orientadora, o ano e instituição de ensino em que o trabalho foi desenvolvido, assim como a biblioteca onde a tese de doutorado ou dissertação de mestrado foi depositada¹.

A seguir ao levantamento das pesquisas científicas, desenvolveu-se a seguinte atividade:

- a) Organização/elaboração de um quadro², contendo os resumos das dissertações e teses coletadas;
- b) Leitura analítica dos resumos das pesquisas científicas que permitiram a determinação das categorias temáticas;
- c) Redação preliminar³ pontuando a categoria temática de cada resumo e identificação do suporte legal em documentos que agregam as políticas públicas educacionais;
- d) Organização de um quadro com as categorias temáticas considerando as dissertações e teses agrupadas por nível de predominância e por nível escolar⁴;

¹ Cf. Apêndices A, B e C.

² Cf. Apêndices A, B e C.

³ Cf. Apêndice D.

⁴ Cf. Apêndice E.

- e) Leitura dos resumos das dissertações e teses, seguida da descrição das tendências, análise das abordagens e das concepções presentes nos referidos resumos;
- f) Redação do resultado das análises das dissertações e teses observando cada categoria temática, bem como a apresentação e análise das propostas e sugestões mais relevantes em cada categoria;
- g) Composição das considerações finais sintetizando todas as categorias analíticas e a elaboração da metanálise.

Após a análise dos resumos das dissertações e teses foram encontradas 28 categorias temáticas. Dada a sua vastidão, afinidade e semelhança entre elas, foram compactadas para 6 categorias temáticas e ordenadas por nível de predominância. Após essa atividade, efetuamos a identificação das tendências, as abordagens e as concepções. Arrolamos as sugestões e propostas apresentadas pelos pesquisadores, analisando as suas contribuições. Em seguida, elaboramos as considerações finais e, na ótica de Bicudo (2014), organizamos uma metanálise, como resultado da retoma da pesquisa realizada, efetuando um movimento reflexivo sobre o investigado, a respeito de como esta tese foi conduzida, com o intuito de responder a interrogação que a gerou.

2.2 Caminhos Trilhados em busca do Tema da Pesquisa

Transcorridos 45 anos de independência de Moçambique, se comparado com os países que até a década de 1960 gozavam de liberdade do jugo colonial, fica clara a idade tão jovem do país. Em consequência desse fato, associado ao impacto das invasões da África do Sul, da Rodésia do Sul e da guerra civil, o país ficou fragilizado. Como consequência, Moçambique ainda vive inúmeros problemas educacionais e econômicos, dado que de forma intermitente foi tendo alguns conflitos armados, mesmo depois da cessação da guerra civil, em 1990. A invasão externa e a guerra civil podem ter sido os grandes catalizadores que influenciaram na lenta evolução da educação que caminhou na contramão dos compromissos assumidos pelo país nas Conferências de Jomtien e de Dakar.

Desde a independência de Moçambique, várias leis e regulamentos relativos à educação foram aprovados e vários planos setoriais foram listados e colocados em

ação, tendendo a adequar a cada exigência conjuntural às questões educacionais. Houve aperfeiçoamento de leis, a exemplo disso é a Lei do SNE que teve dois ajustamentos e culminou com a aprovação da Lei 18/2018, de 28 de dezembro de 2018, que estabelece o regime jurídico do SNE em Moçambique. A Lei anterior não trouxe avanços consideráveis na qualidade e desempenho do ensino.

Esse problema, pode estar associado a diversas razões, dependendo do ângulo de observação ou do ponto de vista, podendo apontar-se as variadas línguas bantu moçambicanas como catalizadoras da qualidade no processo de ensino-aprendizagem, já que em geral, a maioria das famílias moçambicanas, aproximadamente 80%, expressa-se em línguas locais⁵. Sobre esse fato, Timbane (2015, p. 93) refere que,

em Moçambique [...] a educação formal ainda enfrenta dificuldades principalmente no ensino fundamental e médio. O grande problema é o ensino da língua portuguesa, que é a segunda ou terceira língua da maioria das crianças, principalmente nas zonas suburbanas e rurais, que entram na escola e ouvem, pela primeira vez com o professor, as primeiras palavras em língua portuguesa aos 7 anos. Isso faz com que sintam dificuldades enormes na aprendizagem não só de português como disciplina obrigatória, mas também pelo fato da língua portuguesa ser exigida nas restantes disciplinas curriculares.

Timbane (2013) considera que o ensino básico, sobretudo, a classe inicial (1ª classe) necessita de bases sólidas para que o aluno aprenda com facilidade nas classes seguintes. Segundo o autor, como consequência da ausência de fortes alicerces no ensino básico em Moçambique,

Constata-se [um] fraco domínio da escrita, da leitura e da expressão oral por parte de muitos alunos, fato que faz com que alguns pais reclamem a baixa qualidade de ensino em Moçambique, comparando com o ensino no período colonial ou com o pós-colonial. Sabe-se que as classes subsequentes, incluindo o nível superior, dependem especificamente do trabalho realizado no nível primário. (TIMBANE, 2013, p. 210).

Os detalhes acima apresentados, associam-se a vários outros sinais que evidenciam uma das dimensões da problemática de baixa qualidade de ensino em Moçambique, sinais que nos suscitaram questionamentos acerca de algo que pudesse afetar o sistema de educação de Moçambique, com destaque para o processo de ensino-aprendizagem.

⁵ O censo de 1997 inventariou 47 línguas bantu moçambicanas, o NELIMO apresenta 40 línguas, o Ethnologue apresenta 37 línguas. Tudo indica que ainda não existe um número definitivo de línguas nacionais moçambicanas.

Por este motivo, movidos pela força da prática profissional, na busca de respostas das causas do baixo aproveitamento pedagógico dos alunos, entendemos que a linha de pensamento relativa às políticas públicas educacionais poderia conduzir à obtenção de respostas dos questionamentos relacionados ao problema do aproveitamento pedagógico. Foi, precisamente, neste pensamento que, chegado o momento de fazer a pós-graduação, optamos pela linha de pesquisa de *Educação, História e Políticas*, na esperança de que nos dotaria de ferramentas que nos permitiriam abonar o nosso contributo para dar mais um impulso no sistema de educação moçambicano; que nos concederia conhecimentos acadêmicos e científicos necessários para nosso crescimento profissional e, quiçá, contribuindo para o enfrentamento de problemas acerca da qualidade de ensino..

Importa referir que as motivações para a análise da construção do conhecimento têm como origem nos seminários assistidos, oferecidos nos primeiros dois anos de estudos no curso de doutorado em educação. Sobretudo na sequência das leituras de obras dos pesquisadores como Jenny Ozga (2000), que instiga à pesquisa em educação, no seu livro *Investigação sobre Políticas Educacionais*; Claude Lessard e Anylène Carpentier (2016), na sua obra intitulada *Políticas Educativas: a aplicação prática*, na qual fazem análise sobre a interpretação das políticas públicas educacionais na prática profissional e sua realização, aplicação ou implementação no contexto escolar, local onde as políticas públicas estão sujeitas à interpretação e recriação; Luís Miguel Carvalho (2014), na obra *A Construção de Conhecimento sobre Políticas Públicas de Educação em Portugal*, onde faz a descrição e interpretação de teses, realizadas na área da educação, defendidas em universidades portuguesas e vários artigos científicos, dentre os quais destaco o de Sílvio Gamboa (2015), *A produção do conhecimento em educação: teorias e métodos, 25 anos de espetáculo*, onde faz a apreciação crítica sobre a evolução da produção do conhecimento em educação.

Entre essas leituras são agregados alguns artigos que tratam especificamente do Estado da Arte. Pesquisas essas que nos chamaram atenção para a importância que o tipo de estudo merece e contribui para a sistematização da informação produzida em Moçambique. Ademais, no Brasil foi possível ter contato com sistemas informatizados disponíveis, como por exemplo, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da EBSCOHost, entre outras Bases de Dados e diversos Repositórios Institucionais que socializam o conhecimento

produzido na pós-graduação de forma aberta. Estamos nos referindo particularmente das pesquisas de Sílvia Nóbrega-Therrien e Jacques Therrien (2004), no seu artigo intitulado *Trabalhos científicos e o Estado da Arte da Questão: Reflexões teórico-metodológicas*, em que esses teóricos discutem domínios que um estudante/pesquisador deve alcançar para a elaboração do estado da questão e assinalam caminhos para a construção dessa etapa do processo de pesquisa. O artigo de Norma Ferreira (2002), com o tema *As pesquisas denominadas 'Estado da Arte'*, em que a autora, entre outras questões, destaca a forma como o estudo é desenvolvido levantando questões como, por exemplo, se seria possível fazer um esforço de interrogar a história, a produção acadêmica sobre determinada área de conhecimento, ou se a opção se restringiria apenas a dados bibliográficos. E, finalmente o artigo de Joana Romanowski e Romilda Ens (2006), sobre *As pesquisas denominadas do tipo 'Estado da Arte' em Educação*, em que discutem os procedimentos e limites deste tipo de estudos. Elas sublinham, tal como outros teóricos o fazem, a ideia de que a realização de estudos de estado da arte possibilita a efetivação de balanço da pesquisa de uma determinada área.

Portanto, as referências acima indicadas apenas têm a função, nesses parágrafos, de referir a experiência adquirida no programa de pós-graduação em educação na UNISINOS e, muito particularmente, sobre o que das diferentes disciplinas cursadas houve como *input*, nos leva a abordar este tema. Destaca-se também que essas referências serão retomadas, no que for pertinente, ao longo dos capítulos dessa pesquisa.

Entre alguns objetivos apontados do Estado da Arte, aquele que parece destacar-se com muita ênfase, como referem Romanowski e Ens (2006, p. 39), é de que

são uma construção importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, [...], apontam restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificam experiências inovadoras que apontam alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na construção de propostas na área focalizada.

À luz dessa colocação, podemos afirmar que se o campo teórico das Políticas Públicas de Moçambique abrir espaço para sua ampliação, com a presente pesquisa, possivelmente estaremos jogando sementes de constituição do campo teórico de Políticas Educacionais em Moçambique - um campo em franco

nascimento/fortalecimento do compromisso em contribuir para a educação moçambicana. Mesmo porque aquilo que identifica experiências inovadoras também é importante para a questão do campo teórico.

Assim sendo, os resultados que sairão desta pesquisa, como escrevem Silva e Gamboa (2011, p. 373), quiçá venham “[...] trazer subsídios para a formação de pesquisadores ou preencher [um provável] vazio que a literatura especializada apresenta, [...] revelando suas condições, sua trajetória, suas tendências e seus pontos de conflito” e talvez venha, de alguma forma, poder contribuir no desenho de uma base sistematizada de dados.

Vinculado à aceção dos autores supra aponta-se o mapeamento da produção científica e a articulação dos seus pontos de vista dos respectivos temas de estudo, não só para facilitar o acesso à informação, mas também para “analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas”. (ROMANOWSKI; ENS; 2006, p. 39).

Portanto, caminhar e olhar para trás, analisar os passos dados, pode ser uma boa estratégia para continuar a marchar e perspectivar a atividade seguinte. Assim, através do Estado da Arte, tornou-se decisivo refletir sobre a pesquisa desenvolvida, observar os entraves e avanços registrados e, sobretudo, sistematizar o que até então foi escrito. Essa é, indubitavelmente, uma entre as melhores estratégias de ação para a revisão da escrita acadêmica de modo a torna-la cada vez mais aperfeiçoada, estruturada, mapeada e disponível. E, por isso, ao recuarmos e analisarmos as pesquisas científicas desenvolvidas em um determinado intervalo de tempo, percebemos o quão é importante esse exercício, ao permitir visualizar as contribuições, restrições, lacunas e poder avançar com prudência sobre os trilhos. Esse é outro desiderato, ao mesmo tempo que pode vir a ser um contributo, para aplicação, não só na área de educação, mas igualmente em outras áreas da academia moçambicana.

2.3 Contributo do Estudo

Se por um lado Moçambique não tiver desenvolvido uma política de sistematização das pesquisas, ou uma base de dados eficaz e/ou eficiente de gestão do conhecimento produzido por professores e alunos, numa altura em que apenas possuía três instituições de ensino superior, por outro pode enfrentar

dificuldades de o fazer na atualidade, devido ao crescente e desordenado número de Instituições de Ensino Superior em um ambiente democrático ainda em instalação e uma economia debilitada, afetada pela situação política vivida pós assinatura dos acordos de paz.

Os fatos mencionados constituem outros motivos norteadores da escolha do tema e, não só, como também reside no fato de que o estudo, tanto como outros publicados nas diferentes áreas da educação, pretende contribuir na sistematização dos trabalhos académico-científicos produzidos por moçambicanos sobre políticas públicas educacionais em Moçambique.

Espera-se igualmente que o estudo venha, possivelmente, a ter um impacto positivo entre alunos e professores/pesquisadores das instituições de ensino superior moçambicanas quando se dotarem de noções, primeiro, sobre a importância que o tipo de estudo (Estado da Arte) representa para a sua vida académica e, segundo, ao agregarem no conjunto do seu aprendizado, conhecimentos resultantes dessa pesquisa realizada na tão vasta e complexa área de políticas públicas educacionais (de Moçambique).

Talvez ainda o estudo possa provavelmente ser um instrumento de instigação à pesquisa científica entre o corpo docente universitário e quiçá, por último, venha a causar um impulso dos centros de pesquisa das universidades que oferecem e se propõem a oferecer o curso de educação/ciências da educação, no sentido de que abrir um curso de educação significa abrir espaço para a pesquisa, significa ensinar a questionar, a criticar de forma incessante e a produzir conhecimento decorrente desse questionamento e da crítica de suas próprias experiências, de suas práticas e do ambiente educacional do país.

2.4 Definição do Problema

Transcorridos 58 anos de educação superior e 45 anos de independência, Moçambique provou que possui académicos qualificados capazes de escrever, questionar de forma incessante sobre a vida social moçambicana. Um grande número de pós-graduados (titulados) moçambicanos foi sendo formado nos quatro cantos do mundo. Os registros feitos por Paulus Gerdes (2013)⁶, no seu artigo “*1000 Doctoral Theses by Mozambicans or about Mozambique*” consta que desde 1960 até

⁶ Professor de Matemática da Universidade Pedagógica [de Moçambique].

2013 Moçambique reuniu mais de 500 doutores formados em diferentes áreas em diversos países, incluindo os formados em território nacional. Em termos gerais, as Ciências Sociais e Humanas contribuíram com mais de uma centena de doutores, seguida de Educação e Ciências Pedagógicas. Entre 2015 e 2018 o número foi ampliado significativamente com o acréscimo de mestres moçambicanos igualmente formados em Moçambique e no exterior.

As produções científicas sobre Moçambique, escritas por moçambicanos, vêm, como se pode notar, de diversos países e resultam de horizontes de pensamento dessemelhantes. Segundo Goergen (1998, p. 4) “[...] com a ampliação da produção científica, cresce o volume de informações, crescem também as áreas investigadas [...]”, no caso, a área de Política Públicas Educacionais ganha o seu lugar de destaque entre as demais áreas de pesquisa. É olhando para esta diversidade da produção científica advinda de perspectivas e horizontes diversos que surge a necessidade de uma reflexão do que foi feito no passado, fazendo “uma retomada da pesquisa realizada, mediante um pensar sistemático e comprometido de buscar dar-se conta da investigação efetuada”. (BICUDO, 2014, p. 13).

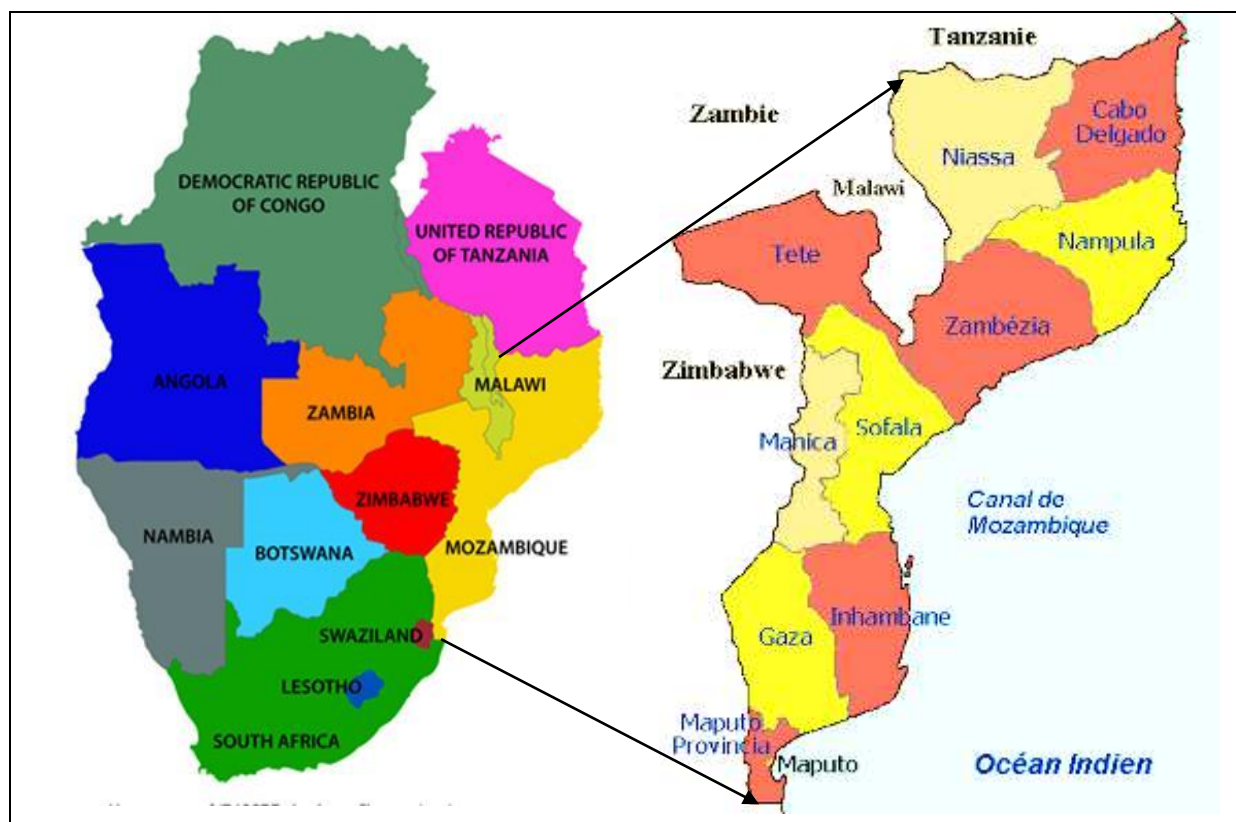
2.5 Moçambique e sua Localização Geográfica

A República de Moçambique alcançou a sua independência do colonialismo português em 25 de junho de 1975. Localiza-se no sudeste da África, na região da África Austral. Tem uma superfície total⁷ de 799.380 km². A sua população, segundo dados do censo de 2017, é de 27.909.798 de habitantes⁸. 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.

⁷ Algumas referências informam uma superfície correspondente a 801.590 km².

⁸ Censo Geral de 2017.

Figura 1 - Localização geográfica de Moçambique na África Austral



Fonte: Elaborada pelo autor, com base em Da SADC... (2020) e Mapa... (2020).

Para a presente pesquisa, subdividimos a história de Moçambique em quatro fases históricas fundamentais: (i) a fase pré-colonial, caracterizada pela migração e expansão do povo bantu pela África Austral; (ii) a fase colonial, caracterizada pela ocupação portuguesa; (iii) a fase pós-independência, que inicia em 25 de junho de 1975 com o estabelecimento da ideologia socialista, caracterizada pela busca da justiça social e predomínio do monopartidarismo e, (iv) a fase democrática, que inicia em 1990 com a aprovação da Constituição da República de 1990, assinatura dos acordos de Roma (acordos de paz) em 1992, marcada pela liberdade de expressão e “caracterizada por uma maior abertura política, criação de partidos e emergência da sociedade civil”. (NGOENHA; CASTIANO, 2019, p. 23).

No capítulo que finda foi evidenciada a metodologia da tese, o tipo de estudo, seu foco e o objeto. Ficou evidenciado que a pesquisa, do tipo Estado da Arte, seria conduzida a partir dos pressupostos definidos por Romanowski e Ens (2006). Foram apresentados os caminhos palmilhados em busca do tema e demonstrados os movimentos legais que deram origem e materializaram o SNE, vincando as perspectivas e o contributo da tese. Teceu-se o problema que justificou o

desenvolvimento da pesquisa sintetizada pelo crescente número de pós-graduados titulados e consequente ampliação de dissertações e teses, que compõem o *corpus* desta tese, como razões bastantes para a realização do estudo. Em última instância foi feita a localização geográfica de Moçambique, o proprietário das políticas educacionais analisadas, no mapa austral africano.

3 HISTÓRIA E POLÍTICA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE

No presente capítulo fazemos abordagem sobre o processo de desenvolvimento da educação em Moçambique. A intenção é descrever as principais metamorfoses da educação observadas no período colonial e no pós-independência, em todos os níveis de ensino. Pretendemos igualmente entender a trajetória da construção do conhecimento das Políticas Públicas Educacionais de Moçambique. Abordamos o nascimento da educação superior desde a época da colonização. Discorremos as transformações ocorridas no pós-independência e falamos das transformações da produção científica incluindo as influências políticas sobre ela.

3.1 A Educação Pré-colonial, Colonial e Pós-independência

Neste subtema faz-se a descrição da educação nos três momentos históricos de Moçambique – educação pré-colonial, a educação formal colonial e a educação no após a independência de Moçambique.

2.1.1 Educação Pré-Colonial

O Banco Mundial (1990, p. 11) ilustra que “antes da chegada dos europeus a educação indígena [africana] era assegurada por grupos étnicos e linguísticos e continuam sendo, geração após geração, um importante veículo de transmissão de identidade cultural”. Os primeiros povos fixados na região considerada atualmente Moçambique, segundo consta na história da África (Volume I), acredita-se que tenham sido os Khoi-khoi e os San, caracterizados como sendo bosquímanos, caçadores e recoletores. Mais tarde, apareceram os povos Bantu¹, provenientes por via de grandes migrações.

A História Geral da África III, admite que a origem dos povos bantu é ainda problemática. A primeira tentativa séria de descoberta das origens aponta para Bahr

¹ A grande maioria das populações ocupantes da terça porção meridional do continente africano, da fronteira marítima niger cameruniana, no Oeste, até o litoral fronteiriço somálio queniano, no Leste, e a partir deste ponto até as proximidades de Port Elizabeth, no Sul, fala línguas estreitamente aparentadas, denominadas línguas bantas. (História Geral da África III – África do século VII e XI)

al-Ghazāl indo parar a norte do Lago Vitória, na África Central e Meridional. A outra versão, admitida entre os linguistas, aponta a Nigéria como sendo a provável origem. Uma outra versão aponta para as bacias dos rios Congo-Zambeze, na região de Sahaba, no Zaire (atual República Democrática do Congo). Estas hipóteses deram origem a outras teorias que apontam, segundo alguns linguistas, a África ocidental no sentido África do Sul, passando pelos longos cursos de água do Congo (Zaire) à floresta equatorial do Zaire até o rio Rovuma na Tanzânia (Norte de Moçambique), processo iniciado no curso do primeiro milénio antes da era cristã com término nos meados do segundo milénio da era cristã. A história de Moçambique escreve que a origem dos povos bantu é nos Grandes Lagos, entre os séculos I a IV².

Os povos africanos sempre tiveram um sistema educativo nas suas práticas culturais e no caso, havia os ritos de iniciação que tinham (e continuam tendo) como objetivo a formação e integração de rapazes e meninas na vida adulta e nas práticas socioculturais. A história, a sociologia e a antropologia, consideram essa forma de educação tradicional como sendo um fenómeno natural, social e dinâmico em constante transmutação e mudança, em que se cruzam a dimensão cultural e social e que

[...] transporta marcas de um 'modus vivendi' 'modus pensanti', de uma visão sobre o processo educativo e seu produto (o homem a ser educado), sobre as formas de relação humana e sobre formas de comunicação [...] que são comuns a uma determinada sociedade. Portanto, é uma realidade cultural [...] associa a determinados padrões mentais e comportamentais, comuns a uma pluralidade de pessoas. (NDHANETA, 2012, grifo do autor).

Ao observarmos essa forma de educação, é possível perceber que a educação é tão antiga quanto a existência humana, o que vale dizer que na África a educação já existia muito antes da chamada “era dos descobrimentos” observada entre o século XV e o início do século XVII. Porém, Ki-Zerbo (2010, p. 183) refere que “o ensinamento não era sistemático, mas ligado às circunstâncias da vida. [...] A lição era dada na ocasião de certo acontecimento ou experiência e ficava profundamente gravada na memória da criança”. O autor refere ainda que

² Algumas literaturas apontam como provável origem dos povos Bantu as regiões que hoje são a Nigéria e Camarões.

a educação tradicional inicia na família, onde os progenitores ou as pessoas mais idosas são mestres educadores e constituem a primeira célula dos tradicionalistas, ministrando as primeiras lições da vida através da experiência, de histórias, fábulas, lendas, máximas, adágios, entre outras formas de educação. (KI-ZERBO, 2010, p. 183).

Todavia, antes da chegada dos colonizadores, os africanos tinham o sistema de educação tradicional na forma dos referidos ritos de iniciação, ainda em vigor na atualidade. Trata-se de “[uma educação] baseada sobretudo na imagem e no som, no audiovisual, fato comprovado até hoje pela iniciação dos jovens na África subsaariana” (KI-ZERBO, 2010, p. 762). Um ensino seriamente comprometido com as experiências da vida. Essa forma de educação preparou desde sempre a pessoa humana para as tarefas sociais e culturais da vida. E, por isso, na óptica de Ki-Zerbo (2010, p. 182), “a educação tradicional, sobretudo quando diz respeito aos conhecimentos relativos a uma iniciação, liga-se à experiência e se integra à vida [inteira]”.

A primeira escrita [cuja educação foi transmitida], de acordo com Ngunga (2012) foi a *iconográfica* também conhecida como *pictográfica*, “foi a primeira forma de representação do pensamento humano através da escrita [...], consiste em desenhos de objetos naturais, imagens soltas dando a impressão de imagens estáticas”. (NGUNGA, 2012, p. 294, grifos do autor).

Nos séculos subsequentes, com a expansão dos povos árabes e europeus, novos elementos foram introduzidos na educação africana pelo Islão e pela igreja cristã. Consta na história da África que o mundo muçulmano na Idade média estimulou muito a educação e o estudo de letras. No século X, uma das maiores bibliotecas do mundo estava situada no Egito, na cidade do Cairo. (FASI; HRBEK, 2010). Foi assim que, no século X antes da penetração portuguesa, [graças às rotas de comércio], os mercadores árabes foram difundindo o Islão entre as populações costeiras. Segundo Ngunga (2012, p. 297), “Isto quer dizer que no passado, a maior parte dos escritos das línguas moçambicanas tinha alguma relação com a religião”.

3.1.2 Educação Formal Colonial

A educação formal, no território atualmente designado de Moçambique, inicia com a presença portuguesa com a fundação de Escolas Primárias na Ilha de

Moçambique³ em 1799, em Quelimane e na Ilha do Ibo em 1818. Na época a educação dos filhos dos portugueses era assegurada por padres e alguns professores particulares. Porém, o marco fundamental do início da educação dá-se em agosto de 1845 quando foi estabelecido o regime de escolas públicas (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 23). Na época colonial portuguesa, na Província Ultramarina de Moçambique, o ensino estava subdividido em dois níveis: o primeiro grau ministrado nas chamadas “escolas elementares”; o segundo grau destinado às designadas “escolas principais”, circunscritas à capital da Província Ultramarina, Lourenço Marques.

Em 1911, em Lourenço Marques, surge a primeira escola secundária, transformada em Liceu em 1918. Na época “a tendência do regime era liberal e defendia uma educação igualitária e estabelecimento de sistemas de educação que servissem tanto os indígenas como os *civilizados*”. (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 24, grifo dos autores). Contrariamente à essa tendência liberal, segundo os mesmos autores, em 1845, surgem ideias que defendiam a discriminação, para o estabelecimento de um sistema de ensino rácico e marginalizante⁴.

os chamados *povos primitivos* deviam ser civilizados sim, mas lentamente e a sua educação devia estar em harmonia com os usos e costumes, assim como com o grau de desenvolvimento intelectual e moral do povo indígena. [...] tendo em conta que as condições climáticas (calor, clima inóspito) impedem que os europeus possam entregar-se ao trabalho físico, os indígenas, mas habituados ao clima, podem ser educados só na medida e na exigência do trabalho muscular. O *liberalismo* e a *igualdade* só se aplicam como princípios para os colonos brancos. Os negros, esses podiam continuar oprimidos. (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 24, grifos dos autores).

No centro do sistema da educação colonial havia as missões católicas que colaboravam, em alguns pontos mais remotos no interior do país, com o Estado colonial na educação dos indígenas. Entre 1929 a 1930 surgem leis e regulamentos que tentam organizar o ensino indígena. (CASTIANO; NGOENHA, 2013). Entre as normas legais aprovadas na época, consta o Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas de África e Timor, aprovado em 13 de outubro de 1926 que estabelecia o início de uma nova era da educação colonial, que vigorou entre 1930 a 1974 e que “extinguiu as missões civilizadoras passando a vigorar a intervenção das missões católicas”, marcava-se deste modo o início de uma estreita colaboração

³ Primeira capital da colônia portuguesa de Moçambique.

⁴ Ibid., p. 23.

entre o Estado e a Igreja. Entretanto, a educação dos indígenas não se deixou exclusivamente à Igreja, como acontecera no período dos descobrimentos até 1834. (BELCHIOR, 1965, p. 628).

Em 1930 são criados dois sistemas educacionais, um para os africanos, o *ensino rudimentar*⁵, destinado a civilizar e nacionalizar os indígenas da colônia, difundindo entre eles a língua e os costumes portugueses e preparar os autóctones de um e de outro sexo para adquirirem meios honestos de manter a vida civilizada e contribuírem mais eficazmente para o progresso da colônia. (CASTIANO; NGOENHA, 2013, grifo dos autores). Era um ensino dirigido pelas missões católicas. Em paralelo existia o ensino normal cuja finalidade era de habilitar professores indígenas para as escolas rudimentares. Porém, a formação de professores estava na responsabilidade do Estado, que passou a ter maior influência; finalmente um outro, o *ensino oficial*, para os europeus e assimilados, dependente do governo colonial, que se pautava pelos princípios do ensino metropolitano⁶.

Em síntese, a reestruturação deu origem a dois tipos de ensino – “um oficial e outro oficializado”. (GÓMEZ, 1999, p. 61-62). O primeiro (oficial) destinava-se aos filhos dos colonos e assimilados⁷; o segundo (oficializado), designado de *rudimentar*, era reservado aos filhos dos indígenas⁸. Tal como na chamada *época liberal*, a educação do governo colonial não tinha interesse substancial de educar o indígena e ficava cada vez mais evidente o seu carácter sexo e rácico-segregacionista. Até em 1970 a taxa de analfabetismo, entre os povos indígenas da colônia, era de 90%. “Até 1974, apenas 5% dos habitantes de Moçambique tinha acesso à educação”. (ACCIOLY, 2018, p. 25).

O objetivo central do sistema de educação na era colonial era especificamente centralizado pela discriminação. Aos indígenas reservava-se uma educação não para atingir altos patamares da intelectualidade, mas sim para serem bem explorados e participarem ativamente no desenvolvimento da Administração Colonial. Como dizia Freire de Andrade, Governador Geral de Moçambique (1906 - 1910), o objetivo cultural da educação dos nativos era fazer dos negros

⁵ Designado em algumas literaturas de “ensino de adaptação”, era frequentado em 3 anos.

⁶ Ibid., p. 30.

⁷ Assimilado – designação dada a um grupo de moçambicanos, “[...] uma minoria que podia ler e escrever em português, que tinha rejeitado os costumes ‘tribais’ e eram empregados na economia capitalista. Gozavam de todos os direitos e responsabilidades dos cidadãos portugueses”. (ACCIOLY, 2018, p. 20). “Para obter o estatuto de ‘assimilado’, o ‘indígena’ deveria frequentar um curso rudimentar de 3 anos e passar por um exame, após o qual ele recebia um diploma”.

⁸ Ibid., p. 62.

trabalhadores e não encorajá-los a dar vida à fábula, sob o risco de fazerem mal aos brancos. Sobre essa realidade Gómez (1999), no seu livro, menciona uma afirmação relevante do Governador Geral entre 1896 e 1898, Mouzinho de Albuquerque, que elucidava a política de educação colonial dizendo que na ótica dele, o que os colonos portugueses precisavam fazer para educar e civilizar o indígena era desenvolver-lhe, de forma prática, as habilidades para uma profissão manual e aproveitar o seu trabalho na exploração da Província de Moçambique. (Gómez, 1999).

3.1.3 Educação no Pós-Independência

Antes de abordar o tema referente a esta parte do trabalho, importa considerar os alicerces da educação moldados pelo movimento nacionalista, Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), dezessete anos antes de 1975. Assim, com recurso à afirmações de Simão (2017, p. 79), torna-se fundamental referir que enquanto se preparava a insurreição armada, em 1962, o primeiro presidente da FRELIMO, Eduardo Mondlane, angariava fundos junto de doadores internacionais, para a construção de uma escola secundária – o Instituto Moçambicano – em Dar-es-Salam, na Tanzânia, cuja construção foi concluída em 1963, objetivando o prosseguimento de estudos da nova geração de moçambicanos⁹. Esse desiderato teria sido, segundo Simão (2017), o despontar da primeira fase de ruptura com o sistema de ensino colonial.

Porém, um conflito geracional sucedido no Instituto Moçambicano degenerou em uma crise que obrigou que as autoridades tanzanianas, entre as medidas tomadas, fechassem a escola em 1968. Dois anos depois, em um campo de treino militar, ainda em território tanzaniano, em Bagamoyo, é aberta uma nova escola do movimento nacionalista. Na mesma ótica, durante a luta armada de libertação nacional, nas zonas libertadas de Niassa, Cabo Delgado e Tete, em território moçambicano, são abertas outras escolas dirigidas pela FRELIMO. Com o advento

⁹ Algumas produções científicas informam que o Instituto Moçambicano tinha como objetivo cobrir a diferença na formação educacional [da nova geração] em relação ao nível exigido pelos liceus tanzanianos e pelos cursos médios e superiores de outros países. O seu desaparecimento/absolvição deveu-se a uma oposição de 168 estudantes sobre a ideia de que aqueles deveriam passar um mês por ano trabalhando nas zonas libertadas na produção, alfabetização de adultos e participar nos combates de libertação. (GASPERINI, 1989 apud ACCIOLY, 2018, p. 37-38). O mesmo sucede com as autoridades que fecham o Instituto. O autor citado por Accioly (2018) refere que foi a FRELIMO que decide seu banimento.

da independência nacional em junho de 1975, o sistema de ensino colonial foi definitivamente extinto. Gómez (1999, p. 92) refere que

[...] ocorreram transformações no sistema de educação que consistiram na nacionalização do ensino, transformação dos conteúdos e, a escola é concebida como 'uma base para o povo tomar o poder', contrariando os objetivos estabelecidos durante a colonização.

Como é lógico, mudaram os sistemas de ensino pela alteração das ideologias políticas no país. De um sistema de ensino colonial discriminatório que perdurou durante muitos anos para um sistema de ensino socialista e mais abrangente.

A ruptura com o sistema colonial de ensino para o sistema de educação pós-independência dá-se com a nacionalização do ensino, através do Decreto nº 12/75, de 6 de setembro de 1975 que proibia o exercício, a título privado, a atividade de ensino que passava exclusivamente para o Estado. (GUIBUNDANA, 2013). Estas mudanças favoreceram a expansão do ensino, permitindo que os excluídos na época colonial tivessem acesso à educação. Foram eliminadas todas as formas de discriminação e foi assegurada a democratização do acesso à escola e, deste modo, instala-se um sistema de ensino de ideologia socialista.

Oito anos depois, a 23 de março de 1983, foi aprovada a Lei nº 4/83 que instituiu o Sistema Nacional de Educação (SNE). Na acepção política, o SNE devia, no seu conteúdo, estrutura e método, conduzir à criação do *Homem Novo*, cujos objetivos eram fundamentalmente: a erradicação do analfabetismo e a Introdução da escolaridade obrigatória, formação de quadros para as necessidades do desenvolvimento econômico e social e da investigação científica, tecnológica e cultural. (MOÇAMBIQUE, 1983). Segundo a referida lei, "o SNE é um processo que contribui para a formação de um Homem moçambicano, com consciência patriótica, cientificamente qualificado, profissional e tecnicamente capacitado e culturalmente liberto"¹⁰. (MOÇAMBIQUE, 1983). Nos finais da década de 1980, observa-se um momento inicial de liberalização do ensino geral que veio a ser oficializado em junho de 1990 através de um decreto. Através do Decreto nº 11/90, de 1º de junho de 1990, do Conselho de Ministros, permitia-se a entrada em funcionamento de escolas privadas que não existiam desde 1975.

¹⁰ Cf. Lei nº 4/83, de 23 de março de 1983.

Com a institucionalização da economia de mercado, na primeira metade da década de 1990, é aprovada a Lei n° 6/92, de 6 de Maio de 1992 que reajusta o quadro geral do sistema educativo por forma a harmonizar as disposições contidas na Lei n° 4/83, de 23 de março de 1983, às condições conjunturais socioeconômicas do país tanto no ponto de vista Pedagógico como organizativo. Neste quadro passa-se a valorizar e desenvolver as línguas moçambicanas, promovendo a sua introdução progressiva na educação dos cidadãos. Nos anos subsequentes, observa-se uma nova era de educação em Moçambique com devidas adequações, cujas *inovações*, no novo sistema de ensino, foram feitas de forma gradual.

3.2 Evolução das Políticas Públicas Educacionais

As políticas públicas educacionais de Moçambique são, marcadamente, assinaladas em dois períodos associados a dois sistemas políticos distintos (período colonial e período pós-independência). Por outras palavras, tanto na época colonial como na época socialista a educação foi permeada de políticas educativas do interesse social, mas muito particularmente de interesse do sistema político instalado. Portanto, foram sendo desenhadas políticas e normas de funcionamento que se compatibilizavam com os anseios sociais (de Portugal), mas também com o sistema político português. Esta aceção se sintetiza nas palavras de Carvalho (2016, p. 81) quando afirma que “[...] a política educacional revela, em cada época histórica, os anseios e demandas sociais quanto à educação, bem como [quanto] ao projeto social ou político que se quer concretizar por meio das ações do Estado”.

O governo colonial português, no território que hoje é Moçambique, havia estabelecido suas políticas de educação. Embora um pouco antes de 1845 não se pudesse falar efetivamente de educação, foi na época da *revolução liberal* ocorrida em 1820 que se defende a ideia de uma educação igualitária e o estabelecimento de sistemas de educação que pudessem servir aos indígenas e aos *civilizados*. Somente a 2 de abril de 1845 é que se cria a primeira regulamentação do ensino das colônias e nos anos subsequentes são aprovados alguns decretos legislativos que organizavam o ensino primário e estabeleciam as primeiras escolas primárias na colônia. (GÓMEZ, 1999, grifos do autor). Embora assim, as evidências da época, segundo atesta o autor, estes decretos legislativos nunca haviam sido materializados.

Após a extinção da Primeira República de 1910 e com o advento do Estado Novo em 1926, esse é obrigado, em nome de uma colonização com missão civilizatória, a criar um sistema educacional para as populações africanas e, na sequência, “entre 1929 e 1930 surgem leis e regulamentos que tentam organizar o ensino indígena”. Entre eles um Diploma Legislativo 238 que regulamenta a educação nativa¹¹. (CASTIANO; NGUENHA, 2013, p. 29).

Após a independência, o governo socialista da Frelimo, a seguir às nacionalizações dos serviços educativos, promove ativamente a justiça social expandindo o acesso à educação. A Constituição da República de 1975, a primeira de Moçambique independente, vinha expressa no artigo 31 a garantia do direito à educação a todos os cidadãos. No mesmo artigo, expressava-se igualmente a responsabilidade do Estado de promover as condições necessárias para a extensão do gozo deste direito a todos os cidadãos. Estavam deste modo consagrados constitucionalmente os direitos e os deveres, de educação, para cada moçambicano independentemente da cor, raça, sexo e proveniência étnica, ao mesmo tempo que adjudicava ao Estado a responsabilidade de garantir a educação a todos os moçambicanos. Porém, o novo governo socialista tinha de operar mudanças ao nível do sistema educativo. A primeira medida observada era a “descolonização das instituições e das mentalidades [político e socioideológicas] e, conseqüentemente, o currículo escolar [que] deveria traduzir-se na nova realidade sócio política do país”. (GÓMEZ, 1999, p. 237-238).

É decorrente dessa realidade que a Assembleia Popular¹² aprova a Lei nº 4/83, de 23 de março de 1983 que marca o nascimento do Sistema Nacional de Educação que objetivava fundamentalmente a formação do Homem Novo¹³, livre do obscurantismo, da superstição, da mentalidade burguesa e colonial e que assume os valores da sociedade socialista. Trata-se da primeira Lei que congrega oficialmente e de forma regulada as Políticas Educacionais. Uma lei, que segundo, TAIMO (2019, p. 81) é aprovada no quadro da preocupação em tornar cada vez mais clara a política da educação, seu futuro e papel no país.

¹¹ O primeiro artigo determinava que “o ensino ao indígena tem por fim conduzir gradualmente o indígena da vida selvagem para a vida civilizada, formamr-lhe a consciência de cidadão português e prepará-lo para a luta da vida, tornando-o mais útil à sociedade e a si próprio”. – matéria de legislação de 17 mai. 1930.

¹² Atual Assembleia da República que equivale ao Senado Brasileiro.

¹³ Homem Novo – homem liberto de toda a carga ideológica e política da formação colonial e dos valores negativos da formação tradicional capaz de assimilar e utilizar a ciência e a técnica ao Serviço da Revolução. (Alínea c) artigo 1 da Lei 4/83 de 23 de março.

a lei (4/83) resgata a experiência vivida durante a luta de libertação nacional quando a educação assumia um papel preponderante em termos de método e conteúdo na formação do Homem Novo. O sistema de educação que estava sendo criado tinha esse alicerce, assim como o marxismo-leninismo. Os beneficiários do sistema de educação são o camponês e o operário, seus filhos; eles é que tinham o direito de aceder ao sistema de educação em todos os níveis. (TAIMO, 2019, p. 82).

A afirmação de Taimo (2019) tinha o seu suporte legal no artigo 2¹⁴ da Constituição da República Popular de Moçambique de 1975 que conferia o poder aos operários e camponeses. Os grandes objetivos expressos na Lei 4/83, de 23 de março de 1983, determinavam as atribuições do SNE, qual sejam, a erradicação do analfabetismo; a introdução da escolaridade obrigatória e, a formação de quadros para as necessidades do desenvolvimento econômico e social e da investigação científica, tecnológica e cultural. (MOÇAMBIQUE, 1983). Nessa lei se podem encontrar as principais políticas educacionais traçadas na época, resumidamente, a escolarização obrigatória, o ensino à distância, a gratuidade do ensino primário, a igualdade de oportunidades, acesso e o direito à educação, a disponibilização de uma educação especial, a alfabetização e a formação de professores. (MOÇAMBIQUE, 1983). Esta última, embora um dos papéis fundamentais do SNE, estava assegurada à educação superior como seu papel fundamental.

A 2 de novembro de 1990, Moçambique aprova a segunda Constituição. Troca a sua designação de República Popular de Moçambique para República de Moçambique. A nova constituição, após 15 anos de independência, fez da educação não somente um direito, mas um dever de cada cidadão e adjudicou ao Estado a missão de promover a extensão e a igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gozo do direito à educação¹⁵. (MOÇAMBIQUE, 1990).

No âmbito de um reajustamento do quadro geral do sistema educativo moçambicano e a adequação das disposições, contidas na Lei nº 4/83, de 23 de março de 1983, que inicializa o SNE, às condições socioeconômicas da época, é aprovada uma nova lei em 1992, a Lei nº 6/92, de 6 de maio pela Assembleia da República¹⁶. A presente lei vinha em decorrência de mudanças políticas operadas no

¹⁴ “Na República Popular de Moçambique o poder pertence aos operários e camponeses unidos e dirigidos pela FRELIMO, e é exercido pelos órgãos do poder popular”. Art. 2 da Constituição de 1975.

¹⁵ Cf. números 1 e 2 do art. 92 da Constituição da República de 1990.

¹⁶ Outrora designada de Assembleia Popular.

país, sobretudo, a adequação da ora institucionalizada economia de mercado. Sobre essa nova realidade, Taimo (2019) observa:

esta lei recupera o princípio constitucional consagrado na Constituição de 1990 sobre a educação como direito e dever de todos os cidadãos [...]. É uma lei depurada dos conteúdos marxistas, do princípio da luta contra a exploração do homem pelo homem, do papel da educação na formação do Homem Novo. (TAIMO, 2019, p. 111).

A seguir à essa lei várias outras leis autárquicas foram elaboradas e aprovadas. Tais são os casos da Lei nº 1/93, de 24 de junho de 1993, que regula atividade do ensino superior; a Resolução nº 8/95, de 22 de agosto de 1995, o Plano Estratégico da Educação 1999-2003, o Plano Estratégico do Ensino Superior e a Lei nº 5/2003, de 21 de janeiro de 2003, que regula a atividade do ensino superior.

Decorridos 26 anos de vigência da Lei nº 6/92, de 6 de maio de 1992 do SNE, registra-se a necessidade de sua revisão, em sua substituição é aprovada a Lei nº 18/2018, de 28 de dezembro de 2018, que estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional da Educação de Moçambique. A atual estrutura do SNE está prevista nessa lei. Segundo consta nesse documento, o SNE, entre vários escopos, objetiva a erradicação do analfabetismo; a garantia da educação básica inclusiva a todo o cidadão; a garantia de acesso à educação e à formação profissional; a garantia de elevados padrões de qualidade de ensino e aprendizagem e a promoção do acesso à educação e retenção da rapariga, salvaguardando o princípio de equidade de gênero e igualdade de oportunidades para todos. (MOÇAMBIQUE, 2018). O SNE é composto por seis subsistemas a saber:

- Subsistema de Educação Pré-Escolar;
- Subsistema de Educação Geral;
- Subsistema de Educação de Adultos;
- Subsistema de Educação Profissional;
- Subsistema de Educação e Formação de Professores;
- Subsistema de Ensino Superior.

A educação pré-escolar realiza-se em creches e jardins de infância para crianças com idade inferior a 6 anos, como complemento da ação educativa da família com a qual as instituições cooperam estreitamente.

O subsistema de educação geral é o eixo central do SNE que confere a formação integral base para o ingresso em cada nível subsequente dos diferentes subsistemas. Este subsistema compreende o Ensino Primário (1^a a 6^a classes) e o Ensino Secundário (7^a a 12^a classes). O ensino primário é o nível inicial de escolarização e realiza-se em duas modalidades, monolíngue e bilíngue (em uma língua moçambicana, incluindo a língua de sinais e em língua portuguesa) e compreende seis classes, organizadas em dois ciclos de aprendizagem: a) 1^o ciclo, 1^a a 3^a classes e b) 2^o ciclo, 4^a a 6^a classes). (MOÇAMBIQUE, 2018).

O ensino secundário, segundo a designação moçambicana, é o nível pós-primário em que se ampliam e se aprofundam os conhecimentos, habilidades, valores e atitudes para o aluno continuar os seus estudos, se inserir na vida social e no mercado de trabalho. Esse ensino corresponde seis classes organizadas em dois ciclos de aprendizagem: a) 1^o ciclo, da 7^a a 9^a classes e b) 2^o ciclo, da 10^a a 12^a classes.

A educação de adultos é o subsistema em que se realiza a alfabetização e educação para o jovem e adultos, de modo a assegurar uma formação científica geral e o acesso aos vários níveis de educação técnico-profissional, educação superior e formação de professores. A formação conferida por este subsistema corresponde à que é dada pelo subsistema de educação geral. O subsistema de educação de adultos compreende: a) o ensino primário e b) o ensino secundário. Acessa-se por indivíduos com idade a partir de 15 anos, para o nível do ensino primário e 18 anos, para o ensino secundário. A educação de adultos realiza-se em duas modalidades, monolíngue e bilíngue. (MOÇAMBIQUE, 2018).

O subsistema de educação profissional constitui o principal instrumento para a formação profissional da força de trabalho qualificada, necessária para o desenvolvimento econômico e social do país. Compreende: a) ensino Técnico Profissional; a) Formação Profissional; Formação Profissional extra institucional; c) Ensino Superior Profissional. Entretanto, a educação profissional rege-se por legislação específica – a Lei nº 6/2016, de 16 de junho de 2016.

O subsistema de Educação e Formação de Professores regula a formação de professores para os diferentes subsistemas. Ele compreende os seis subsistemas: a educação e formação de professores para o ensino pré-escolar; para o ensino primário; para o ensino secundário; para o ensino técnico-profissional; para o ensino de adultos e para a educação e formação de professores para a educação superior.

A educação e formação de professores para diferentes subsistemas de educação é ministrada por instituições de ensino legalmente criadas. E, por isso, compete ao MINEDH, entre outras competências, definir as normas gerais de educação e formação de professores.

O subsistema de ensino superior compete assegurar a formação ao nível mais alto nos diversos domínios do conhecimento técnico, científico e tecnológico necessário ao desenvolvimento do país. Destina-se aos graduados da 12^a classe do ensino geral ou equivalente e confere os graus estabelecidos em legislação específica – Lei nº 27/2009, de 29 de setembro de 2009. Entre vários objetivos desse subsistema de ensino destacam-se: o incentivo à investigação científica; a realização de atividades de extensão, através da difusão e intercâmbio do conhecimento técnico-científico; o desenvolvimento de ações de pós-graduação para o aperfeiçoamento científico e técnico dos professores e de outros profissionais de qualificação superior; a formação de professores, pesquisadores e cientistas necessários ao funcionamento do ensino e da investigação; e a promoção de ações de intercâmbio científico, técnico, cultural, desportivo e artístico, com instituições nacionais e estrangeiras. (MOÇAMBIQUE, 2018).

Em síntese, a educação básica inclui dois níveis principais: o primário e o 1^o ciclo do ensino secundário, ou seja, (7^a a 9^a classes). Os egressos da educação básica, os do 1^o ciclo do ensino secundário, possuem duas alternativas: uma, seguir para a formação técnica de nível básico e a outra a continuação dos estudos no 2^o ciclo do ensino secundário que compreende a 10^a a 12^a classes. Os alunos que concluem a 10^a classe, possuem a possibilidade de formação técnica de nível médio, assim como os egressos desse ciclo. Porém, os últimos estão preparados para o ingresso na educação superior. A universidade, considerada como, educação terciária está aberta apenas para os egressos do 2^o ciclo do ensino secundário e a ele equivalente.

São os seguintes níveis de educação em Moçambique e respectivos requisitos para entrada: (i) *Educação Básica* com entrada prevista aos 6 anos: ensino primário, 1^a- 6^a classe (idades 6-11 anos) e ensino secundário do 1^o ciclo, 7^a- 9^a classe (idades 11-14 anos). (ii) *Educação Secundária*: ensino secundário do 2^o ciclo, 10^a-12^a classe (idades 15-17 anos); *Educação e Formação Técnica e Profissional* (regido pela Lei nº 6/2016, de 16 de junho de 2016 – Lei da Educação Técnica e Profissional), os critérios de ingresso são a conclusão da 7^a classe (para o

nível básico) e, para o nível médio, a conclusão da 10ª classe do ensino secundário geral ou do 3º ano do nível básico do ensino técnico-profissional.

O Ensino Técnico-Profissional estrutura-se em dois, o nível básico e o nível médio, com a duração de três anos para ambos. Os ramos de formação são: comercial, industrial e agrícola. Este nível não é gratuito. (iii) *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. (iv) *Educação terciária (universidades)*, é regida por uma lei específica – Lei nº 27/2009, de 29 de setembro de 2009 – Lei do ensino superior. O requisito académico de ingresso é a conclusão da 12ª classe ou equivalente. Além destas modalidades de educação formal, o sistema de educação de Moçambique que compreende escolas públicas e privadas e oferece um programa público de alfabetização de adultos.

3.3 A Política Nacional de Educação

Moçambique é um país soberano e, como tal, é possuidor de direitos plenos para traçar o futuro educacional do país observando, como é natural, as normas sócio-culturais do povo. Como qualquer país, no desenho das políticas educacionais, é permeável às influências locais, nacionais, influências ideológicas, partidárias e até a influências regionais ou continentais e mundiais (no caso, das organizações credoras como o FMI, o BM e organizações como a SADC, entre outras). As políticas são assumidas e traduzidas em ações práticas para fazer face a problemas sociais, atendendo demandas do povo ao longo do território nacional.

No caso da Educação moçambicana, são concebidas as políticas públicas educacionais e posteriormente traduzidas em planos do Governo, como por exemplo, no Plano Quinquenal do Governo e na Política Nacional da Educação. Tal é o caso das políticas educacionais consagradas na Lei nº 18/2018, de 28 de dezembro de 2018, tais como, a erradicação do analfabetismo, a garantia do ensino básico a todos os cidadãos, o acesso à formação profissional, a expansão da rede escolar (entre universidades e escolas do ensino primário, secundário e técnico profissional), atenção especial à menina, entre outras políticas, necessárias para atender as necessidades e interesses sócio-políticos e na contribuição para o desenvolvimento de Moçambique. (MOÇAMBIQUE, 2018).

Aproximadamente meio século depois da independência, Moçambique enfrenta várias dificuldades. Problemas sociais, econômicos, políticos e culturais continuam afetando significativamente a educação no país. As desigualdades sociais, de género, de classe social; desfasamento idade/série (ano de escolaridade), desigualdades geográficas; a falta de qualificação dos professores, sobretudo, do nível básico, são uma parte dos problemas que o sistema educacional nacional enfrenta. Esses desafios que se fazem sentir ao nível do Sistema Nacional de Educação, entre vários problemas demandam a cada governo eleito a traçar políticas e respetivas ações a serem observadas no sistema educacional.

A partir dos estudos anteriores, calculamos que os planos de ação do governo de Moçambique, onde se encontram enquadradas as diretrizes para a consecução das políticas educacionais são matéria de tratamento local em resposta, primeiro, aos imperativos educacionais locais; segundo, às políticas educacionais dos credores e das organizações internacionais (BM, FMI), regionais (SADC) e, muito particularmente, das orientações de fóruns internacionais como as da Conferência de Jomtien havida em 1990 e da Conferência de Dakar tida em 2000. Olhando para a conjuntura social e econômica atual de Moçambique, pode-se aferir que a maioria das orientações está longe de ser cumprida.

Porém, o governo aposta na eliminação de alguns problemas traçando medidas plasmadas no dossiê da Política Nacional de Educação do Ministério da Educação, cujos objetivos gerais contemplam a erradicação do analfabetismo; a garantia do ensino básico a todos os cidadãos com a introdução progressiva da escolaridade obrigatória; o acesso à formação profissional de todos os moçambicanos; a formação de cidadãos com sólida preparação científica, técnica, cultural e física e elevada educação moral, cívica e patriótica; a formação do professor como educador e profissional consciente com profunda preparação científica e pedagógica; a formação de cientistas e especialistas qualificados que permitam o desenvolvimento da produção e da investigação científica; o desenvolvimento da sensibilidade estética e capacidade artística das crianças, jovens e adultos, educando-os no amor pelas artes e no gosto pelo belo; a educação da criança, do jovem e do adulto para o espírito da paz, tolerância e democracia; a

educação da criança e do jovem na prevenção e combate às doenças de transmissão sexual¹⁷. (MOÇAMBIQUE, 2018).

Entre as políticas traçadas encontram-se aquelas que fazem parte das atividades específicas de cada nível de ensino. A política geral do ensino primário, refere que esse ensino corresponde à educação de base que o governo procura dar a cada cidadão, à luz da Constituição da República e da Declaração Mundial de Educação para Todos – 1990. As atividades conferidas a esse nível de escolaridade correspondem à expansão do acesso; acessibilidade e equidade; promoção do acesso da menina; melhoria da qualidade e relevância do ensino; edifícios e mobiliário escolar; reforma curricular e avaliação; formação inicial ou em exercício de professores; motivação dos professores; disponibilização do livro escolar e outros materiais de ensino; educação especial e financiamento¹⁸. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MINED), 1995, p. 18-19).

Relativamente ao Ensino Secundário Geral, esse tem como objetivo fundamental ampliar e consolidar os conhecimentos adquiridos no ensino primário, tendo em vista o ingresso no ensino superior ou a participação em atividades produtivas. Para este nível estão reservadas as seguintes atividades: consolidar, ampliar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino primário; preparar os alunos para a continuação de estudos no ensino superior ou participar em atividades produtivas; desenvolver conhecimentos sobre a saúde e nutrição e a proteção do ambiente. (MINED, 1995, p. 28-29). As estratégias de consecução reservadas para o nível secundário geral se resumem na expansão do acesso (acessibilidade e equidade, promoção do acesso da menina); melhoria da qualidade (edifícios e mobiliário escolar, reforma curricular e avaliação, formação inicial e em exercício do professor, motivação do corpo docente, disponibilização do livro escolar e de outro material de ensino e financiamento).

Para além dos ensinos primário e secundário geral, funciona o ensino técnico profissional que tem responsabilidades voltadas para o saber-fazer. Ou seja, formar operários e técnicos necessários devidamente qualificados, para responder às necessidades de mão-de-obra qualificada para os diferentes setores econômicos e sociais do país. Assim, os cursos técnico-profissionais são planejados de modo a refletir as necessidades do desenvolvimento da economia nacional. As táticas se

¹⁷ Cf. Artigo 5 da Lei nº 18/2018, de 28 de dezembro de 2018.

¹⁸ Cf. Política Nacional de Educação (Resolução nº 8/95, de 22 de agosto de 1995)

resumem na reabertura das Escolas de Artes e Ofícios e Elementares; abertura de cursos não-formais orientados para o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas; especial atenção ao incremento da menina.

São objetivos reservados para o ensino técnico profissional: assegurar a formação integral e técnica dos jovens em idade escolar; desenvolver nos jovens as qualidades básicas da personalidade em particular, educando-os a assumir uma atitude correta perante o trabalho; desenvolver capacidades de análise e síntese, de investigação e inovação, de organização e direção científica do trabalho; desenvolver conhecimentos sobre a saúde e nutrição e a proteção do ambiente. Estão, para esse ensino profissional, reservadas as estratégias de expansão e acesso (acessibilidade de qualidade, promoção do acesso da menina); melhoria da qualidade (sobre edifícios e mobilidade escolar, reforma curricular e avaliação, formação inicial e em exercício de professores, ensino técnico e parceiros sociais e financiamento). (MINED, 1995, p. 34).

A educação superior não foge à regra. Compete a este nível de escolaridade: assegurar a formação, a nível mais alto, de técnicos e especialistas, nos diversos domínios do conhecimento científico, necessários ao desenvolvimento do país e realiza-se em estreita ligação com a investigação científica. As políticas de desenvolvimento da educação superior a médio prazo, priorizarão a expansão do acesso e a melhoria da qualidade do ensino. A expansão do ensino superior observa, sem nunca poder pôr em causa, a melhoria da qualidade do ensino. Implicitamente, está aqui considerado o aumento da eficácia no que respeita à qualidade e importância dos graduados, a investigação, a prestação de serviços, a diversidade e representação regional. De uma maneira geral, a expansão do acesso na perspectiva do género, tanto a nível do corpo discente quanto a nível do corpo docente, merecerem prioridade nas políticas do desenvolvimento da educação superior.

À educação superior estão reservados os seguintes objetivos: formar nas diferentes áreas do conhecimento, profissionais, técnicos e cientistas com um alto grau de qualificação; incentivar a investigação científica e tecnológica como meio de formação dos estudantes, de solução dos problemas e sua importância para a sociedade e de apoio ao desenvolvimento do país; difundir atividades de extensão, principalmente através do intercâmbio de conhecimentos técnico-científicos; desenvolver ações de pós-graduação tendentes ao aperfeiçoamento científico e

técnico dos docentes e dos profissionais de nível superior em serviço nos vários ramos e setores de atividade. (MINED, 1995, p. 39). Sendo estratégias de ação: expansão de acesso (política de expansão; melhoria da qualidade e financiamento, Estado e instituições privadas).

À medida que fomos percorrendo as políticas e estratégias estabelecidas para cada nível de escolaridade, percebemos que, embora haja uma grande diferença entre os níveis de ensino, um par dos objetivos estratégicos se mostram semelhantes. Contemplam, em ambos os níveis, a expansão, a acessibilidade e equidade, a promoção da igualdade de acesso na perspectiva de gênero e atenção à menina, incluindo a motivação do pessoal docente. Embora assim, a educação superior goza de exceção no que diz respeito à pesquisa científica e extensão, dada a sua especificidade e natureza relativamente diferenciada dos três outros tipos de ensino. Olhando as coisas neste ângulo percebe-se que existe o reconhecimento da educação como sendo um instrumento fundamental para o crescimento econômico e desenvolvimento social e se deposita nela a esperança da promoção do bem-estar dos indivíduos, conforme previsto no Plano Quinquenal do Governo 2005–2009 na afirmação seguinte: “A educação é um direito fundamental de cada cidadão, um instrumento para a afirmação e integração do indivíduo na vida social e econômica e um meio básico para capacitar o país a enfrentar os desafios do desenvolvimento”. (PQG, 2005, p. 169).

3.4 Evolução Histórica da Educação Superior de Moçambique

A natureza do trabalho impõe a busca da gênese da educação superior moçambicana para entender, em simultâneo, a trajetória da construção do conhecimento das Políticas Públicas Educacionais no país. O lugar da educação superior tem respaldo no artigo 114 da Constituição da República de 2004 vigente e na Lei nº 18/2018, de 28 de dezembro de 2018. Entre seis subsistemas que compõem a estrutura do SNE, o último, no caso o sexto, é destinado ao subsistema de ensino superior (assim designado), cuja competência foi descrita nos parágrafos precedentes.

A gênese da educação superior em Moçambique se dá com a criação dos Estudos Gerais Universitários e possui duas fundamentações quanto à sua criação, uma na óptica do colonizador português e a outra na óptica dos

historiadores/acadêmicos moçambicanos. A primeira fundamentação, disponível no Decreto-Lei nº 44.530, de 21 de agosto de 1962, assinala que após uma visualização geral da situação educacional nas colônias, o governo português percebera a necessidade de fundar a educação superior nas províncias ultramarinas de Angola e Moçambique, como forma de premiar o “[...] esforço extremamente honroso levado a cabo no domínio da instrução”.¹⁹ (REPÚBLICA PORTUGUESA, 1962, p. 1131). Tudo indica que a institucionalização da educação superior, tinha em vista, não só, a formação de quadros (agentes de ensino) que respondessem aos anseios educacionais da colonização, mas também, para dar dinâmica ao fator *aculturação* (portuguesismo) dos povos africanos, ou seja, dar dinâmica no modo de pensar, agir ou sentir-se à índole dos portugueses, condicionado à fraca rede escolar de base.

Nessa acepção, Taimo (2019) entende que, na época colonial, o legislador estava ciente dos problemas que a educação enfrentava nas colônias, assim como a necessidade de aumento de estabelecimentos de ensino que permitissem preparar os cidadãos para a continuação dos estudos na universidade. Porém, na fundamentação do referido Decreto-Lei nº 44.530, ainda é possível subentender, para além dos fatos observados por Taimo (2019), que o governo português, havia percebido que o aportuguesamento dos africanos poderia estar comprometido se os problemas educacionais não tivessem sido resolvidos. E, por isso, era um imperativo estabelecer o ensino superior nas províncias ultramarinas.

Em uma outra perspectiva, a fundamentação remete-nos à ideia de que a decisão de abertura da educação superior nas colônias era uma forma de enobrecer, estimar os autóctones pelo seu caráter de aportuguesamento. Remete-nos ainda à ideia de que a instituição da educação superior podia não só estar relacionada com alguma pressão social ou política, mas, de uma “dádiva” ao povo africano, por mostrar que estava assimilando a cultura portuguesa e, por isso, se abria os Estudos Gerais Universitários de Moçambique (EGUM). A segunda abordagem, consta de um Relatório de 1998 que versa sobre expansão do Ensino Superior em Moçambique, ao mesmo tempo que é veiculada por autores, como Rosário (2012), Taimo (2010) e Taimo (2019). No referido relatório pode-se ler que,

¹⁹ Cf. Nº 1 do Decreto-Lei nº 44.530, de 21 de agosto de 1962

o surgimento dos Estudos Gerais Universitários em Moçambique deve-se à deterioração da situação política de Portugal, pelo surgimento de movimentos nacionalistas nas colônias, e tinha por finalidade política travar o seu desenvolvimento. (EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE, 1998, p. 14).

Taimo (2019) é mais profundo na sua fundamentação. Ele verbaliza que os alicerces para a criação da educação superior, pelo Governo Colonial Português, foram, tacitamente, sendo cunhados pelas guerras mundiais aquando das sucessivas grandes guerras, conjugadas com o agravamento da crise financeira registrada em 1929. Esses dois fatos, segundo o autor, tornaram as potências coloniais debilitadas e degeneraram em ondas de contestação contra a ocupação colonial. Taimo (2019, 2019, p. 53) considera,

o crescimento de ondas de contestações contra a ocupação colonial, fruto da guerra fria; as independências africanas, forçaram Portugal a uma revisão da sua política colonial. É nesse aspecto que o imperativo de responder o clima hostil que se avolumava [Portugal] adota a estratégia da criação do ensino superior em Moçambique e em Angola, denominada Estudos Gerais Universitários [...].

Segundo o discernimento de Taimo (2019) é possível perceber a grande motivação da decisão do Governo Português de institucionalizar a educação superior na colônia moçambicana. As razões evocadas pelo Decreto-Lei nº 44.530 não são suficientemente bastantes, embora convincentes, para a abertura dos Estudos Gerais Universitários de Moçambique, porque na época “Portugal vivia o pior fascismo da sua história e, por causa disso, o ensino superior não era bem visto”. (TAIMO, 2019, p. 53).

Olhando para a diversidade de afirmações sobre a real razão que determinou a abertura da educação superior, para a presente pesquisa vamos nos apoiar nos fundamentos de Taimo (2010) e de Rosário (2012), por consideramos ser aqueles que subsumem e se enquadram nas perspectivas dessa pesquisa, pela forma esclarecedora que os autores o fazem. Na década de 1960 desponta nos africanos o espírito nacionalista que, de alguma forma,

contestava os processos de integração e *assimilacionismo*²⁰ surgidos como recurso dos sistemas coloniais que procuravam [...] encontrar, entre os

²⁰*Assimilacionismo*, segundo o dicionário online Porto Editora (Infopedia) significa “doutrina que preconiza a possibilidade de assimilação das culturas periféricas pela cultura dominante”. No caso, o termo vem do verbo **assimilar** ou assimilado – como dissemos em páginas anteriores, era o termo a quem se designava um moçambicano (autóctone) que solicitava a condição de cidadão português,

povos das colônias, quem pudesse continuar o sistema sem a presença dos próprios colonos na administração. (ROSÁRIO, 2012, p. 89, grifo nosso).

Os abalos causados (o desmoronar do império, a consolidação da consciência nacionalista africana e o despontar dos grandes conflitos regionais no Vietnã, os golpes militares na América Latina) contribuíram com que o colonialismo português repensasse a forma de perpetuação da sua política dentro das suas colônias.

Na tentativa de se desvencilhar do nacionalismo que emergia na colônia moçambicana, Portugal cria em 21 de agosto de 1962, pelo Decreto-Lei nº 44.530, os Estudos Gerais Universitários de Moçambique sob supervisão da Universidade de Coimbra. Segundo Rosário (2012, p. 90) como forma de evitar o nacionalismo africano “[...] era suposto que com a criação de Estudos Gerais constituísse de uma elite negra que continuasse a administrar o sistema colonial na África”. Nessa perspectiva, “com a introdução do ensino superior abria-se espaço para a continuação de estudos dos filhos dos portugueses, dos moçambicanos assimilados e de outra camada estudantil”. (TAIMO; 2010, p. 78).

Em 1968, por Decreto nº 43.799, de 23 de dezembro do mesmo ano, como corolário das experiências e capacidades acumuladas pelos então Estudos Gerais Universitários, o Conselho de Ministros, outorga a EGUM o estatuto de universidade²¹, passando a denominar-se Universidade de Lourenço Marques (ULM)²². Após a independência em 1975 a ULM passa a servir os interesses do novo Governo da FRELIMO. No dia 1º de maio de 1976 a ULM é rebatizada e passa a designar-se de Universidade Eduardo Mondlane (UEM), em honra ao primeiro Presidente da Frente de Libertação de Moçambique. (TAIMO; 2010, p. 78).

ou seja, negro ou mestiço que, abandonando os seus costumes culturais, solicitava a cidadania portuguesa, tornando-se deste modo um cidadão português de segunda categoria. (MINDOSO, 2017. f. 75/76)

²¹Entretanto, num artigo publicado na enciclopédia colaborativa, universal livre (Wikipedia), dá conta de que a EGUM é resultado de uma retomada de um ensino superior outrora iniciado na ‘Aula de Anatomia de Lourenço Marques’ criada pela Carta Patente de D. Maria I, em 24 de abril de 1789, que deu origem a atual Faculdade de Medicina da Universidade Eduardo Mondlane. A aula de Anatomia, através dessa Faculdade dá início à instalação daquilo que se designaria posteriormente de Ensino Superior no território moçambicano. Porém, a data histórica oficial é da criação da EGUM (1962). Conforme refere Rosário (2012, p. 90) “[...] a construção do ensino superior em Moçambique é obra estabelecida e construída a partir da chegada da luta nacionalista pela independência”.

²²Lourenço Marques é o primeiro nome da atual cidade de Maputo, capital de Moçambique. O nome surge em homenagem a um explorador português, por ordem do Rei de Portugal, D. João III.

Após a independência nacional, a nova República com ideologia socialista, herdava um terreno abandonado pela fuga dos técnicos da época colonial para Portugal.

por causa da fuga de muitos dos quadros superiores, ou seja, dos professores da universidade, das escolas secundárias e primárias, houve remanejamento dos cursos e níveis de formação, dando prioridade àqueles que contribuiriam para a formação de professores, pelo menos para os níveis anteriores ao ensino superior. Como a universidade era esse centro de formação muitos cooperantes oriundos do bloco socialista e outras partes solidárias à causa moçambicana foram contratados para lecionar. (TAIMO, 2010, p. 145-146).

E, por isso, dirimido das suas funções primárias, a Universidade Eduardo Mondlane, através da Faculdade Preparatória e de Educação que substituíra a Faculdade de Letras, extinta nos finais da segunda metade da década de 1970, passou a fazer formações voltadas para o estabelecimento de uma mão-de-obra destinada ao mercado do trabalho, para docência e para os serviços administrativos do país. (ROSÁRIO, 2012, p. 90). Por outras palavras, em função das opções ideológicas, políticas e estratégicas que o Estado moçambicano popular havia adotado, no regime de partido único estabelecido pela Frelimo, o papel da universidade estava claramente definido:

[...] produzir quadros que pudessem servir à Revolução Moçambicana técnica, científica e ideologicamente preparados. [...] o corpo universitário, seus dirigentes, docentes, quadros técnico-administrativos e estudantes eram considerados quadros da revolução e, portanto, também a cada um cabia uma tarefa concreta nas grandes linhas do processo revolucionário. (ROSÁRIO, 2012, p. 90).

Em 1985 foi criado, por Despacho Ministerial nº 73/85, de 4 de dezembro de 1985, do Ministério da Educação, o Instituto Superior Pedagógico (ISP), segundo o relatório sobre Expansão do Ensino Superior em Moçambique, “o ISP tem a sua gênese na Faculdade de Educação²³ da UEM, é criado com a missão de proceder à formação de professores e técnicos superiores para a educação”. (EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE, 1998, p. 17).

Em 1995, ao abrigo do Decreto nº 13/95, de 25 de abril de 1995, o ISP é transformado em Universidade Pedagógica, como corolário da tendência de crescimento e de expansão, estabelecendo-se deste modo a segunda universidade

²³ Outrora designada de Faculdade Preparatória e de Educação.

pública do país, vocacionada para a formação de professores nas diversas disciplinas para todos os níveis do SNE. A seguir à criação do ISP, foi criado pelo Decreto nº 1/86, de 5 de fevereiro o Instituto Superior de Relações Internacionais (ISRI) vocacionado para a formação de quadros para as áreas de relações internacionais e diplomacia. As duas IES estavam situadas unicamente na capital do país, a cidade de Maputo.

Na década 1980 Moçambique vivia uma forte crise política, social e económica debilitadas pela guerra civil. Os sistemas de saúde, agricultura e educação ficaram seriamente afetados. Por causa da crise, em 1989, em congresso, a Frelimo abandona oficialmente a doutrina socialista e aposta na iniciativa privada. Decorrente das mudanças, em 1990 é aprovada uma nova Constituição e o país passa para uma nova designação. Permite o multipartidarismo, são privatizadas as companhias do Estado (empresas estatais) e institui-se a liberdade de expressão.

No quadro da introdução da economia de mercado, em 1995, novos atores privados entram no cenário educacional, em conformidade com a criação de espaço legal (Lei nº 1/93, de 24 de junho de 1993)²⁴, iniciando-se deste modo o processo de criação das primeiras instituições privadas da educação superior, designadamente a Universidade Católica de Moçambique (UCM), pelo Decreto nº 43/95 e o Instituto Superior Politécnico (ISPU), atual Universidade Politécnica (A POLITÉCNICA), pelo Decreto nº 44/95.

3.4.1 Expansão do Ensino Superior

No âmbito académico, geralmente são visualizados dois cenários de expansão. O primeiro cenário é a *expansão local*, trata-se de uma forma de expansão com pressupostos de melhoria da qualidade de ensino e o aumento da eficácia para impulsionar uma nova dinâmica. Esse tipo de expansão expressa-se através da abertura de novos cursos, ampliação de instalações físicas (abertura de novas salas); e, conseqüentemente, o aumento do número de estudantes; aumento do número de graduados. A expansão acontece dentro de um mesmo espaço de atuação.

O segundo cenário é a *expansão territorial*, referente à presença física de uma IES em outras regiões do país. Trata-se de uma expansão físico-geográfica, em

²⁴ Lei do Ensino Superior – que regula o ensino superior público e privado.

que uma IES com sede em determinada província, distrito ou município se expande criando-se uma escola, uma faculdade, uma delegação em uma outra província, ou ainda a distribuição de diferentes universidades pelo país, como forma de criar um equilíbrio regional na oferta e disponibilização de oportunidades de educação superior. Na presente pesquisa abordamos o último cenário – a expansão territorial.

O cenário de expansão territorial foi matéria de análise no relatório sobre Expansão do Ensino Superior em Moçambique, elaborado em agosto de 1998, no âmbito da execução do Programa do Governo democraticamente eleito para 1995/1999. Trata-se de uma primeira iniciativa de sistematização da questão da educação superior em Moçambique. O debate sobre a expansão era visto sob duas vertentes: a expansão territorial das únicas instituições públicas existentes na época, a Universidade Eduardo Mondlane, a Universidade Pedagógica e o Instituto Superior de Relações Internacionais; ou a criação de novas instituições públicas ou ainda a abertura de espaço para o surgimento de novas instituições privadas.

Os acadêmicos defendiam a expansão do ensino superior de forma faseada, assim como colocavam ao governo a opção de criação de IES privadas pelo país. Porém, a ala do governo defendia a criação de delegações/extensões da Universidade Eduardo Mondlane pelas províncias. Foi no processo da liberalização advinda da Constituição de 1990 que surgem, entre 1995 e 1996, as primeiras IES privadas no país (Instituto Politécnico e Universitário, com sede em Maputo e uma delegação na província da Zambézia e a Universidade Católica de Moçambique com sede na província de Sofala e delegação na província de Nampula). Por seu turno, para corrigir as assimetrias, o governo cria três IES públicas, Institutos Superiores Politécnicos nas províncias de Gaza, Manica e Tete. Nos anos seguintes, são criadas outras Instituições do Ensino Superior para suprir os problemas relacionados com a exclusão de acesso à educação superior prevalecente. Porém, a expansão foi sendo observada sem critério²⁵, como verbaliza Gonçalves (2018, p. 48-49),

[...] a implantação de Delegações do Instituto Superior Politécnico (ISP) no Centro e Norte do país, sob ponto de vista de atendimento do direito à educação superior pública foram fragmentárias” [...] não se configuraram

²⁵ Em 1995 constituiu-se uma - *Comissão Comiche* - com objetivo de conceber/propor ao governo uma política de expansão do ensino superior, que considerou que a expansão não devia ser feita a qualquer preço. Observou-se uma subida de 5 IES em 1997 para 44 em 2010 (uma média de 3,4 IES/ano), com todas as vicissitudes (instalações inadequadas, equipamento insuficiente, bibliotecas inadequadas, laboratórios inadequados ou inexistentes, entre outras).

como uma política holística em vista à real democratização do acesso ao ensino superior público [...].

Rosário (2012, p. 99) considera igualmente que

[...] as estratégias seguidas relativas à expansão do ensino superior em Moçambique, e as medidas tomadas para a sua efetivação, não levaram em conta a defesa dos padrões que, em princípio, deviam ser considerados como fundamentais para que a educação superior se mantenha nos parâmetros adequados.

E, por isso, utilizando as palavras de Gonçalves (2018, p. 49), “com propriedade, podemos afirmar que houve uma estagnação da expansão, até o ano de 2005”.

Entre os anos de 1997 a 2010, a expansão continuou sem critérios. Como refere Rosário (2012, p. 99), as estratégias de expansão previstas na Lei nº 1/93, de 24 de junho de 1993, que estabeleciam critérios de operação de entidades privadas não foram observadas. Entre os padrões para a criação das IES previa-se: um Plano econômico financeiro que garantisse a cobertura das despesas inerentes a investimento inicial; uma Proposta de estudo e sua compatibilidade com as orientações governamentais; Currículos dos cursos; Planta ou projeto do imóvel e do equipamento didático e técnico a ofertar em cada curso; tipo, denominação e sede da IES a criar, entre outros padrões²⁶. O agravante é que “em nenhum momento se discutiu a inserção da universidade moçambicana no contexto do pensamento universitário mundial [...]. (ROSÁRIO, 2012, p. 93). E, mais “chegou-se a se ter a convenção de que era mais fácil criar uma IES do que um supermercado [...]”²⁷.

Em 2001, após uma paralisação temporária de aproximadamente 15 anos, motivada por mudanças sócio-políticas, que nortearam a extensão do direito à educação às camadas populacionais humildes e a consequente exigência de um elevado número de professores para responder a nova demanda social, a Faculdade de Educação é reaberta e opta por concentrar os seus esforços na oferta de cursos de pós-graduação, investigação educacional e em atividades de extensão, que incluem a formação em exercício de professores do ensino secundário. É nesse ano que “[...] algumas instituições de ensino superior iniciam a oferta de cursos de pós-

²⁶ Lei 1/93; de 24 de junho de 1993, Lei 5/2003, de 21 de janeiro de 2003 e Lei 27/2009, de 29 de setembro.

²⁷ Ibid., p. 93

graduação - mestrados [...] e, em 2006 inicia a oferta de cursos de doutorado [...]”. (BRITO; FERASSO; BRITO, 2015, p. 20).

A oferta de cursos de graduação e de pós-graduação, pela Faculdade de Educação da UEM, objetiva a realização de investigação educacional que contribua para melhorar os processos de ensino e aprendizagem nas escolas. Como reforço do seu papel investigativo, em 2002, cria-se o Centro de Recursos em Educação não-formal, apenso ao Departamento de Educação de Adultos. Os seus quatro objetivos estão unicamente orientados para a educação de adultos.

No primeiro semestre do ano de 2019, ficou consumado o nascimento de quatro novas universidades públicas: Universidade Rovuma (UniRovuma), Universidade Licungo (UniLicungo), Universidade Save (UniSave) e Universidade Púnguê (UniPungue)²⁸ como resultado da dissecação da Universidade Pedagógica (UP), cujas delegações se tornaram autônomas. Na inércia da sua requalificação, a outrora sede da universidade, passa a designar-se Universidade Pedagógica de Maputo (UPM). A requalificação é fundamentada como sendo uma decisão necessária para a descentralização da gestão universitária, empoderar a governação local de modo a torná-la mais eficiente e capaz de responder à nova dinâmica emergente de desenvolvimento do país e do mundo²⁹.

A criação do ensino superior em Moçambique na época colonial, mesmo com seu comportamento elitista e segregacionista, foi um marco fundamental para o início de uma instituição superior libertadora. Sem a qual, provavelmente, a nova república teria um legado difícil, o projeto de formação de jovens de origem modesta rural teria sido adiado ou a educação dos jovens moçambicanos no ensino formal teria fracassado.

Claramente se percebe, segundo Rosário (2012, p. 90), que “[...] a construção do Ensino Superior em Moçambique é obra estabelecida e construída a partir da chegada da luta nacionalista pela independência e cresceu com o próprio processo e vicissitudes que a independência trouxe”.

Ao nos expressarmos dessa forma, não estamos pretendendo dizer que a administração colonial foi gratificante, estamos querendo dizer que a criação da educação superior foi um marco fundamental para a recuperação da economia no

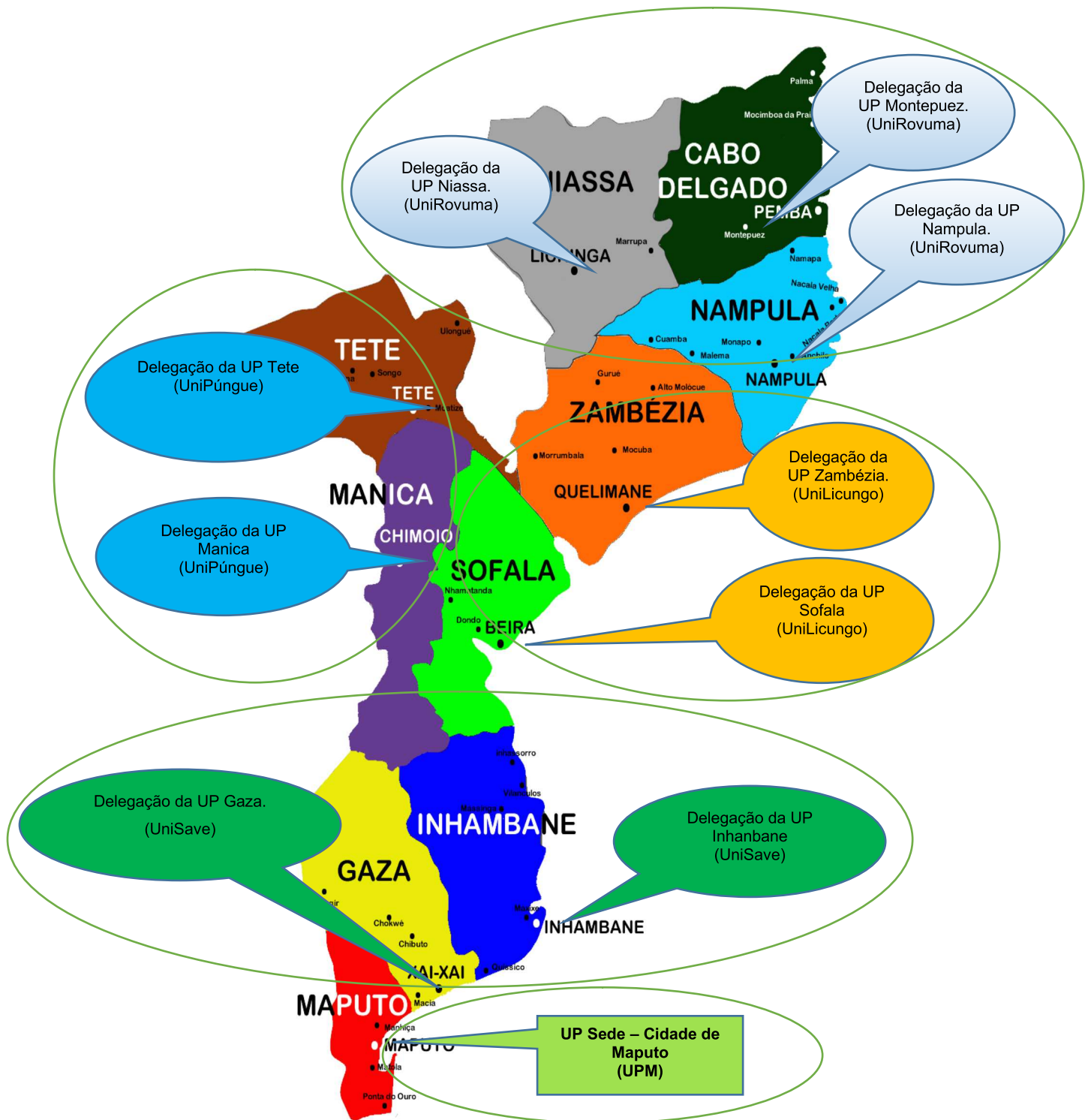
²⁸ Atente-se à nova nomenclatura das atuais universidades moçambicanas, cuja influência pode ter origem das universidades brasileiras (Unicamp, Unisinos, Uninorte, Unifap, Unisalle, Unilab, Uniplac, entre outras).

²⁹ Justificação do Conselho de Ministros.

pós-independência, após a fuga dos técnicos da administração colonial. Foi através da nova universidade, a Universidade Eduardo Mondlane, que Moçambique viu realizado o seu desiderato de formação de profissionais em substituição gradual do pessoal técnico, de professores e de outros profissionais evadidos de Moçambique por conta da ascensão do país à independência nacional.

Os profissionais (técnicos agrícolas, professores e pessoal técnico administrativo), formados pela UEM, pouco e pouco foram replicando a sua formação formando os seus compatriotas, contribuindo deste modo, para o desenvolvimento do país. Sem as formações asseguradas pela UEM e, sobretudo, as ocorridas durante a construção do capital humano no país, teria sido difícil recuperar a economia do país, reduzir a taxa de analfabetismo que, segundo Castiano e Ngoenha (2013) calculava-se em 98% da população adulta moçambicana que não sabia ler nem escrever até a fase da independência. Teria sido quase impossível ou comprometido o combate à pobreza do povo moçambicano.

Figura 2 - Distribuição de Delegações da UP pelas Províncias de Moçambique e respectivas Universidades substitutas



Fonte: Elaborada pelo autor, com base em MCTESTP, 2016; UP, 2019 e Mapa... (2019).

O mapa representa as Delegações ora extintas da Universidade Pedagógica distribuídas pelas províncias de Moçambique e as universidades substitutas resultantes dessa extinção. Como se pode notar, antes da extinção, a sede da UP estava na capital do país – Maputo. A extinção deu lugar a criação de cinco novas universidades como resultado da junção das diferentes delegações da UP nas regiões norte, centro e sul do país. A Universidade Rovuma (UniRovuma) integra as delegações de Nampula, Cabo Delgado (Montepuez) e Niassa; a Universidade Licungo (UniLicungo) agrega as delegações de Sofala e Zambézia; a Universidade Púnguè (UniPungue) integra as delegações de Manica e Tete; a Universidade Save (UniSave) integra as delegações de Inhambane e Gaza, e finalmente a Universidade Pedagógica de Maputo (UPM) integra a então sede da Universidade Pedagógica.

A criação das delegações tinha como objetivo o suprimento das necessidades da educação superior em Moçambique pelas províncias do país. Era uma forma de expansão da universidade para dar cobertura às necessidades de educação superior pelas províncias. (ROSÁRIO, 2012; GONÇALVES, 2018; MANDLATE; NIVAGARA, 2019).

Até a data da redação deste relatório de pesquisa, Moçambique conta com 53 Instituições de Ensino Superior, sendo 22 Instituições Públicas e 31 Instituições Privadas. Acresce que o número de instituições de ensino superior ainda está em constante crescimento, até 26 de março de 2019, estavam registrados cinco Institutos superiores e três universidades. (MCTESTP, 2019).

Quadro 1 - Instituições Públicas de Ensino Superior

Nº	Nome da Instituição	Endereço	Data de criação	Diploma Legal de criação
1	Universidade Eduardo Mondlane (UEM)	Campus da UEM, bairro da Sommerschild	1962	Decreto-Lei nº 44530, de 21 de agosto de 1962. Decreto 12/95 de 25 de Abril de 1995.
2	Universidade Pedagógica de Maputo (UP)	Rua Comandante Cardoso, 135 Cidade de Maputo	1985	Diploma Ministerial 73/85, de 4 de dezembro de 1985 (ISP). Decreto 13/95, de 25 de Abril de 1995 (UP).
3	Universidade Joaquim Chissano (UJC)	Av. Circular (Bairro do Zimpeto)	2018	Decreto nº 85/2018, de 26 de dezembro de 2018 ³⁰ .

³⁰ A UJC resulta da fusão do Instituto Superior de Relações Internacionais (ISRI), criado pelo Decreto nº 1/86, de 5 de fevereiro de 1986 e do Instituto Superior de Administração Pública, criado pelo Decreto nº 61/2004, de 29 de dezembro de 2004. Algumas referências indicam o Decreto nº 1/86, de 5 de fevereiro de 1986, que cria o extinto ISRI, como o que vincula a criação da UJC.

		Cidade de Maputo		
4	Academia de Ciências Policiais (ACIPOL)	Michafutene Província de Maputo	1999	Decreto nº 24/99 de 18 de maio de 1999.
5	Instituto Superior de Ciências de Saúde (ISCISA)	Av. Tomás Nduda, 977 Cidade de Maputo	2003	Decreto nº 47/03 de 18 de novembro de 2003.
6	Academia Militar (AM)	Av. FPLM, 338 Província de Nampula	2003	Decreto nº 62/2003 de 24 de dezembro de 2003.
7	Academia de Altos Estudos Estratégicos (AAEE)	Maluana – Distrito da Manhica		BR Nº 183 de 18.09.18, Boletim da República - II Serie - Pág. 1129
8	Escola Superior de Ciências Náuticas (ESCN)	Praça Robert Mugabe, nº 1 Cidade de Maputo	2004	(Criação autorizada pelo Conselho de Ministros a 30/06/2004)
9	Instituto Superior de Contabilidade e Auditoria de Moçambique (ISCMA)	Rua John Issa, 93 Cidade de Maputo	2004	Decreto nº 54/2004 de 1 de dezembro de 2004.
10	Instituto Superior de Estudos de Defesa (ISEDEF)	Rua da Farmácia nº 3411, Maputo, Moçambique	2011	Decreto nº 60/2011, de 18 de novembro de 2011.
11	Instituto Superior Politécnico de Gaza (ISPG)	Escola Agrária de Chókwè – 1º Bairro – Chókwè Província de Gaza	2005	Decreto nº 30/2005 de 23 de agosto de 2005. ³¹
12	Instituto Superior Politécnico de Manica (ISPM)	Chimoio – Província de Manica	2005	Decreto nº 31/2005, de 23 de agosto de 2005 ³²
13	Instituto Superior Politécnico de Tete (ISPT)	Província de Tete Unnamed Road Estrada Nacional nº 7, Km 1 Bairro Matundo	2005	Decreto nº 32/2005 de Conselho de Ministros de 23 de agosto de 2005 ³³
14	Universidade Lúrio (UniLúrio)	Rua dos Comandantes, 171, Nampula, Província de Nampula	2006	Decreto 50/2006, de 26 de dezembro de 2006.
15	Universidade Zambeze (UniZambeze)	Província de Sofala, Cidade da Beira	2006	Decreto nº77/2007, de 18 de dezembro de 2007
16	Escola Superior de Jornalismo (ESJ)	Av. Ho Chi Min, 103 Cidade de Maputo Av. Ho Chi Min, nº 390, Bairro Central	2008	Decreto 27/2008, de 01 de julho de 2008.
17	Instituto Superior de Artes e Cultura (ISArC)	Av. da Indústrias, Machava, Província de Maputo	2008	Decreto 45/2008, de 26 de novembro de 2008.

³¹ Algumas referências indicam o Decreto nº 32/2005, (sem data) do mês de junho.

³² Outras referências indicam o Decreto nº 32/2005, sem data, no mês de junho.

³³ Outras referências indicam o mesmo número de Decreto, sem data e vinculada ao mês de junho.

18	Instituto Superior Politécnico de Songo (ISPS)	Songo, Província de Tete	2008	Decreto 22/2008, de 27 de julho de 2008.
19	Universidade Rovuma (UniRovuma)	Província de Nampula	2019	Decreto-lei n° 7/2019, de 15 de fevereiro de 2019.
20	Universidade Save (UniSave)	Província de Inhambane Cidade de Chongoene.	2019	Decreto-lei n° 6/2019, de 15 de fevereiro de 2019.
21	Universidade Licungo (UniLicungo)	Província da Zambézia. Avenue Julius Nyerere, Cidade de Quelimane.	2019	Decreto 3/2019 de 14 de fevereiro de 2019.
22	Universidade Púnguè (UniPungue)	Província de Manica – Cidade de Manica	2019	Decreto-lei n° 4/2019, de 15 de fevereiro de 2019.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em MCTETP.

O quadro 1 representa a atual distribuição numérica das IES públicas pelo país. As universidades, UniRovuma, UniPungue, UniLicungo e UniSave, são resultado da autonomia conferida às antigas delegações da outrora Universidade Pedagógica. Essa rede de universidades, incluindo a Universidade Pedagógica de Maputo, em termos de vocação, número e distribuição geográfica, representam o número mais significativo de IES em Moçambique.

Quadro 2 - Instituições de Ensino Superior Privadas

Nº	Nome da Instituição	Endereço	Data de criação	Diploma Legal de criação
1	Escola Superior de Gestão Corporativa e Social (ESGCS)	Cidade de Maputo	2013	Decreto n° 73/2013, de 31 de dezembro de 2013.
2	Universidade Metodista Unida de Moçambique (UMUM)	Localidade de Cambine (Morrumbene) Província de Inhambane	2014	Decreto n° 44/2014, de 29 de agosto de 2014.
3	Universidade Nachingwea (UNA)	Matola (Machava) – Província de Maputo	2011	Decreto n° 73/2011, de 30 de dezembro de 2011.
4	Universidade Católica de Moçambique (UCM)	Rua Marques de Soveral, 960 – Cidade da Beira	1995	Decreto 43/95, de 14 de setembro de 1995.
5	Universidade Politécnica (A Politécnica)	Av. Paulo S. Kankhomba, 1170 Cidade de Maputo	1995	Decreto 44/95 de 13 de setembro de 1995.
6	Instituto Superior de Ciências e Tecnologias de Moçambique (ISCTEM)	Av. 25 de setembro Cidade de Maputo	1996	Decreto 46/96, de 5 de novembro de 1996.
7	Universidade Mussa Bin Bique (UMBB)	Rua Cidade de Moçambique, 10	1998	Decreto 13/98, de 17 de março de 1998.

		(Pensão Rofas) Nampula		
8	Instituto Superior de Transportes e Comunicações (ISUTC)	Av. 10 de novembro, nº 1. Cidade de Maputo	1999	Decreto 32/1999, de 4 de junho de 1999.
9	Universidade Técnica de Moçambique (UDM)	Av. Alberto Lithuli, 438 Cidade de Maputo	2002	Decreto 42/2002, de 26 de dezembro de 2002.
10	Escola Superior de Economia e Gestão (ESEG)	Cidade de Maputo Av. Zedequias Manganhela, 305 - 3º andar	2004	Decreto-Lei nº 28/2005, de 23 de agosto de 2005.
11	Universidade São Tomás de Moçambique (USTM)	Av. Ahmed Sekou Toré Cidade de Maputo	2004	(Criação autorizada pelo Conselho de Ministros 30 de Junho de 2004).
12	Univeridade Jean Piaget de Moçambique (UJPM)	Av. Pedro Chaves, 37, Cidade da Beira Província de Sofala	2004	(Criação autorizada pelo Conselho de Ministros 10 de outubro de 2004.
13	Instituto Superior de Educação e Tecnologia (ISET)	Província de Maputo	2005	Decreto 33/2005, de 23 de agosto de 2005
14	Instituto Superior Cristão (ISC)	Vila Ulónguè (Angónia) Província de Tete	2005	Decreto nº 62/2004, de 29 de dezembro de 2004.
15	Instituto Superior de Formação, Investigação e Ciência (ISFIC)	Av. Para o Palmar, 562 Esc. Port Moç. Cidade de Maputo	2005	Decreto 57/2005, de 27 de dezembro de 2005.
16	Instituto Superior Dom Bosco (ISDB)	Bairro de Luís Cabral, Rua 5011 - Província de Maputo	2006	Decreto nº 51/2006, de 26 de dezembro de 2006.
17	Universidade Wutive (UNITIVA) ³⁴	EN 4, Belo Horizonte, Boane, Província de Maputo	2008	Decreto 26/2008 de 1 de julho de 2008 do Conselho de Ministros.
18	Instituto Superior Monitor (ISM)	Av. Samora Machel, 202, Cidade de Maputo	2008	Decreto 43/2008, de 16 de setembro de 2008.
19	Instituto Superior de Comunicação e Imagem (ISCIM)	Av. Zedequias Manganhela, 267, Cidade de Maputo	2008	Decreto nº 62/2008, de 30 de dezembro de 2008.
20	Instituto Superior Maria Mãe da África (ISMMA)	Av. Vladimir Lénine, 3621 Cidade de Maputo	2008	Decreto 52/2008, de 30 de dezembro de 2008.
21	Instituto Superior de Gestão, Comércio e Finanças (ISGECOF)	Av. Eduardo Mondlane, 245, Polana, Cidade de Maputo	2009	Decreto nº 7/2009, de 31 de março de 2009.

³⁴ Esta universidade iniciou suas atividades em 2003 como um Instituto Superior (ISTEG) com autorização legal do Decreto nº 23/2003, de 1 de julho de 2003. Como universidade tem autorização pelo Decreto 26/2008, de 1 de julho de 2008.

22	Instituto Superior de Ciências e Tecnologia Alberto Chipande (ISCTAC)	Cidade da Beira, Província de Sofala	2009	Decreto nº 27/2009, de 12 de agosto de 2009.
23	Instituto Superior de Ciência e Gestão (INSCIG)	Nacala Província de Nampula	2009	Decreto nº 28/2009, de 25 de julho de 2009.
24	Instituto Superior de Gestão de Negócios (ISGN)	Província de Gaza	2011	Decreto nº 49/2011, de 10 de outubro de 2011.
25	Instituto Superior de Estudos e Desenvolvimento Local- (ISEDEL)	Província de Maputo, Maluana Manhiça	2012	Decreto nº 37/2012, de 08 de novembro de 2012.
26	Instituto Superior Mutasa (ISMU)	Província de Manica Bairro de Chinhamanpere EN6- Cidade de Manica	2012	Decreto nº 38/2012, de 08 de novembro de 2012.
27	Instituto superior de Gestão, Administração e Educação (ISG)	Av. Mao Tse Tung 1137 a 1159 Cidade de Maputo	2013	Decreto nº 28/2013, de 27 de junho de 2013.
28	Instituto Superior de Ciências de Educação à Distância (ISCED)	Província de Sofala- Beira	2014	Decreto nº 41/2014, de 15 de agosto de 2014.
29	Instituto Superior de Gestão e Empreendedorismo Gwaza Muthine (ISGE-GM)	Distrito de Marracuene – Província de Maputo	2014	Decreto nº 31/2014, de 31 de dezembro de 2014.
30	Instituto Superior de Ciências Empresariais e Tecnológicas (ISCET)	Bairro Beluluane “A”, Rua 11, Posto Administrativo da Matola-Rio, (Boane) Província de Maputo	2016	Decreto nº 43 /2016, de 10 outubro de 2016.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em MCTETP.

O quadro 2 acima reflete o mapa e a atual situação numérica de IES privadas em Moçambique. Como se pode notar, a presença de IES privadas em quase todas as províncias é inquestionável.

Neste capítulo, apresentou-se a história e política do processo de transformação da educação superior. Percebeu-se que Moçambique passou por dois grandes momentos de políticas: um momento observado na época colonial, com um sistema educativo dual/subdividido, um destinado aos filhos dos colonos e assimilados e outro aos autóctones (rudimentar e elementar). O segundo grande momento é observado no pós-independência que, embora com várias adaptações, tendeu a um sistema de educação inclusivo, tendo aberto espaço para a educação do filho do operário e do camponês. Essa ideologia aglutinadora se pode encontrar

plasmada nas três primeiras Constituições do país incluindo a atual Constituição da República.

Trouxe igualmente a gênese da educação superior em Moçambique em 1962 com a criação dos EGUM. Vimos os primeiros alicerces que deram início à expansão das IES, assim como a criação de novas IES públicas e privadas e, as metamorfoses da Universidade Pedagógica. Embora não tenha sido referido anteriormente, fica marcada a expansão da Universidade Eduardo Mondlane cujas delegações se podem encontrar nas províncias da Zambézia (Escola Superior de Ciências Marinhas e Costeiras) e Inhambane (Escola Superior de Desenvolvimento Rural e a Escola Superior de Hotelaria e Turismo) e Gaza (Escola Superior de Negócios e Empreendedorismo de Chibuto). A abordagem confere um cenário conturbado quanto à expansão, sobretudo, no que se refere à componente de abertura de IES autônomas e sua expansão físico-geográfica pelas províncias.

4 O CONTEXTO E O DESENVOLVIMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE

No presente capítulo discorre-se o contexto histórico da produção científica em Moçambique. A forma como a pesquisa foi tomada em consideração tanto pelos académicos como pelo sistema político vigente em cada fase histórica do país. Trata-se do desdobramento dos fatos ocorridos, sobre a pesquisa científica, na única universidade que perpassa as três fases históricas como Estudos Gerais Universitários de Moçambique, como Universidade de Lourenço Marques e posteriormente como Universidade Eduardo Mondlane. Portanto, uma análise do percurso histórico, da pesquisa científica, registrado ao longo de quatro décadas de educação superior moçambicana.

Quando se fala da construção de conhecimento ou de produção científica há uma associação imediata à universidade como instituição de ensino, extensão e, particularmente, de pesquisa. Muitas vezes os papéis fundamentais das IES dependem muito, para sua materialização, das políticas públicas do governo vigente onde as IES funcionam. A *pesquisa* particularmente, como considera a pesquisadora moçambicana, Silva ([1999?]), “[...] não deixa de estar permeável ao meio ambiente em que se insere, ficando assim exposta a manipulações que podem servir os interesses dos poderes políticos”.

Tendo o país vivido épocas e momentos políticos diferentes, pressupõe-se que tenha havido variação da pesquisa científica decorrente da alteração dos sistemas políticos (colonial, socialista e democrático). Em um enfoque particular do período democrático – com a introdução do multipartidarismo – tentamos ilustrar a forma como o conhecimento em pesquisas científicas foi sendo construído no espaço temporal estabelecido nesta pesquisa.

4.1 Os Sistemas Políticos e suas Influências sobre a Produção Científica

Moçambique como república, tal como a maioria dos países africanos, é um país relativamente jovem. Na época da colonização fora estabelecido o regime de escolas públicas, cujo marco formal vinha vigorando desde os finais do século XVIII, com a fundação de uma escola primária na Ilha de Moçambique”. (CASTIANO e NGOENHA, 2013, p. 23).

Nas duas primeiras décadas do século XX, as culturas africanas e suas políticas internas foram seriamente afetadas pelos impactos globais da reestruturação capitalista. Segundo Silva (2018, p. 214), “Isso não impediu que os impactos sobre a produção do conhecimento e sua transformação em mercadoria tivessem consequências similares, com efeitos rápidos, sobre a alteração da identidade universitária em todo o continente [...]”.

Após a abertura da educação superior no início na década 1960, Moçambique enquanto província ultramarina portuguesa, foram sendo registradas mudanças políticas, como por exemplo, a queda do governo colonial português mediante a ascensão à independência do país nos finais da primeira metade da década de 1970; seguindo-se de imediato a implantação da ideologia socialista e a institucionalização do sistema multipartidário/democrático por meio da Constituição de 1990. São três momentos fundamentais politicamente não lineares que influenciaram significativamente nas produções científicas que eram e continuam sendo concomitantemente relacionadas com o sistema político instalado.

4.2 Período de Colonização Portuguesa

No passado colonial, sete anos antes da fundação do Ensino Superior na colônia, por Decreto nº 40.078, de 2 de abril de 1955, criava-se o Instituto de Investigação Científica de Moçambique (IICM), cujas atividades iniciaram dois anos após sua criação. As suas pesquisas estavam voltadas para as Ciências Biológicas, Ciências da Terra e Ciências Sociais. O pendor analítico do IICM, segundo Fernandes (2013), estava fundamentalmente ligado à pesquisa social aplicada e um dos objetivos era contribuir para a solução de problemas práticos mais urgentes. Segundo o autor, mesmo depois da fundação da educação superior em agosto de 1962, o IICM não pertenceu a esse ensino, apesar disso, mantinha estreita colaboração na área de ensino e pesquisa.

Após a introdução da educação superior, a ideologia da época era óbvia, “o sistema de educação havia sido concebido para reforçar/apoiar a ideologia do regime colonial, de modo que as reformas introduzidas tentavam contornar a possibilidade de produzir uma elite [moçambicana] educada que viesse a constituir uma oposição política ou um grupo forte de intelectuais”. (SILVA, [1999?]). Mesmo porque, nessa época, “os conservadores e sépticos portugueses declaravam que o

meio estudantil [universitário] era um foco de difusão de ideologias liberais e revolucionárias e vetor de movimentos de agitação política”. (CHARLE; VERGER, 1996, p. 77).

Contrariamente aos sépticos, o Reitor dos Estudos Gerais e Universitários de Moçambique, Professor Doutor Veiga Simão, advogava os papéis das universidades destacando a pesquisa, em que ele acreditava que com a investigação científica a universidade estaria buscando soluções de problemas que permitiriam o desenvolvimento da colônia.

Em um artigo *online* escrito pela pesquisadora Teresa Maria da Cruz e Silva ([1999?]), comprova a ligação entre a pesquisa e o sistema político da época, ela refere que a maior parte dos estudos produzidos em Moçambique durante “[..] o período [colonial], consistiam em descrições etnográficas, estatísticas, estudos sobre questões da diplomacia portuguesa, monografias, leis e instituições coloniais, visando legitimar e dar visibilidade a presença portuguesa em Moçambique”.

No referido artigo, a pesquisadora citada no parágrafo anterior, menciona que após a independência de Moçambique, mesmo com um número exíguo de técnicos com graduação, nasceu uma jovem geração de intelectuais que estabeleceu uma ruptura com os moldes de produção científica do período colonial. Esse procedimento revolucionou a pesquisa trazendo uma nova abordagem e um novo enfoque nos programas e métodos de ensino.

4.3 Período Pós-Independência

Após a independência, em 1976, Fernandes (2011) aponta que do interior do IICM, foram gestados quatro centros de investigação subordinados à universidade (o Centro de Estudos Africanos (CEA); o Centro de Estudos de Técnicas Básicas para o Aproveitamento dos Recursos Naturais (TBARN); o Centro de Estudos de Comunicação e o Centro de Ecologia), “[...] que desempenharam um papel importante na paisagem intelectual no pós-independência [...]”. (FERNANDES, 2013, p. 43). Portanto, o espírito de realização da pesquisa científica já vinha sendo matéria de análise do governo socialista do Presidente da República, Samora Moisés Machel, primeiro Presidente de Moçambique (1975 -1986).

Entre os Centros de Pesquisa referidos acima, o CEA teve maior predomínio na pesquisa científica. Fernandes (2013) assinala que o CEA, durante a experiência

socialista, foi a instituição de pesquisa mais prolífica e marcante de produção científica, disseminação e publicação em ciências sociais. O objetivo do CEA, segundo o autor, estava virado, por um lado, para o auxílio à FRELIMO na sua visão de mundo socialista e, por outro, fazer ciência, ou seja, reflexão e questionamento dos próprios processos de produção científica.

Fernandes (2013) entendeu o papel *dual* do CEA como conexão entre a produção científica e legitimação do Estado, como a emergência de uma nova forma de se fazer pesquisa social no pós-independência. Nas análises sobre o CEA, o autor confere uma característica ambivalente do Centro de pesquisa, que nos remete para a percepção das prioridades e dos objetivos da pesquisa desenvolvida e do destino a ela conferido, previamente expressos, quando, por um lado, refere que

os pesquisadores do CEA eram “orgânicos” à classe dirigente no sentido [de] que eles se constituíam como produtores de um conhecimento científico-social aplicado, que não só iria auxiliar o governo a alcançar os seus objetivos como a justificar as suas opções perante a sociedade [...]. Assim, como forma de melhor servir aos objetivos do Estado, os pesquisadores do CEA procuraram aliar suas prioridades de pesquisa às prioridades políticas da FRELIMO para o desenvolvimento socialista de Moçambique. (FERNANDES, 2013, p. 33-34, grifo do autor).

E por outro, o CEA tinha o papel de

preservar um espaço de questionamento crítico e heterodoxo sobre a sociedade moçambicana e sobre o fazer ciência, que poderíamos então compreender as conexões entre produção científica e legitimação do Estado ‘freliminiano’ [...]. Enfim, uma pesquisa politicamente engajada, urgente, atual, coletiva, crítica, utilitária e autorreflexiva. (FERNANDES, 2013, p. 43, grifo do autor).

Embora o CEA não fosse um instrumento de pesquisa *capturado* pelo Estado aparentava estar incorporado nele, dado que a maioria das pesquisas, como assinala Fernandes (2013) eram diretamente solicitadas pelos agentes do Estado (ministérios, direções nacionais incluindo a presidência da república), tornando-se a pesquisa do CEA subsidiária do projeto da FRELIMO. Não obstante, o autor refere que alguns acadêmicos olhavam o CEA com desconfiança de que estivesse ao serviço do Estado, dada a sua subordinação ao discurso do poder.

Portanto, fica evidente que a pesquisa desenvolvida no pós-independência oferecia apoio do Estado nas diversas atividades de desenvolvimento de

Moçambique. Aliás, confere Fernandes (2013) que cada um dos pesquisadores considerava o seu trabalho acadêmico politicamente engajado e, por conta disso, apoiava as diretivas econômicas e sociais do Estado nas suas prioridades de pesquisa ao mesmo tempo que não poupava críticas quando as políticas não refletissem os resultados das suas pesquisas. Porém, as críticas eram condicionadas pelo sistema político, ou seja, “[...] havia limites impostos pelo contexto social e político e que estruturavam a formação discursiva do CEA”. (FERNANDES, 2013, p. 40).

Nos anos que se seguiram, segundo o autor que temos vindo a citar, o espaço de discussão aberta conquistado pelo CEA ficou apertado pelo sistema político da época e se tornara mais difícil pesquisar e, para isso, requeria uma grande coragem para continuar a pesquisar. Entre 1980 e 1985 ficara difícil para os pesquisadores moçambicanos desenvolverem a pesquisa, o mesmo sucedeu tanto para aqueles como para os pesquisadores estrangeiros, em serviço no CEA, nos anos de 1985 a 1991¹. Como consequência, alguns pesquisadores estrangeiros abandonaram o país, abdicando do seu trabalho de pesquisa e ensino.

Mediante as leituras efetuadas sobre a pesquisa no pós-independência, três análises podem ser feitas sobre a pesquisa científica desenvolvida na única IES, a Universidade Eduardo Mondlane. A primeira leitura que sobressai é de que embora houvesse apologia à Pesquisa Científica do Estado, um fato demonstrado com a criação do CEA e de vários Centros de Pesquisa, estava subjacente a ideia de que a pesquisa deveria ser desenvolvida, mas em temáticas que não *aleijassem* o sistema político da época, assim como poderia se desenvolver uma pesquisa que fosse *encomendada* pelo Governo e que estivesse comprometida com o desenvolvimento de Moçambique.

A segunda leitura tímida que sobressai das análises é uma suposta interdição de realização da pesquisa científica que já vinha sendo discurso do Presidente Samora Machel durante uma visita realizada à UEM. A conjecturada interdição tinha a ver com uma desconfiada impregnação da UEM de um caráter elitista que vinha da época colonial, na vigência da Universidade de Lourenço Marques (ULM). A universidade dava primazia aos filhos dos colonos, mestiços e indianos em

¹ Cf. Informação do Gráfico sobre Movimentação de pesquisadores (1976-1990) in Fernandes (2013).

detrimento dos negros, de modo que “[...] o conhecimento e a ciência que ali adquiriam eram para a dominação dos moçambicanos”. (TAIMO, 2010, p. 116).

Para Taimo (2010), pelo carácter elitista, no entendimento do Presidente Samora Machel, a universidade não podia continuar com o desenvolvimento da pesquisa científica, era necessária uma ruptura com o tipo de universidade colonial. Na nossa óptica, podemos tecer uma hipotética conclusão sobre o posicionamento de Machel quanto à descontinuação da pesquisa científica. Cremos que não poderia ser por uma forte motivação política do sistema socialista adoptado, mas provavelmente pela ideologia colonial ainda presente na mente dos académicos e particularmente pelos propósitos da pesquisa no passado colonial, ou por outra, pela associação da pesquisa à exploração do homem e ao serviço do desenvolvimento de uma minoria portuguesa.

A terceira leitura que se pode fazer é o reconhecimento da pesquisa científica como sendo o garante do desenvolvimento intelectual e, sobretudo, do desenvolvimento do país. “Na visão da FRELIMO, era preciso superar o analfabetismo e introduzir o pensamento científico entre os estudantes, com o objetivo de superar o ‘obscurantismo’ e a ‘superstição’ que eram associados à educação tradicional”. (ACCIOLY, 2018, p. 49, grifos da autora).

Sobre essa filosofia, em um dos discursos, Samora Machel dizia que era tarefa da universidade mergulhar as suas raízes na realidade nacional, procedendo de forma sistemática e organizada à investigação e recolha do património histórico e técnico, devendo para tal ligar a universidade à fábrica e à aldeia comunal. (MACHEL, 1976)². Este discurso, contrariamente à decisão anterior, parece-nos que o Presidente da República estava sendo apologista à pesquisa científica na universidade. Porém, mesmo assim, provavelmente devido ao sistema político instalado, a universidade estava proibida de exercer o papel de pesquisa científica. Como explica Rosário (2012),

[...] a Universidade Eduardo Mondlane não podia, de forma nenhuma, ter ou pretender ter um papel que é neste momento entendido ser o papel das universidades, nomeadamente, a produção do pensamento, o sentido de autonomia, a defesa do direito à liberdade de opinião e expressão, pois que esses valores podiam minar o sentido patriótico definido pela Revolução, desviando as atenções das pessoas para as questões consideradas burguesas. (ROSÁRIO, 2012, p. 48-49).

² Machel, S. (1976). Discurso 1º de maio de 1976.

O encerramento da Faculdade de Letras³ no final da década de 1970 é assinalado por Rosário (2012, p. 49) como uma das evidências da proibição do exercício da pesquisa científica. Contrariamente, a Professora Teresa Maria da Cruz e Silva, em reunião de pesquisa no dia 19 de março de 2019, afirmara que o encerramento da Faculdade tinha sido por decisão do Presidente da República, Samora Machel, que orientava para que os quadros da Faculdade de Letras fossem direcionados para a formação de professores. Foi então que os mais jovens funcionários foram enviados para estudar fora de Moçambique, porque havia também a ideia de que se devia formar engenheiros (sobretudo agrónomos) e só mais tarde ocorreriam as formações em Ciências Sociais⁴. Portanto, Teresa Silva concorda que o encerramento da Faculdade de Letras foi por uma decisão política, mas para responder a uma necessidade pontual. Estas afirmações apresentam-se como sendo a segunda razão, provavelmente, decisiva do fechamento daquela faculdade e sua reabertura uma década e meia depois.

Sobre a pesquisa científica, Teresa Maria da Cruz e Silva, durante a reunião de pesquisa, verbaliza que “entre várias razões, a orientação do governo sobre as pesquisas era que essas [pesquisas] tentassem responder a perguntas que ajudassem no desenvolvimento do país”⁵. Ou seja, Samora Machel, reconhecia a importância da pesquisa científica na universidade, de modo que ela não foi subtraída das suas principais funções. A universidade foi desempenhando esse papel fazendo pesquisas em ciências sociais isentas da realização da análise de políticas públicas ou de críticas ao sistema político instalado. De acordo com José (1998, p. 59-60) “o impacto do capitalismo colonial e a sua relação com a economia sul-africana e o paradigma dos movimentos de libertação dominaram as temáticas da maior parte das pesquisas realizadas durante este período”⁶, “[tratava-se de] uma ilustração dos esforços feitos na época para a ‘recuperação’ da história de Moçambique e da interpretação dos diversos processos de luta que haviam ocorrido, envoltos em novas análises”. (SILVA, [1999?], grifo da autora). A partir do período pós-independência,

³ Encerrada e transformada em Faculdade Preparatória e de Educação, que veio sendo fechada em 1986, passando a sua vocação para o Instituto Superior Pedagógico. Em 2001, uma década e meia depois, foi reaberta com a designação de Faculdade de Educação [da UEM].

⁴ Teresa Silva, em reunião de pesquisa no dia 19 de março de 2019

⁵ Idem.

⁶ The Social Sciences in Mozambique - some theoretical and institutional questions. in: SILVA, T. C.; SITAS, A. (eds). *Gathering Voices, Perspectives in the social sciences in Southern Africa*. Montreal: ISA Regional Conferences, 1998. p. 59-69.

época da produção socialista, à economia de mercado e ao processo de paz e reconstrução, verificado em 1992, após uma guerra civil que devastou o país, a produção [de conhecimento] mostra-nos uma marcada influência dos diversos desafios, processos de transição e reformas que num período tão curto abrangeram o país. (SILVA, [1999?]).

A mesma autora considera ainda que o processo relativo à implantação de uma economia e uma sociedade socialista, o impacto da guerra, o processo de paz e a construção de uma sociedade democrática, marcam a produção científica em Moçambique⁷.

As pesquisas desenvolvidas não só tinham a ver com os desafios impostos da época em Moçambique, mas também e porque os cientistas sociais faziam parte da região, abordavam aspectos do contexto regional (África Austral), onde a dominação econômica sul-africana, o regime do *apartheid* e a nova África Austral pós-apartheid faziam parte dos interesses dos pesquisadores. (SILVA, [1999?], grifo nosso).

Na década de 1980 com o agravamento da guerra civil, os ataques da África do Sul e da Rodésia do Sul, a reativação da guerra fria pelo governo de Ronald Reagan (Presidente dos EUA) em 1980, as políticas regionais, entre outras intempéries, não deram trégua à implantação do sistema socialista em Moçambique. As relações crispadas de Moçambique com os países ocidentais, a redução da ajuda e a ajuda da ONU condicionada com o entendimento com os EUA, Moçambique registra um bloqueio diplomático com os países do ocidente.

Em 1984 Moçambique solicita ingresso ao Banco Mundial e ao Fundo Monetário Internacional e entre maio e junho de 1987 são assinados os acordos materializando sua adesão. Com a aderência ao FMI e ao Banco Mundial, Moçambique foi empurrado a adoptar novas diretrizes econômicas e políticas, dá-se o início do neoliberalismo imposto nos meados de 1980, muito antes da introdução do multipartidarismo. (HANLON, 1997; SILVA, 2018; ACCIOLY, 2018). Na sequência, observam-se alterações das políticas educacionais e, segundo Silva (2018, p. 214), “[...] colocaram as instituições de ensino superior reféns das agências financiadoras internacionais”. A autora, em suas declarações, verbaliza que,

em um encontro de Retires em Harare (Zimbabwe) em 1986, o Banco Mundial declarou o ensino superior em África como um luxo inacessível a que os países africanos não estavam preparados para fazer face, influenciando e incentivando deste modo não só o desinvestimento a este nível de educação, quer pelas agências financiadoras internacionais, quer

⁷ Ibid.

pelo próprio Estado, como também o modelo do desenho das políticas públicas para o setor. (SILVA, 2018, p. 214).

Na sequência, decorrente das políticas de crédito do Banco Mundial associadas à reestruturação da agenda governamental, os setores sociais, incluindo a educação, passaram a não fazer parte dos setores prioritários. Sobre essa nova e inevitável realidade, Silva (2018, p. 214-215) assinala que “as novas diretrizes desenhadas pelas políticas públicas levaram à redução dos financiamentos às universidades públicas. Como consequência a educação superior foi negligenciada em detrimento do ensino básico”.

Os fatos expostos contribuíram grandemente à quase “falência” da pesquisa científica na educação superior, na Universidade Eduardo Mondlane, única IES existente na época. Isso proporcionou, segundo Silva (2018, p. 2018), autora que temos vindo a citar, a que os investigadores, individualmente, cedessem rapidamente à sedução das propostas do mercado e do poder das consultorias, perdendo-se, gradualmente, a cultura institucional de suporte à pesquisa. Silva (2018, p 218-219) conclui,

o quadro acabado de descrever ilustra-nos uma universidade onde seu papel de produtora de conhecimentos se reduz a uma função reprodutiva dentro de uma instituição conservadora que perdeu seu potencial emancipatório e se tornou inoperativa nas suas obrigações sociais. Assim, os obstáculos impostos pela globalização neoliberal que constroem e limitam a produção e a disseminação de um pensamento crítico colocam em xeque quer a autonomia universitária quer as liberdades acadêmicas.

Como consequência Silva (2018) aponta a degeneração de uma crise universitária marcada pela falta de fundos para a pesquisa e para o ensino e um generalizado descontentamento do corpo docente, quer pela falta de condições de trabalho, quer ainda pela existência de uma liderança autoritária e burocratizada.

No conjunto da análise das razões que levaram a *negligência* de financiamento da pesquisa não incluímos as questões econômicas. Nesta tese temos predominantemente um eixo de análise político. Entretanto, temos ciência de um contexto econômico forte que também impactou nos diferentes períodos históricos, particularmente, nos períodos socialista e democrático.

4.4 Período Democrático (Economia de Mercado)

Como tivemos a ocasião de afirmar antes, a pesquisa científica foi sendo desenvolvida nas IES, particularmente na Universidade Eduardo Mondlane, numa altura em que esteve associada a projetos de pós-graduação de docentes entre 1990 a 1994. O período de adesão às políticas neoliberais durou por cerca de 10 anos (entre 1984 a 1994) tendo sido aperfeiçoado com a realização das primeiras eleições multipartidárias em 1994. Mesmo assim, a fragilidade científica foi verificada nos anos seguintes. Ou seja, durante a vigência do primeiro governo eleito democraticamente, a pesquisa foi conhecendo seu desenvolvimento, porém, de forma extremamente limitada, devido à crônica situação de redução de fundos e/ou da falta de sua disponibilização. O Relatório de Expansão do Ensino Superior em Moçambique de 1998 assinala,

a inexistência de um fundo para a investigação, atribuído pelo Estado para o desenvolvimento da Ciência e Tecnologia, não contribui para a existência de programas científicos capazes de apoiar a resolução de problemas do país, sendo previsível que a médio e longo prazos se farão sentir os efeitos da manutenção desta política. (EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE, 1998, p. 37).

Analisando a afirmação, percebe-se que o governo da época não aderiu à política de desenvolvimento da atividade de pesquisa científica frente às imposições das políticas neoliberais, ficando refém dos credores internacionais da *Bretton Woods* – o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional – desfavoráveis à disponibilização de fundos para a educação. Essa realidade pode ter, de alguma forma, inibido o desenvolvimento da pesquisa nas IES dessa época (UEM, UP e ISRI). Entretanto, pode-se ler no relatório que a situação é vista, pelos autores do relatório, como sendo um aspecto que resulta de dificuldades de percepção, do governo, de que a ciência e a tecnologia são motores de desenvolvimento. “Este será, porventura, um dos aspetos a merecer maior atenção pelo governo de modo que as IES possam contribuir na produção de conhecimento e na formação dos recursos humanos que o país necessita no seu processo de desenvolvimento”. (EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE, 1998, p. 37-38).

A incompreensão do governo sobre os benefícios da pesquisa científica pode ser decorrente da atenção que o governo deu aos problemas causados pela guerra civil, cujas consequências se arrastaram nos anos seguintes à introdução do

multipartidarismo, com consequências extremamente trágicas. Essa situação dramática pode ter ofuscado os governantes a considerar a educação como não prioritária.

Essa desconsideração da educação pode ter se estendido na governação da década seguinte, mesmo depois da introdução da economia de mercado. Afinal, os efeitos da guerra e da extrema pobreza ainda eram prevaletentes. Repare-se que mesmo com a falta de fundos, os acadêmicos como Jamisse Uilson Taimo e Fernando Erverard Vaz, em reuniões de pesquisa a 4 de setembro de 2019, asseguram que a pesquisa científica na época foi desenvolvida, embora não de forma satisfatória. Sobre esse fato, Silva, ([1999?]) confirma e assinala que as pesquisas realizadas, no processo de aperfeiçoamento do sistema democrático instalado, tratavam assuntos preocupantes da época. E continua afirmando que

[...] essa nova realidade fez com que as pesquisas passassem a desempenhar, a analisar a religião e sociedade; mulher e género; a falta de recursos financeiros, a dependência em relação aos doadores e a 'burocratização' da investigação, gerida de uma forma administrativa [...] fazem também parte dos nós de estrangulamento para uma efetiva produção científica. (SILVA, [1999?], grifo da autora).

Esta afirmação remete-nos a ideia de que nos anos ulteriores, mesmo com a falta de financiamento, durante a economia de mercado, no chamado período democrático, o conteúdo das pesquisas, não só, estava igual e intrinsecamente dependente do sistema político instalado, como também, a universidade perdera a sua função de pesquisadora e passara a não ter significado, por conta da imposição forçada pela globalização. (SILVA, 2018).

É importante referir que para além dos Institutos e Centros de Pesquisa mencionados nos parágrafos anteriores, após a adopção da democracia em Moçambique, foram criados outros centros de pesquisa como, por exemplo, o Instituto de Investigação Agrária de Moçambique (IIAM) e o Instituto Nacional de Investigação Veterinária, cujas atividades, tal como o CEA, poderiam estar comprometidas com o desenvolvimento de Moçambique. Ou por outra, pode ser que as pesquisas desenvolvidas estivessem voltadas para a aquisição e/ou produção de conhecimentos, atitudes ou habilidades necessárias conducentes ao desenvolvimento do país. Entre os centros de pesquisa criados inclui a fundação do Centro de Estudos Estratégicos e Internacionais (CEEI), criado em 1991, cuja vocação era “[...] a análise e a publicação de conteúdos sócio-políticos, militares,

econômicos e culturais para fins preferencialmente acadêmicos e [...] aconselhamento estratégico aos fazedores e implementadores de políticas no setor público e privado”. (ISRI, c2013). Portanto, fica claro o papel do CEEI na *assessoria* dos decisores políticos.

No programa do governo de 2000 a 2004, entre vários objetivos traçados, estava expresso o direcionamento, segundo Castiano e Ngoenha (2013, p. 127), de “pretender, durante o período [referido], promover a investigação através das escolas do ensino superior, utilizando a pesquisa como um instrumento de assessoria para as políticas de educação”. Entretanto, sobre este objetivo, Castiano e Ngoenha (2013) dizem que havia duas razões que lhes pareciam interessantes com a adoção da pesquisa como instrumento de assessoria, a primeira é que era a primeira vez, desde a independência, que a pesquisa científica era expressa com tanta nitidez, dando uma provável alusão de que ela não era do interesse do governo socialista e que a sua adoção era somente tolerada mesmo para responder a perguntas para o desenvolvimento do país. A segunda razão, é a inclusão específica da pesquisa nas IES. Ou seja, fica clara a tênue inclusão da pesquisa na universidade dando conta de que à universidade teria sido lhe retirado um dos seus papéis fundamentais – a pesquisa – ficando a desempenhar somente os papéis de formação e extensão.

Segundo sugerem as análises, pelas leituras anteriormente feitas, a pesquisa como instrumento de assessoria, não só esteve presente na universidade, mas também esteve confiada ao Ministério da Educação através do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE)⁸ [de Moçambique], para a realização daquilo que chamaríamos de pesquisas especializadas.

O INDE foi criado por Decreto Ministerial nº 121/87, de 28 de outubro de 1987. Entre vários objetivos conferidos à instituição, dois maiores propósitos da sua criação tornam-se evidentes: (i) planificar e elaborar currículos, os conteúdos, os métodos e os meios didáticos (livros e manuais) dos subsistemas de educação geral e de formação de professores; (ii) Coordenar e conduzir investigação aplicada para responder as necessidades do SNE, ou seja, realizar pesquisa pedagógica para a

⁸ Instituição tutelada pelo Ministro da Educação, com missão de liderar a planificação e o desenvolvimento curricular, realizar investigação de base e aplicada, para o desenvolvimento da educação em Moçambique.

formulação de propostas que contribuíssem para a melhoria da qualidade de ensino e elevação do rendimento escolar⁹. (MOÇAMBIQUE, 1987).

Nas vésperas do fim do primeiro semestre de 2014, através do Decreto nº 23/2014, de 16 de maio de 2014, o INDE é recriado e são aprovados os seus estatutos pela Resolução nº 36/2015, de 31 de dezembro de 2015. Nesta nova fase, o INDE conhece um novo objeto de trabalho: propor políticas e princípios orientadores de planificação curricular do SNE e as respectivas metodologias de avaliação. As principais atribuições prevalecem aquelas anteriores. Contudo, observa-se uma ligeira alteração, o INDE passa a realizar pesquisas com vista à melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem e passa a proceder a apreciação e discussão dos resultados das pesquisas¹⁰.

Contrariamente às suas atribuições primárias, o INDE pode ter sido a primeira instituição moçambicana a abrir a pós-graduação (mestrado em ciências da educação) entre 1991 a 1996¹¹, em colaboração com o Instituto de Educação de Estocolmo e com apoio da (ASDI) Agência Sueca de Desenvolvimento Internacional (*Swedish International Development Cooperation Agency*). Um relatório, em poder do INDE, que avalia os programas da referida pós-graduação aponta, entre vários constrangimentos, a inapropriação e a falta de consideração dos resultados dos projetos de pesquisa (dissertações) produzidos pelos estudantes¹². A maioria das dissertações aborda as nuances relacionadas com as políticas educacionais e da gestão pedagógica da época.

Essa realidade reportada no relatório da ASDI é observada no Plano Estratégico do Ensino Superior 2012-2020. Tanto no período pós-independência, como no período democrático, mesmo com a pretensão de adoção da pesquisa como instrumento de assessoria às políticas educacionais, não foi observada a influência da pesquisa científica sobre as políticas educacionais, ou seja, “[...] há pouca evidência de que a investigação realizada [...] tenha influenciado a tomada de

⁹ Cf. Decreto Ministerial nº 121/87, de 28 de outubro de 1987.

¹⁰ Cf. Resolução nº 36/2015, de 31 de dezembro de 2015

¹¹ Algumas produções científicas informam o ano de 2003 como sendo o ano da introdução da pós-graduação em Moçambique (Agricultura e Ciências Sociais). Por exemplo, MONTEIRO (2010, f. 21). Confira Dissertação: Ciência e Tecnologia: Produção de Conhecimento em Moçambique entre 2003 a 2008.

¹² Cf. Relatório de Avaliação dos Programas do Ensino Superior apoiados pela ASDI em Moçambique 1991-1996: Resumo Executivo. Elaborado por: Roy A. Carr-Hill, Roger H. Flavell (Institute of Education – University of London) com participação de Alan Bishop, Richard Gunstone (Monash University, Australia), Adalberto Alberto (Universidade Eduardo Mondlane) e John Shotten. janeiro de 1997.

decisão ou o curso da ação científica, política e de gestão”. (PEES 2012-2020, p. 64).

Fazendo uma análise meticulosa sobre a influência política na pesquisa científica, duas posições comuns são encontradas nos primeiros dois governos (colonial e socialista) com uma forte similaridade no governo democrático. A primeira posição é de que a pesquisa foi considerada fundamental no processo da educação superior, conforme o posicionamento do Reitor da EGUM, Professor Doutor José Veiga Simão, que defendia a prevalência dos três principais papéis da universidade. Apesar da oposição verificada, a universidade foi realizando a pesquisa científica desenvolvendo temas que legitimavam a presença portuguesa na colônia.

A segunda posição é a registrada na época da independência, com um posicionamento de quase banimento da pesquisa pelo Presidente da República, Samora Moisés Machel, que, ao mesmo tempo, a defendia reconhecendo o seu contributo no desenvolvimento de Moçambique. Contudo, as leituras indicam que o desenvolvimento da pesquisa, em ambos os regimes, não foi pacífico, porque, segundo se subentende, havia um forte receio de que ela despertasse um comportamento ideológico, revolucionário, contrários tanto ao da época colonial como ao da época socialista. Mesmo assim, os pesquisadores da época socialista foram chamados para desenvolver a pesquisa, mas somente para dar respostas a problemas que eventualmente impediam o progresso do país. Embora assim, nunca foi provada a influência da pesquisa científica na política do governo da época. A sua realização limitava-se a estudos sociais e antropológicos que não colocassem em causa ou que tampouco beliscassem¹³ o sistema político instalado.

Com a implantação da democracia, tendeu a prevalecer o pensamento anterior, da época socialista, sobre a pesquisa científica. Porém, as leituras indicam para uma forte pressão dos acadêmicos contra as formas de desenvolvimento da pesquisa anteriores. A pressão foi tão intensa que se abriu espaço para a *liberdade de expressão*. Enfim, a leitura que fazemos é de que o processo atual é de construção/consolidação de uma pesquisa científica livre de opinião.

Em conclusão, podemos afirmar que nas três fases políticas do país nota-se uma forma de afastamento da pesquisa científica do ensino superior, embora se reconheça o seu papel fundamental no desenvolvimento. Em ambos os momentos

¹³ Vem do verbo BELISCAR que significa “falar mal (de), “ferir ou ofender levemente”.

há coalescência de ideias, denota-se um receio de que a pesquisa desperte ações de rebeldia contra os sistemas instalados. Como forma de conciliar os dois posicionamentos divergentes, a universidade foi “autorizada” tenuemente a desenvolver pesquisas do tipo *light* ou do tipo *soft*, provavelmente monitoradas pelo governo para que não extravasassem para além dos estudos socioantropológicos.

Atualmente, segundo consta no documento sobre Estratégia de Ciência, Tecnologia e Inovação de Moçambique 2006 (ECTIM), há uma forte percepção de que o sistema de ciência e tecnologia assenta nas funções de pesquisa que produza novo conhecimento, tanto para resolver problemas, como para a aquisição de tecnologias existentes e a sua adaptação para uso em Moçambique. E reconhece-se ainda que “a pesquisa é realizada em universidades [...] e nas instituições de investigação”. (ECTIM, 2006, p. 4). As universidades atuais como a UEM, a UPM, antiga Universidade Pedagógica (UP) e a Universidade Joaquim Chissano (UJC), outrora Instituto Superior de Relações Internacionais¹⁴, têm as atividades de pesquisa consolidadas. (ECTIM, 2006, p. 5).

Diante disso e considerando as leituras efetuadas, pode-se entender que nos três sistemas políticos – colonial, socialista e democrático – os acadêmicos (professores e pesquisadores) posicionaram-se a favor da pesquisa científica, colocando-se numa posição contrária aos sistemas políticos que, de certa forma, tendiam a relegar a pesquisa para um plano secundário. Outrossim, nota-se uma influência dos governos sobre o ensino superior e, conseqüentemente, uma interferência da política sobre a pesquisa científica no governo de cada época. Salienta-se que tanto os acadêmicos como os regimes políticos convergiam no reconhecimento da pesquisa como decisiva na contribuição do desenvolvimento do país.

¹⁴ O Instituto Superior de Administração Pública, um dos organismos de ensino geradores da UJC, não está contemplado na informação sobre a consolidação da pesquisa.

5 POLÍTICA, POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Neste capítulo, trata-se da teoria sobre as Políticas Públicas na perspectiva de diferentes autores. Apresentam-se os principais conceitos sobre o tema e faz-se o enquadramento das Políticas Públicas Educacionais na arena da política pública de Moçambique.

Além do sociólogo britânico, Stephen Ball, referência nesta tese, outros autores que tratam do tema são chamados neste capítulo para apresentar os seus pontos de vista e de análise, afim de dar sustentação aos argumentos sobre as Políticas Públicas e poder, deste modo, alicerçar o trabalho. Para iniciar, é fundamental falar acerca do termo *Política*, a origem do termo, para encontrar o lugar das Políticas Públicas e mais tarde o lugar das Políticas Educacionais – foco desta pesquisa.

5.1 Política

O termo *Política* surge com Platão, em sua obra intitulada *Política*. Segundo Bobbio et al (1998, p. 954), essa obra “[...] deve ser considerada como o primeiro tratado sobre a natureza, funções e divisão do Estado e diferentes formas de governo”. Ainda de acordo com os mesmos autores, “o termo foi usado durante séculos para designar obras dedicadas ao estudo daquela esfera de atividades humanas que se refere de algum modo às coisas do Estado [...]”¹. Entretanto, para Châtelet et al (1982, p. 13-14),

o pensamento político surge, durante a época feudal, na Grécia antiga, por volta dos anos 600 a.c. Devido a conflitos surgidos entre famílias, são formuladas regras de convivência social na polis (cidade de Atenas) – essas regras vieram a ser conhecidas como sendo Políticas Públicas na atualidade.

Todavia, as políticas públicas são mais que regras de convivência social, representam uma cadeia de ações que devem responder às necessidades de uma sociedade, de uma comunidade, de um povo.

Para explicar melhor o termo *política*, recorreremos aos pressupostos da linguística. Entre os falantes da língua portuguesa o termo é polissêmico, possui

¹ Ibid., p. 954.

sentidos duplos e diferentes, portanto, é um hiperônimo com dois hipônimos (*Politics* e *Policy*). Em contrapartida, entre os falantes da língua inglesa, o vocábulo possui dois termos distintos (*Politics* e *Policy*) para designar políticas cujos significados são também distintos. Entre os falantes do português a palavra é um termo superordenado², ou seja, existe um termo *política* (*Politics*) para designar o domínio do homem sobre outro homem; relação entre dois sujeitos, dos quais um impõe ao outro a própria vontade. (BOBBIO et al, 1998). Ou seja, atividade humana ligada à obtenção de recursos para o exercício de poder sobre o homem. (BOBBIO et al, 2002). E, existe outro termo *política* (*Policy*) para designar “[...] uma dimensão de política que tem relação com orientações para a decisão e ação”. (SECCHI, 2011, p. 1). A distinção entre os significados só é possível depois de anunciada a frase que encerra cada uma delas. As Políticas Públicas se vinculam neste segundo sentido – *Policy*.

Carvalho (2016, p. 79, grifo da autora), em seu artigo, no qual explora os significados dos termos Política e Gestão da Educação, assinala que “O conceito de Política é associado ao papel do Estado de ‘ordenar, planejar, legislar, intervir e controlar’ a sociedade”. Portanto, *Política* nada mais é que um produto de conexão de forças, um contrato tácito, entre o Estado e os grupos sociais e não somente uma resposta simples e direta aos interesses predominantes da sociedade. Mais do que uma definição, a autora apresenta a sua reflexão do que entende ser *Política*, e assinala que “Política é [...] um processo de tomada de decisão a respeito de prioridades, metas e meios para alcançá-las. É imperativo o Estado fazer escolhas quanto à área a atuar, por que e como atuar”. (CARVALHO, 2016, p. 79).

Nas palavras de Ball (1994) a política é um discurso e como tal baseia-se nas práticas que constituem os objetos de que se fala e nas regras que norteiam e direcionam essas práticas. Para ele, o discurso é aquilo que pode ser dito e pensado, mas também está em questão sobre quem pode falar, onde pode falar, quando e com que autoridade³. Nestes termos podemos inferir com segurança, a partir dos estudos de Bobbio et al (2002) e Carvalho (2016), que Política é um exercício, uma atividade exclusivamente do Estado (alguém com poder de tomar uma decisão) quando, no exercício administrativo, planifica, organiza, dirige e

² O mesmo que hiperônimo

³ Ibid.

controla o processo de conversão/tradução das políticas escritas ou verbais em ação para a garantia da estabilidade social.

5.2 Políticas Públicas

Vários teóricos são associados à discussão acerca do *amadurecimento* das políticas públicas. Entre eles, Souza (2006) aponta quatro teóricos como, Laswell (1936), Simon (1957) e Lindblom (1959). Na leitura feita, o primeiro introduz a expressão *policy analysis* nos anos 30, como forma de conciliar conhecimento científico/acadêmico com a produção empírica dos governos; o segundo introduz o conceito de racionalidade limitada dos decisores públicos (*policy makers*), na década de 1950, argumentando que a limitação da racionalidade poderia ser minimizada pelo conhecimento racional; o último questionou a ênfase no racionalismo dos primeiros dois, Laswell e Simon, em seguida propôs a incorporação de outras variáveis à formulação e à análise de políticas públicas, tais como as relações de poder e a integração entre as diferentes fases do processo decisório o que não teria necessariamente um fim ou um princípio. Mais tarde, Souza (2006, p. 24) traz o quarto teórico, Easton (1965), que define as Políticas Públicas como sendo um sistema, ou por outra, uma relação entre a formulação de resultados e o ambiente e reconhece como sendo permeáveis a *inputs* dos partidos, da mídia e dos grupos de interesse, que influenciam seus resultados e efeitos.

Entretanto, conforme Souza (2006, p. 21) “a política pública enquanto área de conhecimento e disciplina acadêmica nasce nos Estados Unidos da América (EUA)”. Duas notáveis figuras são apontadas por Souza (2006) como sendo as que deram maior impulso às Políticas Públicas, o professor Harold Dwight Lasswell, que publicou em 1936 seus primeiros trabalhos na área da análise de políticas públicas, tentando construir uma abordagem científica sobre as ações do governo; e a figura de Robert McNamara, que defendia que o governo deveria fazer uso de métodos científicos para a resolução de problemas públicos. Isso fez com que ele fundasse em 1948 a RAND Corporation (*Research AND Development*) – a precursora dos *Think Thanks*⁴ que funcionavam como catalisadores das políticas públicas.

⁴ Os *Think Thanks* são a ponte entre o conhecimento específico com as políticas públicas. São análises feitas atingindo os objetivos por meio de pesquisas aplicadas aos problemas da sociedade – geram sugestões, recomendações e caminhos a seguir para influenciar a tomada de decisões.

Segundo a teórica que temos vindo a citar “não existe uma única e, nem melhor, definição sobre o que seria políticas públicas”. (SOUZA, 2006, p. 24). O mesmo considera Secchi (2011, p. 2) quando afirma que

qualquer definição de política pública é arbitrária. [Tudo porque] na literatura especializada não há um consenso quanto à definição do que seja uma política pública, por conta da disparidade de respostas para alguns questionamentos básicos.

Apesar da arbitrariedade da definição da política pública, não significa necessariamente que não se deva avançar com uma definição de extensão universal ou de compreensão particular. Deve ter sido em consideração a esse fato que Secchi (2011) e Carvalho (2016) ensaiaram suas definições a volta da política pública. O primeiro considera, a política pública, como sendo uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público e conclui esclarecendo que “a razão fundamental para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como sendo coletivamente relevante”. (SECCHI, 2011, p. 2). O segundo, entende a política pública como sendo “um conjunto de objetivos ou de intenções que, em termos de opções e prioridades, dão forma a um determinado programa de ação governamental, condicionando sua execução. (CARVALHO, 2016, p. 79-80).

As considerações que vigoram, segundo Martins (2010, p. 30), é que “as políticas públicas são olhadas por muitos teóricos como ações de governo para responder a objetivos; outros consideram como um trajeto de negociações e confrontos entre grupos de interesse no ato da sua formulação”. Essa última consideração assemelha-se aos fatos que deram origem a uma convivência pacífica observada em Atenas. Tanto na definição de Easton (1965) trazida por Souza (2006), nas páginas antecedentes, quanto a definição de Secchi (2011) e de Carvalho (2016), como ainda na primeira e segunda definição de Martins (2010), todas elas retratam os *modus operandi* da maioria dos governos. “As políticas públicas são [nesse contexto] compreendidas como as de *responsabilidade* do Estado”. (HÖFLING, 2001, p. 31, grifo da autora). Os Estados são chamados a dar resposta às necessidades coletivas por meio de desenvolvimento de ações e de programas traçados para o bem comum e a redução das desigualdades.

Porém, nem sempre são sanadas as desigualdades de todas as partes, havendo casos em que umas se desenvolvem em detrimento de outras numa

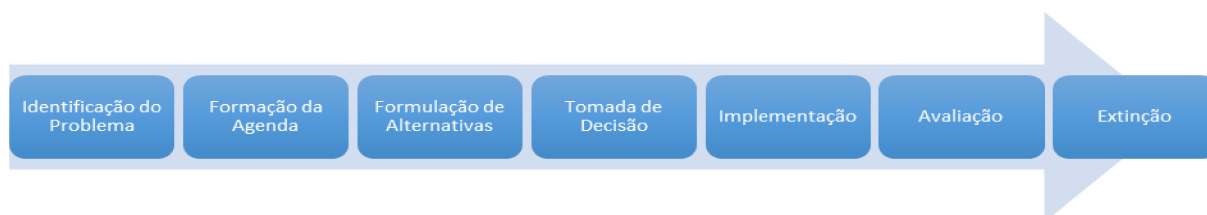
mesma comunidade e em comunidades demográfica e geograficamente diferentes dentro do mesmo Estado. A esse desenvolvimento díspar das políticas públicas, Secchi (2014, p. 170), entre três políticas similares, designou de Políticas Distributivas, aquelas que “geram benefícios concentrados para alguns grupos de atores e custos difusos para toda a coletividade/contribuinte [...]”.

Tendo em consideração a ausência de consenso entre os teóricos, sobre definição de Políticas Públicas por conta da sua multiplicidade, privilegamos neste capítulo a definição esquematizada por Secchi (2013), não significando necessariamente que seja perfeita em relação à outras, mas sobretudo, por ser atual e definir aquilo que são as reais obrigações dos governos, pois, como diz Raeder (2014, p. 123-124) esta definição “tem a virtude de realizar um amplo esforço de revisão da literatura sobre políticas públicas [...]”. Secchi (2013, p. 1), afirma que as “Políticas públicas tratam do conteúdo concreto e do conteúdo simbólico de decisões políticas, e do processo de construção e atuação dessas decisões”. Entre várias ações a desenvolver o governo seleciona aquelas que convêm ou não convêm fazer.

Diante do exposto, recorreremos aos estudos realizados por Pereira (2008, p. 96) a partir dos quais nos esclarece que a “[...] política pública implica sempre, e simultaneamente, intervenção do Estado, envolvendo diferentes atores (governamentais e não governamentais), seja por meio de demandas, suportes e apoios, seja mediante o controle democrático”, objetivando, como assinala Carvalho (2016, p. 80), a garantia de direitos sociais e a redistribuição de benefícios, como saúde, educação, previdência, moradia, saneamento, entre outros benefícios.

5.2.1 Ciclo da Construção de Políticas Públicas

Figura 3 - Ciclo da Construção de Políticas Públicas



Fonte: Secchi (2006).

As políticas públicas são uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de atividades previamente planejadas. Porém, existem atividades executadas em situações de emergência (epidemias, cólera pós-cheias; pandemias de Covid-19⁵ por exemplo, catástrofes naturais, ciclones IDAI⁶ e Kenneth⁷; acidentes), ou seja, a execução de atividades não previstas que sucedem ao longo da vigência de um determinado governo. Tanto as atividades planejadas como as não planejadas (de emergência) passam por uma sessão de planificação mesmo que de forma acelerada ou rápida para responder a uma emergência. Em ambos os casos o desenho das ações a executar passa por um ciclo, designado de Ciclo de Políticas Públicas. (Observe-se a figura 3 acima).

Em uma entrevista sobre o ciclo de políticas conduzida por Mainardes e Marcondes (2009, p. 305), o Professor/Sociólogo Stephen Ball dissera que ao esquematizar o ciclo de políticas não tinha a intenção de descrever as políticas muito menos conceber um processo de elaborá-las. Pelo contrário, ele desenhou o ciclo de políticas para contribuir na maneira de pensar as políticas e saber como elas são feitas. Apesar dessa afirmação, é inegável que o ciclo das políticas públicas virou um instrumento de análise com função didática extremamente fundamental – sequenciar a atividade de planificação – ou seja, com o ciclo é possível observar que, no ato da conversão das políticas em ações, as atividades têm início e têm fim e, possivelmente, um recomeço. Sobre essa realidade, Raeder (2014, p. 127) confirma que,

o ciclo de políticas públicas se apresenta como uma ferramenta analítica que contribui para tornar clara e didática a discussão sobre [um determinado] tema. As críticas alertam para a necessidade de não se considerar as fases como rígidas etapas sequenciais, ou seja, é possível que as sequências se alternem e as fases se misturem.

Outrossim, segundo Mainardes (2006, p. 49), “a abordagem do ciclo de políticas, que adota uma orientação pós-moderna, baseia-se nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais”. Tecendo análises sobre o referido ciclo, o teórico apresenta duas versões da abordagem do ciclo de políticas, tanto a primeira como a segunda versão

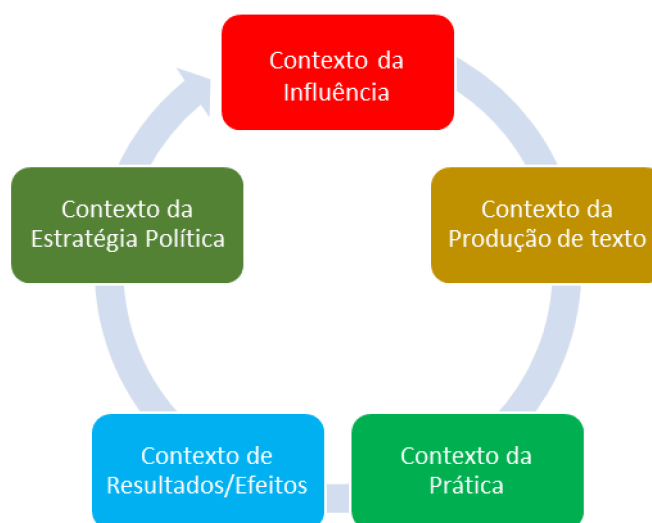
⁵ COVID-19 (*Coronavirus Disease 2019*) é uma doença infecciosa causada por um coronavírus descoberto no ano de 2019.

⁶ Que abalou o Centro de Moçambique a partir de 13 de março de 2019.

⁷ Que abalou o Norte de Moçambique a partir do 21 de abril de 2019.

adotam a mencionada orientação pós-moderna, baseada em trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe. Mainardes (2006, p. 49) observa que inicialmente os autores propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Para completar o ciclo, Ball e Bowe (1992) associam aos referidos contextos outros dois (o contexto de resultados e o contexto da estratégia política). A figura 4 representa o ciclo completo com cinco contextos propostos por Ball e Bowe (1992):

Figura 4 - Contextos do processo de formulação de uma política



Fonte: Mainardes (2006).

À primeira vista, na figura 4 percebe-se com clareza a sequência lógica das fases das políticas públicas. Contudo, os cinco contextos que constituem o ciclo das políticas públicas não funcionam isoladamente e, como dissemos anteriormente, eles apenas cumprem um papel pedagógico na maneira de pensar sobre políticas. Assim sendo, cada um dos elementos do ciclo de políticas, designados de contextos, têm natureza, domínio e importância específicos. Em reconhecimento da importância do ciclo das políticas públicas, Mainardes (2006, p. 48) argumenta que

a abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e possibilita a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus e efeitos.

No contexto da influência, de acordo com Mainardes (2006, p. 51), “[...] é onde as políticas públicas são iniciadas [...]”. É nesse contexto que os grupos de

interesse [Governo, BM, FMI e outras entidades] disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado”. As influências podem ser locais, nacionais, ideológicas e partidárias. O contexto da produção de texto, está entrelaçado com os interesses do público (beneficiário ou consumidor). Os textos produzidos resultam do consenso entre as partes envolvidas na disputa cujo produto final é um documento que harmoniza e agrega os interesses das partes. Para Mainardes (2006, p. 52)

tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. [...]. As respostas a esses textos têm consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática.

O contexto de resultados/efeitos, o terceiro na ordem do ciclo, é abordado por Mainardes (2006). O autor assinala que esse contexto preocupa-se com a justiça, igualdade de direitos e liberdade singular. Em concordância com Mainardes (2006, p. 54) “[...] as políticas têm não só efeitos, mas igualmente resultados na vida real e, por isso, é evidente que tais resultados podem aparecer, de alguma forma, com resultados misturados com desigualdades sociais”. Tais resultados, na ótica de Ball (1994) devem ser analisados para a determinação do impacto. Esse contexto funciona como um catalizador na solução das desigualdades sociais remanescentes desencadeadas na implementação.

O contexto da estratégia política, considerado em algumas análises como o último no ciclo das políticas, como o próprio nome sugere, é o caminho, a trilha a percorrer, atividades a serem desenvolvidas para atingir objetivos estabelecidos. No caso do ciclo de políticas públicas, pode-se dizer que a estratégia política agrega atividades necessárias para enfrentar, lidar com as desigualdades desencadeadas na implementação. Trata-se de um contexto que, segundo Mainardes (2006, p. 55), “[...] envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas [...] necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada”.

É no contexto da prática que nos vamos deter, porque é nele em que as políticas são submetidas à interpretação, à execução e possivelmente à recriação. É no contexto da prática que eventualmente podem ser observados os efeitos e as consequências das políticas públicas com fortes possibilidades de serem registradas mudanças ou transformações da política inicial.

no contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação, a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. [...] o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem ‘recriadas’ (BALL e BOWE et al, 1992 apud MAINARDES, 2006, p. 53).

Sobre essa afirmação, Lessard e Carpentier (2016, p. 49) afirmam que “[...] existem políticas que permanecem no âmbito da formulação e se inserem em uma lógica de legitimação, não implicando nenhuma ação concreta”. Contudo, conforme Lessard e Capentier (2016), as políticas aplicadas são as que mais interessam, quando, sobretudo, obrigam aos agentes a formularem uma resposta às injunções que elas carregam causando uma inércia. E concluem afirmando que “[...] toda aplicação de uma política demanda uma mudança, senão não haveria por que elaborar uma política e mobilizar os agentes na decisão visto que esta última tem mais valor se for um vetor de verdadeiras consequências”. (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 49).

Nesse sentido, as políticas públicas são decisivas para o funcionamento de um Estado. Relacionam-se sobretudo com ações e decisões tomadas pelos governos para o bem comum. Nelas se pode encontrar o envolvimento das entidades públicas e privadas, ou por outra, atores governamentais e atores não governamentais, para o desenho e a sua consecução. Como refere Peroni (2013), existe uma parceria necessária entre o público/privado que acaba influenciando não apenas na agenda, mas na execução das políticas, definindo o conteúdo e a gestão da educação. As políticas são resultado do planejamento de atividades para o funcionamento dos principais setores de atuação do Estado (saúde, educação e agricultura, entre outras), principais pilares para o desenvolvimento humano por meio de um governo eleito. Porém, na sua maioria elas envolvem conflitos de interesse político assim como administrativo.

Em termos gerais, podemos considerar as políticas públicas como sendo aquelas que incorporam os programas de ação governamental, por exemplo, atividade de ação na Saúde (Política da Saúde), na agricultura (Política da Agricultura e Segurança Alimentar), na Comunicação (Política das estradas e comunicações) e na Educação (Políticas Educacionais, no caso, as abordadas neste estudo), entre outras ações do governo. Conforme afirma Zanten (2011, p.640),

são as definidas como sendo programas de ação governamental, estruturados a partir de valores e ideias, que se dirigem à públicos escolares e são implementados pela administração e pelos profissionais da educação. [...] essas políticas são caracterizadas pela passagem de grandes reformas estruturais para um conjunto mais amplo de mudanças qualitativas e pela diversificação dos atores que intervêm nas decisões.

No geral, as políticas públicas que incorporam as ações dos governos, de acordo com Secchi (2011, p. 4), são “[...] aquelas elaboradas e estabelecidas por atores governamentais; emanadas pelos órgãos de poder legislativo, executivo e judiciário, correspondes ao subgrupo mais importante das Políticas Públicas granjeando maior atenção”.

Assim, sintetizamos a informação apresentada acima, recorrendo às palavras de Souza (2006) que extrai os principais elementos das diversas definições e modelos sobre as Políticas Públicas, ao fazer referência, em seis pontos, que

a política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz; envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais [...]; é abrangente e não se limita a leis e regras; é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados; embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo; envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação. (SOUZA, 2006, p. 36).

Nesses termos, quanto à definição decisiva das políticas públicas, fica evidente a ausência de consenso entre os teóricos por causa da sua diversidade. Em todo o caso, como pudemos visualizar acima, Secchi (2011) projetou algumas definições. Entre elas, a definição de política pública como sendo “[...] uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público, sendo a razão para seu estabelecimento residir fundamentalmente na resolução de um problema entendido como sendo coletivamente proeminente”. (SECCHI, 2011, p. 2).

Numa outra perspectiva, trazemos neste capítulo as considerações de Muller e Surel (2002) sobre as Políticas Públicas. Eles assinalam que as definições sobre políticas públicas até agora vistas na literatura especializada, que vão desde a qualificação mínima até as definições completas, apresentam a vantagem de colocar em foco a dimensão pragmática da análise das políticas públicas, deixando de lado o interesse heurístico do conceito da política pública. Para sair desse problema, Muller e Surel (2002, p. 13) referem que

a maioria dos autores propõem elementos que permitam especificar um pouco a noção de política pública, agrupando os elementos em três grandes rubricas: política pública como um quadro normativo de ação (quadro geral de ação) que combina elementos de força pública e elementos de competência [expertise] que tende a constituir uma ordem local (programa de ação governamental).

Em conformidade com o exposto, mediante as leituras efetuadas, entendemos que uma Política Pública é um mapa, uma visão estratégica substancial [ou não] de ações em formato de textos [ou não] transformados em ações (sob forma de força física ou mental) de um governo central, provincial, distrital, municipal ou local) com tendência a resolver um problema ou dar resposta a uma necessidade social de um Estado ou de uma comunidade, podendo ser políticas de um Estado, um Governo ou de um Partido.

Bem assim, é preciso sublinhar que *Política* não é apenas um documento legal, mas são vários processos que percorrem instâncias sociais e que, portanto, a produção de políticas não está apenas nas mãos do governo ou de alguns políticos (deputados, ministros, governadores, secretários de estado, administradores distritais ou chefes de postos administrativos), também se faz nos organismos sociais, as escolas, por exemplo.

5.3 Políticas Educacionais

É na sequência das políticas públicas que, em seus desdobramentos, aparecem as políticas públicas educacionais ou simplesmente políticas educacionais, como se quiser designar. As políticas educacionais são uma parte das políticas públicas. Segundo refere Morgado (2000, p. 55),

[as políticas educacionais] surgem como um conjunto de seleções efetuadas num quadro plural de valores (ideológicos, culturais, econômicos, filosóficos, religiosos) que a sociedade veicula, processo este em que claramente denunciam as prioridades sociais que devem ser asseguradas e cristalizadas na vida escolar.

Portanto, elas representam um produto de construção social, porém, materializadas pelo Estado. Akkari (2011, p. 12), um teórico notável nas políticas educacionais, observa que “As políticas educacionais estão inteiramente relacionadas ao sistema de governo”. Mais especificamente, é para lá onde são canalizadas as atividades específicas do Estado para responder às necessidades de

uma área de atuação, nesse caso, a educação. Segundo a história, nas palavras de Martins (2010), as políticas educacionais estão relacionadas à teoria das escolhas racionais com vista a melhoria dos serviços públicos e estatais. Assim eram vistas no passado e em alguns contextos da atualidade. Nem tudo o que se planifica é cumprido.

Segundo Akkari (2011, p. 11), as políticas educacionais envolvem fundamentalmente quatro componentes: i) legislação (leis e regulamentação escolar); ii) financiamento (recursos e orçamento); iii) controle da execução (administração e gestão das instituições de ensino; e iv) relações com a economia e a sociedade civil (coordenação e articulação). Deste modo, a Política Educacional pode ser definida como

um conjunto de decisões tomadas antecipadamente, para indicar as expectativas e orientações da sociedade em relação à escola; visa [essencialmente] assegurar a adequação entre as necessidades sociais de educação e os serviços prestados pelos sistemas educacionais [...]. (AKKARI, 2011, p. 12).

Vistas as Políticas Educacionais nesta perspectiva, subentende-se que são a manchete do sistema de governo em eleição e/ou eleito democraticamente. Ou seja, são as atividades, ações futuras que o governo se propõe a executar para a melhoria do sistema educativo e da educação do seu povo.

As políticas educacionais, já vem sendo desenhadas pelos detentores de poder desde os séculos passados. Lessard e Carpentier (2016) assinalam que foi ao longo do século XX, a partir do fim da Segunda Guerra Mundial, que se adoptam as políticas educacionais, sobretudo, no que diz respeito à massificação e democratização dos sistemas educativos em países industrializados, para elevar o nível geral de instrução da população, formar uma mão de obra capaz de contribuir para o desenvolvimento econômico e garantir a formação de jovens cidadãos aptos para viverem em sociedades modernas e pluralistas. (LESSARD e CARPENTIER, 2016, p. 15). Através das ações planificadas são feitas profundas mudanças e adoptadas inovações para desenvolver a educação com o intuito de através dela melhorar a sociedade.

As políticas públicas que se traduzem em ações governamentais, no caso as políticas educacionais, políticas de saúde, entre outras, funcionam como fortes tentáculos que suportam e/ou colocam em pé as políticas públicas. Para o caso de

Moçambique, as ações do governo estão previamente estabelecidas/traduzidas no Plano Quinquenal do Governo (PQG). O PQG é um dos instrumentos fundamentais da planificação do Governo. Este instrumento de gestão das políticas educacionais, cujos objetivos educacionais a serem atingidos pelo governo eleito estão nele contidos, é aprovado no início de cada legislatura cuja duração é de cinco anos. Estando as políticas educacionais previstas nesse grande plano, em termos específicos, fica claro que cada país formula as suas políticas para a sua aplicação na prática, sempre em respeito à Constituição da República. Assim sendo, as políticas desenhadas para o setor educação na República de Moçambique, para além de constarem do PQG, as políticas educacionais, ao nível do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, fazem parte de dois instrumentos essenciais, designados de Política Nacional da Educação e de Plano Estratégico de Educação.

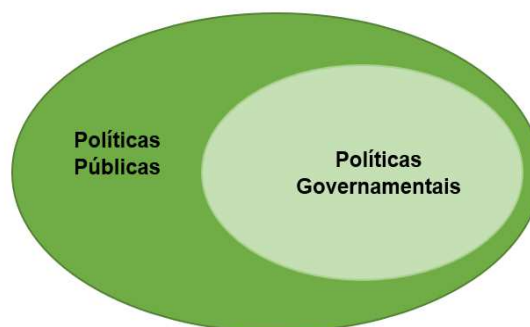
A Política Nacional de Educação estabelece as linhas fundamentais de ação do Estado, cujo objetivo é a garantia do acesso à educação de todos os moçambicanos e a melhoria da qualidade dos serviços prestados em todos os níveis de escolaridade e tipos de educação (primária, secundária, técnico profissional e universitária). Já o Plano Estratégico de Educação incorpora as principais políticas setoriais estabelecidas na Agenda 20/20 e o Plano Quinquenal do Governo, assim como nos instrumentos assumidos pelo Estado para o desenvolvimento da educação.

No instrumento de revisão das políticas educacionais, elaborado em julho de 2019 – Educação 2030, consta que a Política Nacional de Educação visa essencialmente melhorar a qualidade e promover a continuidade das atitudes e valores, das habilidades de aprendizagem para a vida dos cidadãos e para a sociedade. Enquanto que o Plano Estratégico de Educação estabelece os principais objetivos, prioridades e estratégias para alcançar a visão e a missão do setor de educação durante o período do plano. Este plano deve se enquadrar e estar estreitamente alinhado com o Plano Quinquenal do Governo.

Ao abordarmos sobre as Políticas Públicas, pretendemos, primeiro nos situar, na arena, entre as diversas políticas, àquelas que mais nos movem para a construção desta tese – as Políticas Educacionais. Segundo enfatizar que as Políticas Públicas Educacionais são parte integrante fundamental e imprescindível dessa fase da pesquisa. Por isso, movidos por esse desiderato, analisamos a

Produção Científica em Políticas Públicas Educacionais de Moçambique. Porém, como ação governativa, as Políticas Públicas têm seu destaque.

Figura 5 - Políticas Públicas *Versus* Políticas Governamentais



Fonte: Secchi (2011).

As Políticas Públicas vêm expressas no PQG e passam fazendo parte das prioridades de desenvolvimento econômico e social e constituindo igualmente um compromisso do governo no direcionamento das suas ações na busca de soluções para o desenvolvimento econômico e social⁸. Entre as inúmeras ações está previsto o compromisso governamental em melhorar o Sistema Nacional de Educação através de ações de educação.

o Programa do Governo assenta em Prioridades materializáveis a médio e longo prazos através de medidas e ações de política anuais tangíveis e mensuráveis. Estas medidas e ações de política constituem a base para prossecução da visão e dos objetivos plasmados nos instrumentos nacionais de planeamento de médio e longo prazos, onde se destacam a nova Agenda 2025, o Programa Integrado de Investimentos, o Plano Estratégico de Promoção do Investimento Privado em Moçambique, bem como nos programas de âmbito regional, continental e internacional, onde pontificam o Plano Regional de Desenvolvimento Estratégico e Integrado da SADC, a Nova Parceria para o Desenvolvimento de África (NEPAD), o Mecanismo Africano de Revisão de Pares (MARF), a Agenda 2063 da União Africana, os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM) e a Visão da Agenda Global de Desenvolvimento Pós-2015. (PLANO QUINQUENAL DO GOVERNO, 2015 – 2019, p. 3).

Entre as cinco prioridades do Estado previstas no PQG, está previsto o desenvolvimento do capital humano e social, como um objetivo estratégico, não só do setor Educação, mas também do setor Saúde e de outros setores. Relativamente à educação objetiva “promover um Sistema Educativo inclusivo, eficaz e eficiente

⁸ Plano Quinquenal do Governo 2015 - 2019.

que garanta a aquisição das competências requeridas ao nível de conhecimentos, habilidades, gestão e atitudes que respondam às necessidades de desenvolvimento humano”. (PQG, 2015, p. 13).

Entretanto, as literaturas consultadas asseguram-nos de que uma política pública, seja ela educacional ou de outro setor de atividade, nem sempre está impressa em papel, em textos escritos. As políticas públicas podem ser representadas por uma declaração (verbal) de uma autoridade governamental, um ministro, por exemplo. Essa declaração pode, em seguida, constituir uma força, de extrema importância, com impacto social, político ou econômico. “Segue-se daí que não é preciso espantar-se com a dificuldade que se tem para definir o que seja uma política pública”. (MULLER; SUREL, 2002, p. 11-12).

Esse capítulo evidenciou a teoria sobre as políticas, políticas públicas e as políticas públicas educacionais. A partir das leituras realizadas e análises feitas foi possível perceber que as políticas públicas são uma visão estratégica de ações usualmente expressas em formato de texto emanadas por uma pessoa singular ou coletiva com poderes bastantes, passíveis de serem transformadas em atos/obras para resolver ou dar resposta a uma demanda social. O mesmo se pode dizer das políticas públicas educacionais que das quais se pode perceber que não só são uma relação impressa oficial de ações a serem desenvolvidas por um ator, mas ações relacionadas com todos os atores envolvidos no sistema educativo, sejam eles diretores, professores, técnicos administrativos, a comunidade e os alunos, ações que conduzam à solução de problemas para a melhoria do sistema educativo de uma escola.

Deste modo, entendemos Políticas Educacionais não apenas como regulação, normativa ou legislação vinda do governo central ou provincial, mas entendemos com base em Stephen Ball, como processos que se dão ao longo de toda a cadeia hierárquica de um sistema (por exemplo, o sistema educacional moçambicano) e que inclusive se produz políticas dentro de escolas e dentro das instituições (Direção Provincial de Educação ou Direção Distrital de Educação).

A partir da percepção dos estudos realizados pelos diferentes teóricos, acerca do que se entende por políticas públicas educacionais, segue-se o capítulo 6 que mapeia e discute as categorias temáticas extraídas dos resumos das dissertações e teses que compõem o *corpus* desta tese. A análise fundamenta-se no ciclo de políticas de Stephen Ball, especificamente no contexto da prática das políticas

públicas – local onde as políticas são traduzidas em ação ou onde são implementadas e recriadas.

É importante realçar que na nossa empiria não estamos procurando pesquisas científicas (dissertações e teses) que falam apenas da Constituição, do regulamento, da legislação ou de normativa formal emitida pelo governo. Mas estamos compreendendo políticas como um processo político que permeia todo o sistema educacional até ao nível institucional, as diferentes instituições na sociedade até a unidade de ensino. Portanto, permeia a hierarquia do sistema de ensino de Moçambique e chegando até à instituição (a escola, a universidade).

6 ABORDAGENS, CONCEPÇÕES E TENDÊNCIAS DAS PESQUISAS CIENTÍFICAS

Para adentrar neste capítulo, é fundamental tomar em consideração o processo histórico da educação em Moçambique, debatido no capítulo 3, desde o período pré-colonial até o momento em que se dá a expansão geográfica da educação superior, a fim de que se possa estabelecer relação com o contexto das políticas educacionais atuais.

Nesse contexto, o presente capítulo mapeia/analisa as escolhas temáticas que deram suporte aos estudos de Políticas Educacionais entre as dissertações e teses desenvolvidas por moçambicanos pós-graduados titulados, defendidas no período de estudo delimitado. Em seguida, faz a descrição das tendências das políticas educacionais mais pesquisadas, bem como realiza a análise das abordagens e concepções das investigações (dissertações e teses) examinadas nesta tese e sua evolução/ampliação no decorrer do recorte temporal definido.

Ao nos propormos desenvolver este tipo de estudo, metodologicamente estabelecemos que a análise dos resumos das dissertações e teses seria descritiva e analítica, dentro do recorte temporal subscrito. Nesse contexto, três conceitos foram estabelecidos: *abordagem*, *concepção* e *tendência* da pesquisa científica em educação de Moçambique. Assim sendo, as análises são feitas dentro desse tripé constituído nessa pesquisa, na perspectiva de que tais conceitos estejam subjacentes nos resumos das dissertações e teses.

Para avançar nessa tarefa, recorreremos a vários instrumentos acadêmico-científicos a fim de explicar o sentido que pretendemos dar aos conceitos em destaque. A nossa intenção com tais conceitos, como assinala Becker (2008), é estabelecer um diálogo contínuo com a empiria (resumos das dissertações e teses) articulando aos conceitos ou estes à empiria. Aliás, Becker (2008) refere que o tempo todo trabalhamos com conceitos e sem eles é impossível saber para onde olhar, o que procurar ou como reconhecer o que estamos procurando mesmo tendo encontrado.

Assim sendo, o termo *abordagem* significa ação, resultado de abordar; modo de tratar, entender ou lidar com algo; o modo como é tratado determinado assunto. (AULETE, 2020). A nossa conceituação não é exceção ao significado estabelecido pelos dicionaristas. A partir desse conceito, objetivamos examinar os enunciados

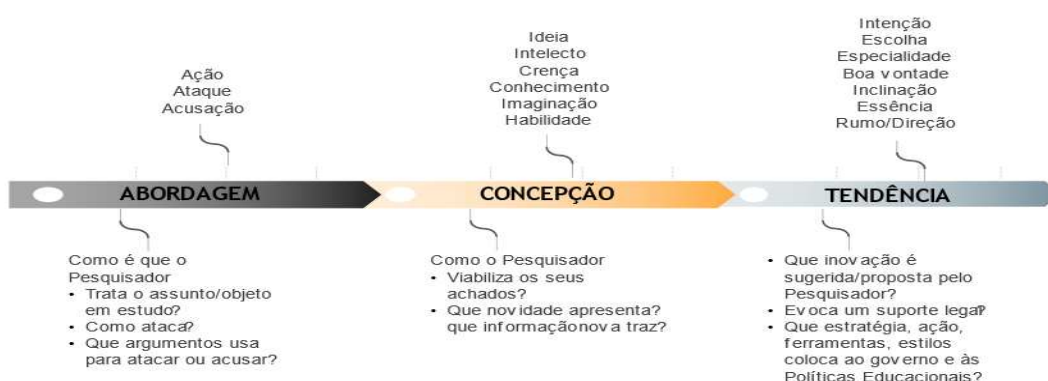
das dissertações e teses para entender como os pesquisadores se aproximam ao objeto de estudo em sua relação com outras pesquisas, considerando o contexto.

Quanto ao termo *concepção* significa ação ou resultado de criar algo na mente ou no intelecto, de ter ideias, de imaginar coisas sejam concretas ou abstratas. Faculdade, ação ou resultado de entender algo como resultado de um trabalho de inteligência; compreensão; noção; percepção; Ponto de vista, maneira de ver, interpretar algo. (AULETE, 2020). Ao analisarem seus objetos de estudo, como é que os pesquisadores viabilizam os seus achados e que informação nova trazem para o leitor.

Relativo ao termo *tendência*, significa direção ou forma que algo toma em determinada época; ação, força pela qual um corpo é levado a mover-se; característica temperamental ou orgânica que se manifesta com frequência; propensão. (AULETE, 2020). No caso, *tendência* seria a resposta de: que inovações são propostas na área de políticas educacionais; que normas (normativas, decretos) são propostas para a solução de problemas comuns de políticas educacionais; que estratégias são propostas para que os resultados das pesquisas científicas sejam incorporados nas políticas educacionais em desenvolvimento.

A figura 6 que se seguinte, inspirados nas palavras de Becker (2008), sintetiza a narrativa redigida nos três parágrafos imediatamente acima, sobre como e o que fazemos com os conceitos estabelecidos, ao mesmo tempo que demonstram com mais simplicidade os caminhos até aqui percorridos na análise realizada dos resumos das dissertações e teses avaliadas nesta tese.

Figura 6 - Linha de Pensamento: Conceitos *Versus* Diálogo com a Empíria



Fonte: Elaborada pelo autor.

Enquanto estivermos analisando as políticas educacionais mais proeminentes, conforme as categorias temáticas catalogadas, vamos fazendo uma análise dos resumos recorrendo às abordagens do ciclo de políticas proposto por Stephen Ball e Richard Bowe. A nossa proposta de análise centra-se no contexto da prática das políticas públicas educacionais, sem excluirmos outros contextos do ciclo de políticas. Considerando a abordagem de Ball e Bowe (1992), segundo Maninardes (2006, p. 50),

os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação/implementação de políticas e, por isso, o foco de análise deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática.

Nos termos dessa citação, o autor considera que “Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas”. (MAINARDES, 2006, p. 50).

Pelo elevado número de Programas de Pós-Graduação em Educação, entre as universidades selecionadas, decidimos pela composição do *corpus* de Programas de Pós-Graduação oferecidos em língua portuguesa, conforme o estabelecido nos procedimentos metodológicos dessa pesquisa respectivos critérios de busca previamente estabelecidos.

A tabela 1 que se segue, cujos dados derivam de Bancos de Dados e Bibliotecas arrolados nesta tese, mapeia as dissertações e teses defendidas nos anos entre 2000 a 2018. Neste período estão evidenciados três anos com proeminência no número de pesquisas realizadas.

Tabela 1 - Dissertações e Teses defendidas no período de 2000 a 2018

Ano	Diss	%	Teses	%	TOTAL	TOTAL
2000	0	0%	0	0%	0	0%
2001	0	0%	0	0%	0	0%
2002	0	0%	0	0%	0	0%
2003	0	0%	0	0%	0	0%
2004	0	0%	0	0%	0	0%
2005	1	2%	0	0%	1	2%
2006	10	17%	0	0%	10	17%
2007	1	2%	0	0%	1	2%
2008	1	2%	0	0%	1	2%
2009	1	2%	0	0%	1	2%
2010	1	2%	0	0%	1	2%
2011	4	7%	0	0%	4	7%
2012	3	5%	2	3%	5	8%
2013	6	10%	2	3%	8	13%
2014	7	12%	5	8%	12	20%
2015	3	5%	1	2%	4	7%
2016	4	7%	2	3%	6	10%
2017	1	2%	3	5%	4	7%
2018	0	0%	2	3%	2	3%
TOTAL	43	72%	17	28%	60	100%

Fonte: Elaborada pelo autor.

Os números apresentados na Tabela 1 revelam que, no intervalo de 2005 a 2018, houve uma grande ampliação da produção de dissertações e teses, com destaque para os anos de 2006 (17%), 2014 (20%) e 2016 (10%). Os dados revelam que de forma proporcional houve aumento do número de mestrados do que de doutorados. Assim, o total de 60 produções científicas catalogadas, 43 (72%) são Dissertações e 17 (28%) são Teses.

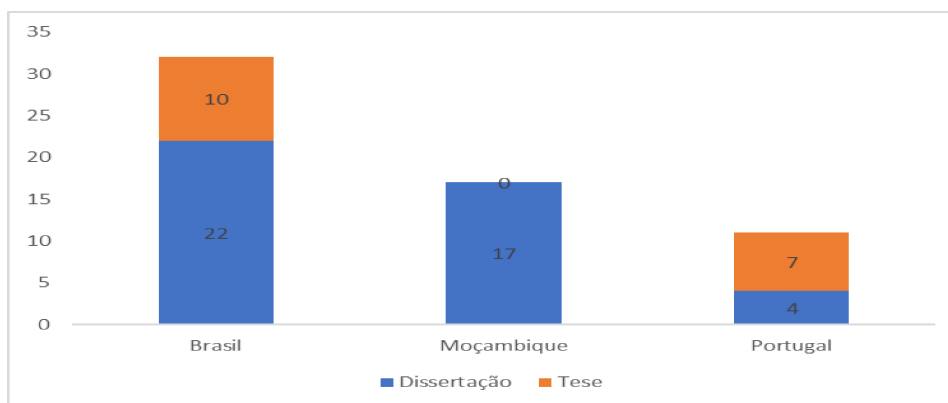
Como nos referimos anteriormente, a pós-graduação em Moçambique tem início formal na década de 2000. Com ela, se registra a primeira ampliação do número de pesquisas científicas, com particular destaque para as dissertações de mestrado, resultante da formação pós-graduada dentro do país, cujo aumento tem registro no ano de 2004. Associado ao número dissertações de moçambicanos desenvolvidas em universidades brasileiras e portuguesas, registra-se o pico em 2006 em cerca de 17%, mesmo com uma descida drástica observada nos anos seguintes. Em paralelo com as dissertações, observa-se nas teses um comportamento análogo entre ambas as pesquisas que, apesar de uma diferença

não significativa de 2%, registra seu incremento em 2014 em 12 pesquisas (entre dissertações e teses).

Sendo a presente pesquisa do tipo Estado da Arte, a busca da informação (dissertações e teses) foi feita em bases de dados observando três procedimentos: a procura da informação em bibliotecas moçambicanas da UEM e da UP; a busca da informação efetuada em bases ou bancos de dados previamente selecionados no Brasil (CAPES, BDTD) e Portugal (RCAAP) e finalmente o recurso a repositórios de bibliotecas digitais universitárias para a busca de trabalhos desenvolvidos especificamente na Universidade Católica Portuguesa (UCP) e na Universidade Federal Juiz de Fora (UFJF).

O gráfico 1, seguinte, apresenta a origem das dissertações e teses analisadas que compõem o *corpus* desta pesquisa. No total foram reportadas 60 pesquisas científicas, das quais 43 dissertações e 17 teses. A maior parte foi reportada no Brasil com 32 pesquisas científicas (22 dissertações e 10 teses), em Portugal 11 (4 dissertações e 7 teses) e em Moçambique são no total apenas 17 dissertações.

Gráfico 1 - Dissertações e Teses por País de origem



Fonte: Elaborado pelo autor .

A tabela 2 a seguir, faz o mapeamento das categorias temáticas das dissertações e das teses colhidas nos Bancos de Dados e Bibliotecas arroladas nesta pesquisa. O exercício de identificação das categorias temáticas resultou de leituras atentas dos resumos (em alguns casos as conclusões) das dissertações e teses mapeadas e selecionadas para a análise nesta pesquisa. Com base nas leituras dos resumos dos textos, resultou em uma extensa relação de temas que foram posteriormente aglutinados dando origem à 6 categorias temáticas. Ou seja, na categoria temática de Políticas de Gestão Educacional perfilam 18 trabalhos

científicos, entre dissertações e teses, que abordam sobre a Gestão Educacional/Escolar; em Políticas de Currículo estão agrupadas 13 pesquisas que tratam de currículo e, assim por diante.

Tabela 2 - Categorização de Dissertações e Teses (2000 a 2018)

Nº de ordem	CATEGORIA TEMÁTICA	NÍVEL ESCOLAR							TOTAL	%
		Pré-Escolar	Ens. Básico	Esc. Secundária	Ed. de Adultos	Ed. Profissional	Formação de Professores	Ed. Superior		
1	Política de Gestão Educacional	11	4				2	1	18	30%
2	Políticas de Currículo	9	1					3	13	22%
3	Políticas de Formação de Professores						8	1	9	15%
4	Oportunidades educacionais	1	4	1	1			1	8	13%
5	Políticas do Conselho Escolar		5	1					6	10%
6	Desigualdades Educacionais		3	1			1	1	6	10%
TOTAL		1	32	8	1	0	11	7	60	100%

Fonte: Elaborada pelo autor.

Em uma primeira análise verifica-se que entre os estudos de políticas educacionais analisados/realizados predomina a discussão sobre a Política de Gestão Escolar ou Educacional (30%), seguida de Políticas de Currículo (22%), Políticas de Formação de Professores (15%), Oportunidades Educacionais (13%) e, por último, Políticas do Conselho Escolar (10%) e Desigualdades Educacionais (10%).

A maioria das dissertações e teses que abordam temas sobre Políticas de Gestão Educacional, Política de Currículo e Política de Formação de Professores, foi escrita por pós-graduados provenientes da Universidade Pedagógica ou que com a essa universidade, de algum modo tiveram contato, sobretudo, de lecionação.

É importante referir que o Brasil foi um dos países que impulsionou o despertar dos intelectuais moçambicanos a olharem para as suas políticas educacionais moçambicanas. De acordo com Accioly (2018), os primeiros contatos do Brasil com Moçambique iniciam na época do governo ditatorial com o novo governo de Moçambique independente, apesar do seu viés socialista.

um dado relevante em relação à atuação educativa do Brasil em Moçambique por meio da cooperação é o alto número de acordos que, entre os seus objetivos, incluem a capacitação de profissionais de diferentes áreas. Em um total de 60 acordos firmados entre os dois países, foram identificados 39 acordos que incluem ações de capacitação (65%). Estes

dados nos apontam que existem intenções por parte de instituições brasileiras de inserção como formadoras de força de trabalho em Moçambique. Observamos que grande parte dos acordos de cooperação estabelecem projetos pontuais, que abordam as ações educativas na perspectiva da 'pedagogia das competências', afinada com a 'teoria do capital humano'. (ACCIOLY, 2018, p. 303, grifos da autora).

Entre os acordos assinados destacam-se: o Protocolo de Intenções para o incentivo à formação científica de estudantes Moçambicanos; Ajuste Complementar ao Acordo Geral de Cooperação entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República de Moçambique para Implementação do Programa de Cooperação entre a Universidade Aberta do Brasil, o Ministério da Educação e a Universidade Eduardo Mondlane de Moçambique e o Ajuste Complementar ao Acordo Geral de Cooperação entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República de Moçambique para Implementação do Projeto *Práticas educativas baseadas na cultura popular*. Todos os acordos foram assinados no período entre 2004 a 2015. Nos três acordos, como se pode notar, envolvia-se a capacitação profissional¹.

É no âmbito de capacitação profissional que professores moçambicanos entram no Brasil através da assinatura de um Convênio entre diversas universidades brasileiras, entre elas, segundo o Reitor da Universidade Pedagógica, Jorge Ferrão², se destacam: Universidade de São Paulo, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Universidade Federal do Pará, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Inclui ainda acordos entre a Universidade Pedagógica com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, assim como com a Universidade Metodista de Piracicaba, assinados no período de vigência do Reitor Carlos Machili. Como se pode observar na tabela 2, acima, a maioria das dissertações e teses discute com maior predileção as primeiras três categorias temáticas correspondentes às políticas educacionais de Moçambique.

Segundo Jorge Ferrão “[...] os primeiros dois grupos de cerca de 20 doutorados da UP foram formados em universidades brasileiras públicas e privadas,

¹ Cf. ACCIOLY, Inny Bello. Educação e Capital – Imperialismo: as influências político-pedagógicas do Banco Mundial nas relações entre Brasil e Moçambique.

² Jorge Ferrão em entrevista com Nilma Lino Gomes - Professora Pesquisadora do Programa Ações Afirmativas na UFMG. In: EDUR - Educação em Revista. 2018; 34:e197574

como a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, nos finais dos anos 1990 e princípios de 2000". (GOMES, 2018, p. 8). Entre eles se destacam 10 estudantes formados em gestão e currículo entre 2000 a 2006, oito na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e os outros dois na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, cujas dissertações e teses gravitam a volta da gestão curricular. Nessa altura a UP, sendo uma IES especializada na formação de professores, tendia à elevação da formação do seu corpo docente cuja necessidade era um imperativo. As mudanças curriculares registradas nos anos de 1975 após a independência, 1983 com a criação/introdução do SNE, 2004 com a introdução do Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB), 2006 com as reformas curriculares registradas no ensino secundário e técnico profissional, incluindo a revisão curricular observada na educação superior, pode ter contribuído significativamente pelo interesse dos pesquisadores em observar o *feedback* das mudanças ocorridas.

Feitas as leituras e as análise dos resumos das dissertações e teses constatou-se que o país registrou metamorfoses nos modelos de formação de professores. Até o momento o país não parece possuir um único modelo de formação, dando conta de que vários modelos foram ensaiados e/ou experienciados desde a independência de Moçambique.

Donaciano (2006) no seu tema sobre *A formação de professores primários em Moçambique: desenvolvimento da competência docente dos formandos durante o estágio, no modelo 10^a+1+1 (estudo de caso da província de Tete)* discute as formas de formação de professores. Nas suas abordagens, quando observa o modelo 10^a+1+1, dá conta de que se trata de uma modalidade de currículo baseado em competências e que preconiza qualidade no processo de ensino-aprendizagem. Essa modalidade de formação prevê um primeiro ano reservado à formação teórica (aulas teóricas) e um segundo ano de estágio profissionalizante (aulas práticas).

Para Donaciano (2006) está-se perante um modelo curricular com objetivo de promover uma união entre a formação e o exercício da atividade docente (emprego). E por isso, ela defende que esse modelo corresponde às expectativas da sociedade moçambicana. Os dois depoimentos demonstram evidências de que vários modelos de formação de professores foram sendo experimentados em Moçambique. Mediante as declarações de Donaciano (2006) é possível determinar que Moçambique ainda não tem adoptado um modelo definitivo ou duradouro, eficaz e prático para a formação de professores.

No mesmo âmbito está a formação em exercício (formação continuada) que demanda a capacitação dos professores para dar resposta à nova conjuntura educacional. Os professores vão sendo capacitados sempre que se registra alguma alteração curricular, por exemplo, segundo o PCEB, na introdução de novas disciplinas de Ofício e Educação moral e cívica, foi necessária uma mobilização de professores para formações em todas as escolas do país, não somente para atualização, mas para a capacitação formal do docente. Essas realidades diferentes de formação de professores podem ter sido, de alguma forma, criadoras de maior predileção entre os investigadores para a realização de pesquisas científicas em grande número na temática referente à Políticas de Formação de Professores, decorrente das mudanças curriculares e modalidades de formação de professores registradas.

Quanto às *Políticas de Gestão Educacional*, segundo as análises, as evidências indicam para uma fraca capacidade de resposta dos gestores frente a uma educação considerada como sendo delicada. As mudanças do regime político socialista para o capitalismo; as influências do Banco Mundial sobre a Educação Moçambicana observadas aquando da adesão do país ao FMI e ao BM; a aprovação da constituição de 1990; as mudanças havidas na antiga lei do SNE que deu origem a Lei nº 6/92, de 6 de maio de 1992, que passa a valorizar as línguas moçambicanas, igualmente a introdução do Decreto nº 11/90, de 1º de junho de 1990, que permite a entrada em funcionamento de escolas privadas; a introdução da Lei nº 1/93 de, de 24 de junho de 1993 que abre espaço para a atuação, na educação, de atores privados na educação superior, podem ter sido os motivos que moveram aos pesquisadores a se interessarem por essa temática para entender a sua materialização.

O quadro 3 a seguir, faz o mapeamento das dissertações e teses por IES e respectivo ano de defesa dentro do período delimitado de realização da pesquisa. Como se pode observar, a tabela aponta para um maior número de pesquisas na UEM com 16 dissertações, seguida da PUC-SP com 10 (sendo 9 dissertações e uma tese) e UCP com e (5 teses e 1 dissertação). Estes valores não são estanques ou únicos. Eles são resultado das buscas e seleções realizadas por cada Banco de Dados, Repositórios e Bibliotecas entre os três países. A tabela concede uma visão particularizada do que foi resultado das buscas efetuadas e dos descritores arrolados para a obtenção das dissertações e teses em análise.

Quadro 3 - Distribuição das Dissertações e Teses defendidas entre 2000 a 2018

País	IES	2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006		2007		2008		2009		2010		2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		TOTAL
		D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T					
MOÇ	UEM																			1	1			3	2	2	5	1	1								16			
	UP																							1															1	
BRASIL	UFJF																									3													3	
	UNICAMP											1																											1	
	PUC-SP										8	1													1															10
	UFSC									1																													1	
	PUC-Minas																1																						1	
	UFMG										1																												1	
	UFRGS																							1			1							1	1			1	1	4
	USP																											1											1	
	UEL																											1											1	
	UFF																										1							1	1				3	
	UERJ																																	1	1	1	1		1	5
	UFMS																																1						1	
PORTUGAL	U. Minho																							1	1		1											3		
	U.Ab																												1									1		
	UCP																									1	3	1	1										6	
	U.Aveiro																								1													1		
TOTAL	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	10	0	1	0	1	0	1	0	1	0	4	1	3	2	6	2	7	5	3	1	4	2	1	2	0	2	60	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Legenda: D = Dissertação; T = Tese.

6.1 Temáticas mais abordadas entre as Dissertações e Teses

Na primeira fase da análise estão integradas 28³ categorias temáticas correspondentes às políticas educacionais analisadas entre as dissertações e teses. Verificada a existência de afinidade e semelhança, todas as 28 categorias foram reanalisadas e compactadas, tendo resultado em 6 categorias temáticas⁴. São essas seis categorias temáticas, consideradas proeminentes, que mereceram análise nesta tese, por conta da sua representatividade em relação às demais categorias.

Entre os resumos das pesquisas, cujas categorias temáticas têm origem, nota-se nelas uma clara diversidade na abordagem temática. Bem assim, todas as

³ Cf. Apêndice D.

⁴ Cf. Tabela 2.

pesquisas científicas (dissertações e teses) são predominantemente de carácter qualitativo, sendo as dissertações predominantemente de estudos de caso.

6.1.1 Nível Escolar mais Privilegiado na Análise das Políticas Públicas Educacionais

Se fizermos uma leitura vertical, isto é, de cima para baixo, na tabela 2, percebe-se que o Ensino Básico é o nível mais privilegiado/analísado entre as teses e dissertações que compõem o *corpus* dessa pesquisa, com cerca de 32 trabalhos correspondentes a 52% das produções científicas catalogadas. Na segunda posição está a Formação de Professores com 11 trabalhos, correspondente a 18% das pesquisas. Na terceira encontra-se a educação secundária (nível médio) com 8 trabalhos correspondentes a 13% do total das produções científicas. A Educação Superior ocupa a quarta e última posição com 7 trabalhos correspondentes a 12%. Observa-se ainda que o ensino pré-escolar, a educação de adultos e a educação profissional parecem não ter relevância ou preferência entre os pesquisadores cujas taxas percentuais são, respectivamente, 2% na primeira e na segunda e 0% para a última.

6.2 Aportes Inovadores entre as Dissertações e Teses

Neste subtítulo apresentamos as inovações mais relevantes recomendadas pelos pesquisadores nas suas dissertações e teses para a melhoria do sistema educativo. O objetivo nesta parte da pesquisa é cotejar as propostas e/ou sugestões inovadoras feitas para o sistema educativo moçambicano.

A passagem em revista pelo percurso histórico de Moçambique, no terceiro capítulo desta pesquisa, não foram raros os momentos em que notamos que as mudanças socioeconômicas, políticas e ideológicas registradas ao longo da linha de tempo transportam consigo uma componente inovativa. Algumas inovações, com transformações profundas no tecido social e no sistema educacional, extraídas dos países socialistas ocidentais.

As mudanças radicais no sistema de educação sucederam logo após a ascensão de Moçambique à independência, sobretudo, durante a vigência do sistema de ideologia socialista, vindo a conhecer seu recrudescimento a partir dos últimos três anos da década de 1980. Desde lá a atualidade o sistema nacional de

educação vem conhecendo sucessivas adequações, sobretudo, com a introdução do novo currículo do ensino básico na década de 2000.

Contudo, o mais complexo é apurar ou demonstrar com evidências que entre uma e outra inovação introduzida no sistema educativo nacional tenha origem entre as pesquisas (dissertações e teses) de pós-graduação desenvolvidas por moçambicanos. No entanto, é possível constatar que a maioria das pesquisas culmina com recomendações, propostas e sugestões apresentando/demonstrando teorias e modelos científicos para a solução de problemas reais em escolas e no SNE. Geralmente, as sugestões ou propostas são feitas para uma determinada região mediante sua situação sociocultural, igualmente para uma determinada escola ou um organismo escolar específico, ou ainda, sugestões mais abrangentes dirigidas particularmente para o SNE.

Em regra, ainda que não seja prática exclusiva, as análises realizadas evidenciam que as dissertações tendem a colocar propostas e/ou sugestões ao serviço pedagógico-educativo ou a um organismo administrativo e de gestão escolar, já que a maioria são estudos de caso. As teses são mais abrangentes sugerindo a melhoria do sistema educativo nacional ou de determinado nível de ensino (primário, secundário e superior); técnico profissional e de formação de professores.

Nas páginas que se seguem são analisados os resumos das dissertações e teses, cujos temas se enquadram entre as seis categorias temáticas mais proeminentes apresentadas nas tabelas 3 e 5 das páginas anteriores.

6.2.1 Políticas de Gestão Educacional

O conteúdo desta categoria política se refere ao desempenho de gestores de escolas secundárias, indicativos para cargos de chefia, qualificação profissional e perfil dos gestores; formas de recrutamento dos gestores, mecanismos de gestão e ações de liderança escolar; percepção dos atores escolares sobre modelos de gestão em escolas, cultura colaborativa no trabalho dos gestores, perfil dos gestores conforme o cargo, desempenho dos gestores nas escolas, entre outros. Apresenta igualmente sugestões e propostas para a melhoria do SNE nos diferentes contextos de sua vigência, algumas das quais se destaca: a nomeação dos gestores por via de concurso e formação dos concorrentes em administração e gestão educacional com

ênfase na experiência de trabalho do candidato e, sobretudo, observância das regras respaldadas nos Qualificadores Profissionais.

Nesse sentido, dentre as pesquisas, 18 foram aglutinadas no tema Gestão Escolar/Gestão Educacional. Entre as quais se encontra a pesquisa de Salate (2014), que trata dos fatores que influenciam o desempenho de gestores de escolas secundárias. A abordagem tem a ver com o perfil dos gestores que ocupam cargos de gestão por confiança sem observância de procedimentos democráticos para sua indicação. Em Moçambique a indicação para cargos de gestão é feita por designação ou nomeação por confiança. Em ambos os casos as funções de direção, chefia e confiança só podem ser preenchidas com obediência às exigências e demais requisitos referidos nos Qualificadores Profissionais.

Entretanto, a nomeação por confiança parece ser a mais predominante, dado que possui suporte legal no artigo 37 do Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado em que considera que “as funções de direção, chefia e de confiança são exercidas em comissão de serviço⁵ e só podem ser preenchidas com obediência às exigências e demais requisitos referidos nos respectivos qualificadores” e encontra tradução no artigo 15 do Decreto 54/2009, de 8 de setembro de 2009.

Outrossim, o país possui um instrumento de regulação designado de Qualificadores Profissionais, cujo perfil e qualidades do gestor, para todos os gestores públicos, estão devidamente perfilados. Nele, conforme o artigo 7 do Decreto 54/2009, “contêm a descrição generalizada do conteúdo do trabalho correspondente a cada carreira e requisitos de habilitação [acadêmica ou profissional] para ingresso e promoção na respectiva carreira”. (MOÇAMBIQUE, 2009).

Na página 17 da nota de apresentação dos Qualificadores Profissionais, Vitória Dias Diogo, então Ministra da Função Pública, escreve que os Qualificadores Profissionais definem as designações das carreiras, categorias e funções de direção, chefia e confiança. Avança que

os requisitos de qualificação são constituídos pelos conhecimentos específicos de formação técnico-profissional e/ou acadêmica mínima exigível e pela experiência profissional que o funcionário deve possuir para realizar as funções e tarefas constantes no conteúdo de trabalho, com a

⁵ Comissão de Serviço, segundo o nº 1 do artigo 23 do Regulamento do EGFAE, implica provimento e posse em um lugar do quadro conservando o funcionário a sua carreira ou categoria no quadro de origem, sendo pago pelo organismo onde exerce funções.

qualidade e eficiência requeridas, constituindo critérios uniformes para a sua avaliação profissional em caso de admissão ou promoção⁶.

Mesmo com o esclarecimento feito nos três instrumentos normativos, Salate (2014) denuncia, na sua dissertação, a arbitrariedade com que as nomeações de gestores escolares são feitas sem observância mínima de regras estabelecidas por lei. O pesquisador refere que uma designação por confiança pode, de alguma forma, resultar em constrangimentos institucionais, sobretudo quando o gestor confiado não é competente para o posto ao qual foi indicado. As designações de gestores escolares são o exemplo típico desse modelo de indicação sem a distinção entre ser experiente na profissão docente e ser experiente na área de gestão, requisitos que constam dos Qualificadores Profissionais.

Em um aparente protesto, ainda que a designação seja feita por um superior hierárquico, Salate (2014) recomenda uma forma diferenciada, a nomeação dos gestores por via de concurso com base na elaboração e apresentação de projeto de desenvolvimento institucional. O pesquisador advoga a organização de um sistema aberto de apuramento do melhor projeto/programa de desenvolvimento institucional, cuja nomeação seja por mérito, sobretudo, com formação em administração e gestão educacional.

A dissertação realizada por Uate (2015) examina/descreve as concepções dos diretores escolares sobre a gestão escolar eficaz em escolas primárias. O pressuposto do seu estudo é de que a eficácia escolar está relacionada com a gestão escolar eficaz e essa por sua vez estaria influenciada pelas concepções dos diretores sobre a gestão escolar eficaz. Na sua abordagem Uate (2015) constata que entre os diretores escolares falta o fator *saber ouvir, resolução de conflitos e espírito de trabalho em equipe*. Em contrapartida, a pesquisadora afirma que o Ministério da Educação relata fenômenos de decréscimo do aproveitamento escolar, falta de domínio de programas dos novos currículos pelos professores. Esses fatos são apresentados pela autora como fatores cruciais que afetam a qualidade do Ensino Básico derivado do tipo de gestão prevalecente nas escolas (qualificação de professores, material didático, domínio do currículo, supervisão e inspeção escolar e estratégia de gestão escolar).

⁶ Conforme Diogo (2010), nos Qualificadores Profissionais.

Mais uma vez, Uate (2015), tal como Salate (2014), consideram que a seleção dos diretores de escola é feita em observância a apenas um critério – *confiança*. Deixando de lado os critérios formulados nos Qualificadores Profissionais (competência, formação em gestão e liderança, características pessoais, capacidade de liderança e experiência) enormemente desprezados e apontados como insignificantes.

Uate (2015) defende o recrutamento dos gestores escolares (diretores) por meio de concurso, cujo perfil a ser considerado deveria incluir, para além da formação em docência, a experiência de serviço, como por exemplo, ser professor e gestor pedagógico, conhecimentos, habilidades e competências de gestão de pessoas, gestão de materiais, características pessoais (comunicação, espírito de negociação, trabalho em equipe, entre outras). Além do conteúdo de trabalho previsto nos Qualificadores Profissionais, quanto a indicação de Diretor de Escola Primária, a pesquisadora sugere a observância de requisitos tais como: comunicabilidade, espírito de trabalho em equipe e a formação em gestão escolar (com ênfase na gestão pedagógica), como condição decisiva para designação de um professor para as funções de Diretor.

O trabalho desenvolvido por Manhique (2015) analisa a combinação dos mecanismos de gestão e as ações de liderança escolar vistas pelo gestor escolar. Ele considera a liderança e a gestão como elementos decisivos no contexto educativo moçambicano. Porém, Manhique (2015), tal como Uate (2015) e Salate (2014), refere que desde a proclamação da independência ao ano 2020, apesar da observância dos requisitos estabelecidos pelos Qualificadores Profissionais, os diretores de escola são nomeados por confiança política. Diferentemente dos pesquisadores precedentes, Manhique (2015) discute as percepções relativas às capacidades de gestão e liderança do diretor. Assim sendo, o pesquisador recomenda que no exercício dos cargos de direção e chefia é determinante o reforço da formação dos professores, já que a indicação para os cargos é na base da confiança.

Chivite (2011), em sua dissertação, discute a respeito da percepção dos atores escolares sobre os modelos de organização e gestão escolar em escolas

comunitárias⁷. A pesquisadora discute os principais modelos de organização e gestão adotados pelas escolas com base no estilo de liderança praticado pelos gestores. Ela conclui que as escolas comunitárias analisadas se regem por um modelo tradicional com uma gestão pouco democrática por causa da rigidez no cumprimento das normas estabelecidas em regimento.

Na sua conclusão, Chivite (2011) refere que as escolas comunitárias analisadas se regem por um modelo de gestão tradicional e pouco democrático pela rigidez no cumprimento das normas estabelecidas em regimento. No final da pesquisa Chivite (2011) apresenta propostas a dois níveis de ação – central (Ministério da Educação) e local (escolas comunitárias) – a adotarem atitudes de mudança, observando uma formação continuada dos professores em matéria de gestão educacional. Para o nível do Ministério da Educação, chama à consciência dos gestores/implementadores das decisões nas escolas do Ensino Secundário Geral, onde estão inclusas as escolas comunitárias analisadas, para o desenvolvimento de uma metodologia participativa nas comunidades, considerando os fatores contribuintes à realização dos objetivos provindos/traçados ao nível central. Igualmente recomenda àqueles órgãos de gestão da educação a intensificação do seu trabalho nas escolas particulares através de atividades de inspeção permanente.

Para o nível local, recomenda aos gestores escolares a optarem por trabalho em equipe; o estímulo de ações formativas envolvendo líderes das escolas comunitárias para capacitação em gestão participativa; e, por conseguinte, esses promovam uma cultura colaborativa em busca de soluções dos problemas enfrentados pelas escolas, com inserção de todos os intervenientes/atores no âmbito do processo educativo.

A pesquisadora Mataruca (2014) analisa as percepções dos gestores escolares, professores, pais e encarregados de educação sobre as características e atributos de liderança em escolas primárias públicas. Como é óbvio, o estudo revela diferenças de percepção entre os atores escolares referidos quanto às características e atributos de liderança escolar.

⁷ Em Moçambique, entende-se por escolas comunitárias, aquelas escolas geridas por uma entidade particular. Geralmente, os professores são do Estado e são pagos por ele. Esse é o caso das escolas das Igrejas e/ou organizações sociais sem fins lucrativos.

Mataruca (2014) chama atenção para a necessidade das escolas definirem com clareza as formas/modelo de comunicação estabelecendo e reforçando hábitos de intercâmbio de conhecimentos entre os membros das organizações escolares, potenciando a cooperação de grupos, melhorando a partilha e transferência de conhecimentos dentro e fora da escola. Aposta igualmente no desenvolvimento profissional contínuo dos gestores escolares, através de cursos de formação e capacitação, de forma que tal desenvolvimento profissional abranja também aos diretores-adjuntos pedagógicos e chefes de secretaria.

O pesquisador Guibundana (2013), na sua dissertação, avalia a gestão de implementação do novo currículo do Ensino Básico⁸, destacando as inovações introduzidas no ensino básico integrado. Guibundana (2013) afirma haver um fraco envolvimento dos professores na execução da proposta curricular colocando em risco a qualidade de ensino. Neste âmbito, o pesquisador, considera que é fundamental o processo de formação permanente dos gestores educacionais para uma atualização da prática profissional, dado que ajudam a superar defasagens de formação inicial e adequá-los às exigências, colocá-los em permanente revisão e atualização e ajustá-los às exigências conjunturais.

As pesquisas desenvolvidas nessa categoria temática abordam dois temas fundamentais de gestão. No primeiro momento, as pesquisas tratam da gestão de pessoas, mais especificamente a nomeação/designação de gestores escolares para cargos de chefia. Aqui os pesquisadores defendem uma nomeação por concurso quanto a ocupação dos cargos de chefia e confiança em obediência ao perfil e conteúdo de trabalho constantes dos Qualificadores Profissionais. Registos comportamentais pessoais como, por exemplo, a comunicabilidade, trabalho em equipe associados à uma formação em gestão escolar, são associados às qualificações previstas nos Qualificadores Profissionais e são vistos como condição indispensável para a ocupação das funções de Diretor Escolar ou outras funções de gestão educacional. Alguns pesquisadores, como por exemplo Manhique (2015), consideram a nomeação por confiança como sendo irregular e improcedente.

⁸ Novo Currículo do Ensino Básico é um instrumento curricular suportando pelo Plano Curricular do Ensino Básico, concebido no âmbito das mudanças movidas por fatores político-econômicos e sócio culturais observados com a introdução do neoliberalismo e do sistema democrático em Moçambique. Nele são apresentadas as perspectivas do ensino básico e garante o desenvolvimento integrado de habilidades, conhecimentos, valores e responde às necessidades e aos interesses da sociedade moçambicana. In: Plano Curricular do Ensino Básico: objetivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação.

Entretanto, Manhique (2015) reconhece que essa forma de nomeação é a mais aplicada entre os gestores escolares em Moçambique e, por isso, no mínimo recomenda um reforço à formação do nomeado, ou seja, a formação em cursos de curta duração sobre gestão e liderança.

Uma forma de gestão diferente foi verificada nos textos que falam sobre as escolas comunitárias. Segundo se refere, as escolas comunitárias são liberais na indicação dos seus gestores dado que não seguem as regras estabelecidas pela função pública. As escolas comunitárias regem-se por regras próprias que se confundem com um modelo de gestão autoritário. A ideia prevalecente é de que sendo autônomas são autoritárias, extremamente engessadas, burocráticas e não obedecem às regras de gestão do mundo contemporâneo.

No segundo momento, as pesquisas tratam da gestão curricular. Nesse âmbito parece haver concordância de que as inovações introduzidas no ensino básico não são acompanhadas do envolvimento que deveria ser observado entre os professores quanto à sua materialização ou execução. Os professores são alheios aos programas estabelecidos pelo currículo. O pesquisador recomenda a observância de um processo de formação continuada dos gestores educacionais como forma de atualizá-los na componente da prática profissional assim como na apreensão, assimilação da matéria a lecionar para que as defasagens da formação inicial sejam superadas e colocá-los em constante informação de forma a ajustá-los às exigências da atualidade.

Nesta temática é possível perceber que os pesquisadores se articulam com conhecimentos de causa na colocação dos problemas em suas análises. Eles viabilizam a sua abordagem se apoiando em documentos de gestão aprovados e em uso na função pública. Tais documentos (Decretos e Estatuto dos Funcionários e Agentes do Estado) conferem transparência nas formas de gestão de pessoas. Mesmo sem se dedicarem pelo viés da crítica, uns mostram as imperfeições das normas estabelecidas, outros arrolam problemas daí decorrentes. Estrategicamente, eles terminam com sugestões ao SNE e à rede escolar, como contributo para a solução dos problemas de gestão ao nível local – a escola.

6.2.2 Políticas de Currículo

Na análise desta temática, procurou-se identificar vários assuntos, entre eles, prevalece a educação bilíngue (como garantia de recuperação de alunos e de culturas; fraca presença da cultura tradicional nos currículos, problemas de língua que condicionam o sucesso dos alunos falantes das línguas bantu); a desconexão entre os conteúdos curriculares e as práticas pedagógicas, a culminação dos alunos do ensino básico com défice e os fatores socioculturais que afetam as meninas no processo de educação formal.

Por conseguinte, são articuladas sugestões e propostas para o progresso da política curricular, como por exemplo, a revisão curricular (redução da hegemonia do português como língua oficial, estabelecimento de um tempo longo de contato com a língua portuguesa à semelhança das línguas bantu); ensino da escrita em línguas bantu e a língua portuguesa como segunda língua, criação de espaços de diálogo para auscultação de opiniões dos atores escolares, professores sobretudo e, entre várias outras recomendações, a promoção de cursos de formação continuada.

Assim sendo, a dissertação de Ginja (2008) buscou entender a educação bilíngue como elemento de emancipação dos sujeitos, sem perda dos atributos de ordem cultural que lhes são particulares e inalienáveis, situação que marca diferentes multidões de sujeitos inseridos em grupos diversificados de falantes de línguas bantu. Ele examina, através do estudo das propostas curriculares oficiais, em que medida a adopção da educação bilíngue em Moçambique pode constituir um ponto de partida para uma efetiva educação intercultural. Analisa o currículo no contexto macro, que consiste no estudo das decisões político-administrativas tomadas pelo poder público e envolve o estudo da abordagem curricular, dos objetivos, das atividades, dos materiais e das orientações metodológicas, uma perspectiva de aliança entre a língua e a cultura.

Ginja (2008) afirma que a fraca presença da cultura local dos alunos rurais na escola, conjugada com um sistema educativo fortemente impregnado por uma visão homogênea e centralizadora do currículo, constituem fatores geradores do fracasso escolar que a educação bilíngue procura colmatar. O pesquisador considera ainda que todo o processo escolar deve ser dirigido para o derrube de barreiras que criam limitações e impedem as pessoas de tomarem parte plena na vida social, impedindo-

as também de compartilharem com os outros todos os recursos e bens culturais e materiais.

Ao final da pesquisa, Ginja (2008) refere que para que a educação bilíngue se torne progressivamente uma educação intercultural, torna-se necessário que ao nível legal o português deixe de ser a única língua oficial. O pesquisador aconselha a escola que desenvolva espírito de solidariedade e de tolerância como princípio básico, capaz de defender a formação da personalidade com autonomia, identificadas com o projeto cultural do seu grupo social. Ginja (2008) termina com a recomendação de que é necessário respeitar e fazer respeitar a conquista de uma educação para a autonomia e para todos os grupos étnicos e culturais que constituem a nação moçambicana, no sentido de verem respeitadas suas bases linguísticas e sua visão de mundo.

O trabalho de Joaquim (2013) fez uma análise da construção do programa curricular de educação bilíngue. Responde o modo como o programa curricular de educação bilíngue se traduz nas práticas pedagógicas, nas escolas do ensino básico que usam a língua portuguesa e a língua changana⁹. Joaquim (2013) assinala que não existe um programa base especificamente para o ensino básico. Entretanto, diz haver uma incongruência entre o programa e as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, os alunos apresentam maiores dificuldades de compreensão na escrita do que na oralidade, assim como nas provas de conhecimento nas disciplinas básicas (português matemática) em língua portuguesa.

Sobre o fato, Joaquim (2013) recomenda, de modo a permitir equilíbrio na aprendizagem das duas línguas, tomando em consideração que o português é a língua que será usada no 2º ciclo em diante como língua de instrução, que a carga horária da disciplina de português seja acrescentada nas duas classes que compõem o 1º ciclo (1ª e 2ª classes), de forma a permitir que as crianças estejam expostas por um longo tempo em contato com a língua portuguesa, à semelhança do que acontece com a língua materna. Na sequência, o pesquisador recomenda que o Ministério da Educação deve prestar atenção à educação bilíngue a partir da base, revendo o programa curricular, de forma que os objetivos que ditam sua implementação sejam garantidos e permitam que, no final do 1º grau (5ª classe), os

⁹ Língua bantu falada na zona sul de Moçambique, províncias de Maputo e Gaza.

alunos tenham adquirido competências linguísticas na língua portuguesa e estejam em condições de enfrentar o exame nacional, ministrado nessa língua.

A dissertação de Velasco (2017) objetivou abordar as políticas públicas educacionais, concentrando a sua análise sobre os fatores de ordem linguística, social e cultural que condicionam a transição dos alunos das línguas bantu para a língua portuguesa. Fundamentalmente, aborda e reflete sobre a influência da imposição do português num contexto multilíngue e multicultural, particularmente nas escolas públicas em Moçambique, e analisa a maneira como as políticas educacionais do pós-independência foram concebidas no sentido de proporcionar oportunidades educacionais para todas as crianças moçambicanas com vista à construção de uma cidadania nacional.

Velasco (2017) afirma que apesar dos esforços, observa-se a existência de alunos que terminam o ensino básico nas escolas públicas sem adquirir habilidades básicas de redação em língua portuguesa. E refere que o problema não está nos alunos muito menos na escola, mas na política educacional. Sobretudo na política de integração nacional que condiciona os alunos na transição de uma língua bantu para a língua portuguesa. Para resolver, o pesquisador avança algumas propostas, como por exemplo, o ensino da escrita na língua bantu mostrando aos alunos o seu valor acadêmico e cultural. Ensinar o indivíduo a desenvolver-se em uma língua para dominar os códigos linguísticos, para ler e produzir textos sem se importar com a língua, reduzindo deste modo, as assimetrias e a estranheza nas línguas moçambicanas. Considera ainda que a língua portuguesa deve ser ensinada como língua segunda. Finalmente, o pesquisador observa que “a ideia do bilinguismo não se deve basear somente no ensino de conteúdos científicos, mas nas línguas para que os indivíduos depois da escolarização possam ser integrados na vida comunitária e na Função Pública”. (VELASCO, 2017, p. 106). Entretanto, o pesquisador chama atenção para que de forma nenhuma falte o ensino do português, dado que, por um lado, garante aos indivíduos um letramento autônomo, e por outro lado, as línguas bantu garantem o letramento ideológico.

A dissertação de Patel (2006) procurou explorar a construção de significados sobre a educação bilíngue e o professor de educação bilíngue e ainda em consideração de pontos de vista de alguns atores educacionais, parceiros educacionais e de representantes da sociedade. Como resultado, o estudo de Patel (2006) mostra que a construção de significados sobre a educação bilíngue e o

professor se desenvolve em um contexto de desigualdade sociolinguística, fazendo com que o professor e a educação bilíngue sejam bem vistos nas comunidades locais, onde as línguas moçambicanas têm prestígio e, vistos com alguma reserva, em contextos urbanos, onde não se sente o impacto da educação bilíngue.

Segundo Patel (2006), o ensino bilíngue proporciona um ambiente apropriado para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem dado que um dos componentes principais de comunicação entre alunos e professores está presente. Porém, essa vantagem torna-se um impedimento ao desenvolvimento eficaz do processo de ensino-aprendizagem se a preocupação primordial continuar a ser a aprendizagem rápida da língua portuguesa. Contudo, os professores dos contextos rurais acabam por ser os mais prejudicados por esse tipo de programa. Essa realidade, denota a conjuntura da educação bilíngue como sendo uma questão aparentemente mal parada, ou se quisermos, ainda não resolvida.

Em consideração à problemática, Patel (2006) propõe a criação de um espaço de diálogo permanente com os professores, onde estes possam ser ouvidos, e aponta os cursos de formação continuada como sendo uma oportunidade fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas frente ao ensino bilíngue. Propõe ainda a integração da educação bilíngue na estratégia de formação de professores tanto inicial como continuada; desenvolver o conceito de educação bilíngue e, sobretudo, envolver os professores nas reflexões sobre os princípios sociais, pedagógicos e culturais que envolvem a educação bilíngue, incluindo o papel das línguas bantu no processo de ensino-aprendizagem; efetuar mudanças institucionais que incluam a explicitação das políticas linguísticas na estratégia de formação de professores e desenvolver debates sobre a educação bilíngue e multiculturalismo objetivando a mudança de atitudes face à essa educação. Acima de tudo, Patel (2006) considera necessário pensar na educação bilíngue como um investimento cultural, como um exercício dos direitos humanos, linguísticos e culturais e não reduzi-la a aspetos didático-pedagógicos.

Siquisse (2006) apresenta uma dissertação que pretendeu identificar o *Ethos* dos Vathswa¹⁰ e sua relevância para o currículo escolar. Ele examinou a relação entre os saberes locais dos Vathswa e os conteúdos das ciências sociais do ensino básico, com vista a identificar os grandes temas culturais desse grupo étnico e sua

¹⁰ *Vatswa* ou *Vatsua* é um povo falante da língua bantu (*xítsua* ou *tsua*, *tswa* ou *xiTswa*) no sul de Moçambique.

importância para o desenvolvimento de valores patrióticos que compete ao sistema escolar vigente. Por outras palavras, ele estudou os elementos socioculturais e históricos como um contributo na valorização do património cultural *Thswa*, como contributo para o desenvolvimento do currículo do ensino básico.

Uma dissertação que merece menção nesse item de Políticas de Currículo é de Omar (2011) que analisa a influência dos fatores socioculturais que afetam as raparigas no processo da educação formal. A pesquisadora parece olhar para as formas de lidar com essa problemática e demonstra que algumas reformas curriculares, no que respeita a inserção e retenção da rapariga na escola, estão trazendo determinados benefícios à sociedade. Um rápido olhar sobre o PCEB, particularmente sobre o *contexto sociocultural*, deixa transparente um desfasamento da ação educativa relativamente à cultura e tradições culturais que influem no valor atribuído pelas comunidades sobre a escola, relativamente à retenção e/ou abandono escolar. Perante o cenário, segundo consta no PCEB, tornou-se necessário o equacionamento de todos os fatos socioculturais no novo currículo. Tornou-se, nesse caso, extremamente importante o envolvimento da comunidade no processo de ensino-aprendizagem, dado que se lhe é reconhecido o poder de garantia de acesso e retenção das meninas na escola.

As mudanças ocorridas/resultantes do novo currículo, não são resultado de transformação da escola em um instrumento de preservação de culturas tradicionais, mas em um espaço de interação entre culturas das comunidades. Na sequência disso, o PCEB prevê a introdução de conteúdos locais, julgados relevantes para a inserção adequada do educando na respectiva comunidade e se concede 20% de carga horária para as disciplinas provenientes da comunidade local.

Siquisse (2006) ao fazer o estudo, fê-lo movido pelo fato de o atual currículo do ensino básico contemplar o estudo do ambiente social, cultural, histórico, econômico e moral, onde a escola está inserida; pela dimensão sociocultural e histórica do povo *Thswa* associado ao fato de ter constatado a existência de um grande esforço para superar as barreiras entre a escola (currículo oficial) e os sabres autóctones; e, ainda, ter a ver com a cultura.

Nesse trabalho, Siquisse (2006) procurou situar o processo da construção da educação como tarefa de todos e perceber qual teria sido o efeito dos sistemas políticos em termos educativos dos valores socioculturais e os Vatswa como exemplo vivo, isto é, em que medida houve ou não aspectos de recuo ou avanço

provocados pelas conjecturas políticas na sociedade moçambicana. A conclusão a que chega é de que essas conjecturas acabaram inibindo parte dos processos progressivos do desenvolvimento sociocultural e econômico ao introduzir-se nas comunidades modelos como, por exemplo, a proibição das crenças dos seus antepassados pela obrigação da crença da matéria; as comunidades abdicam dos seus valores, querem-nos de volta e a escola deve ser responsabilizada pela sua transmissão. O pesquisador constatou que os conteúdos até agora lecionados são bastante incipientes para as grandes preocupações culturais locais. A língua, as atividades econômicas, religião tradicional e a história local são valores a resgatar para o currículo.

Como conclusão, Siquisse (2006) recomenda o envolvimento de toda a sociedade educacional na construção duma escola integrada onde todos (currículo autóctone e oficial) se sintam parte integrante do desenvolvimento na diversidade, pela unidade nacional.

A tese de Machava (2015) procurou compreender como é que a escola faz a gestão do currículo de modo a valorizar a cultura local e os alunos aprendam os valores da sua comunidade. O autor, nas suas análises, considerou quatro abordagens: (i) percepção dos membros da comunidade escolar sobre o ensino do currículo local; (ii) gestão do currículo do ensino básico, com enfoque nos 20% do currículo local; (iii) grupos etnolinguísticos presentes nas escolas e, por último, (iv) entender como é feita a ligação entre a escola e a comunidade.

Machava (2015) afirma existir diferença entre o currículo prescrito e o currículo prático nas escolas; nelas (as escolas) não existem procedimentos institucionalizados para o ensino do currículo local; as interações produzidas no processo de ensino-aprendizagem não promovem o uso das línguas locais e a ligação escola-comunidade é importante na resolução dos problemas da escola. Estes dados sugerem a necessidade de uma maior aproximação entre as culturas escolares e as culturas comunitárias.

Nas conclusões, Machava (2015) indica que a escola é uma instituição cultural, sendo assim, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como dois polos independentes, ao contrário, constituem uma teia tecida no cotidiano, com fios e nós articulados.

As instituições de ensino formal devem redimensionar as suas propostas educativas procurando questionar o trabalho que comumente vêm realizando, de

homogeneização de ritos e estratégias, independentemente da origem social, cultural, idades e experiências vividas por seus alunos e alunas; refletir na harmonização das propostas curriculares em resposta ao multiculturalismo nos programas de formação de professores, para que estejam à altura das exigências dos currículos interculturais, bem como para um melhor enquadramento em sociedades e escolas multiculturais.

Numa das suas abordagens conclusivas, Machava (2015) afirma que os gestores escolares não têm claro o que é o currículo local. Eles confundem com as disciplinas de Ofícios, Moral Cívica e conceituam-na como se se tratasse exclusivamente do uso de línguas locais. Adiante, o pesquisador esclarece que o currículo local tem em vista a aproveitar, respeitar e valorizar a sabedoria resultante das experiências culturais locais das crianças, buscando aproveitar os conhecimentos, a forma de expressão, de calcular, saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos.

Em síntese, as pesquisas que tratam de políticas curriculares gravitam a volta do ensino bilíngue e a integração de saberes locais no currículo formal, gestão de currículo e valorização da cultura local. Na visão dos pesquisadores, segundo nos deram a entender, a educação bilíngue aparece sob a forma de reforma educacional, na sequência das mudanças motivadas por fatores político-econômicos e socioculturais que afetam a educação moçambicana. Aparece igualmente em resposta à problemática das oportunidades e desigualdades educacionais, já que a maioria das crianças moçambicanas têm as línguas bantu como primeira língua ou materna e a língua portuguesa como língua estrangeira ou segunda. Todavia, a uniformização do ensino nas línguas bantu, à partida revelou para uma negação por conta da diversidade cultural e das peculiaridades linguísticas regionais e intrarregionais, mesmo quando se apelasse para o atendimento às necessidades locais.

A história registra que a educação no período colonial, desde 1921, não contemplava a lecionação nas línguas nativas (o contrário se verificava nos seminários das igrejas). No pós-independência, a educação devia estar em harmonia com os usos e costumes. Porém, registrou-se o inverso, a formação das identidades particulares (étnico-linguísticas) foi relegada para o plano familiar, persistindo, deste modo, a relegação do ensino de línguas moçambicanas prevaiente no período colonial. (CASTIANO e NGOENHA, 2013). Na década de

1990, o debate sobre a construção da identidade nacional também passa pela redefinição da política linguística na educação. Até 1992 vive-se um cenário de total ausência de um diálogo sobre o lugar dos valores culturais moçambicanos na escola¹¹.

Enquanto isso, a Lei nº 4/83, de 23 de março de 1983, o SNE deveria [somente] contribuir para o estudo e valorização das línguas, cultura e história moçambicanas, com objetivo de preservar e desenvolver o patrimônio cultural da Nação¹². (MOÇAMBIQUE, 1938, p. 15). Por outro lado, um dos objetivos do SNE era difundir, através do ensino, a utilização da língua portuguesa contribuindo para a consolidação da unidade nacional. “Portanto, as línguas locais, veículos de todos os valores das línguas moçambicanas, ficaram relegadas para o último plano, com valores puramente folclóricos, porque se pretendia construir a unidade nacional através do português”. (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 162). É com base no exposto que se assume a língua portuguesa como oficial, veicular e de instrução.

Em 1992, o estatuto das línguas moçambicanas foi redefinido. O SNE deveria, através da Lei nº 6/92, de 6 de maio de 1992, passar aparentemente a “[...]valorizar e desenvolver as línguas moçambicanas, promovendo a sua introdução progressiva na educação dos cidadãos”¹³. (MOÇAMBIQUE, 1992, p. 8). Como se nota, o interesse por essas línguas situa-se já em um outro nível e se fala da sua introdução nos currículos do ensino primário. Com efeito, o Ministério da Educação, através do INDE, entre 1993 e 1997 leva a cabo um programa experimental denominado Projeto de Educação Bilíngue em Moçambique (PEBIMO) em algumas províncias do país (Tete e Gaza), que viriam a legitimar a decisão da introdução do ensino bilíngue no país.

Esforços visando a introdução das línguas bantu no ensino só se notam, de fato, a partir de 1997, quando se inicia um projeto denominado *Promoção da Transformação Curricular da Educação Básica em Moçambique* que culminou com a apresentação, em 2000, do novo currículo de ensino básico, que previa dois modelos de escolarização inicial: um em língua portuguesa e outro em línguas bantu com uma introdução progressiva da língua portuguesa. Entretanto, os pesquisadores questionam: em que medida a adoção da educação bilíngue pode constituir um

¹¹ Ibid.

¹² Cf. Artigo 5º da Lei do SNE nº 4/83, de 23 de março de 1983.

¹³ Cf. Artigo 4º da Lei do SNE nº 6/92, de 6 de maio de 1992.

ponto de partida para uma efetiva educação intercultural, dado que prevalece uma fraca presença da cultura local, entre os alunos rurais na escola? e a educação se mostra impregnada de uma visão homogênea e centralizada do currículo, o que a priori, constituem fatores geradores de fracasso escolar que [a educação bilíngue] pretende colmatar?

As propostas para a solução variam entre a tomada em consideração da língua portuguesa nas classes do primeiro ciclo onde ela não é oferecida como língua predominante (básica) e a retirada da hegemonia da língua portuguesa como língua de ensino/aprendizagem, ou seja, a língua portuguesa passa a ser disciplina e não língua de ensino. Essa última proposta contrasta com as ideias dos pesquisadores anteriores, que advogam a coalescência das duas línguas em determinadas classes, seguida da prevalência/predominância da língua portuguesa como língua de ensino. Na nossa opinião, a aprendizagem da língua portuguesa confere não só a unidade nacional como também oportuniza os alunos no acesso ao nível superior onde atualmente a lecionação é feita nessa língua.

Motivado pelos resultados animadores do projeto de experimentação do ensino bilíngue (PEBIMO) em 1997 nas províncias de Tete e Gaza, “o INDE promoveu, nesse ano, um debate sobre a introdução oficial das Línguas Bantu no Ensino Básico e avança com proposta de introdução de mais línguas em todas as províncias, com a exceção da Cidade de Maputo, cuja implementação aconteceu em 2003”. (MOISÉS et al, 2012, p. 286).

Em síntese, as pesquisas que tratam das políticas curriculares gravitam a volta do ensino bilíngue e a integração de saberes locais no currículo formal, gestão de currículo e valorização da cultura local. Os pesquisadores não poupam esforços em evidenciar a importância que representa o ensino bilíngue, ao mesmo tempo que reconhecem e denunciam as imperfeições que o tipo de ensino apresenta (despreparo do professor, a ausência de domínio da língua portuguesa pelos alunos rurais), incluindo a desconfiança que se tem do tipo de ensino no campo urbano. Para a viabilização dos seus achados, eles se socorrem dos resultados das suas pesquisas fortemente argumentados.

Nesta temática, todas as pesquisas colocam sugestões/propostas ao SNE para a progressão do ensino bilíngue por meio de formação dos professores em línguas bantu e passando necessariamente pela harmonização da ortografia. O ensino bilíngue não granjeia aceitação no campo urbano. Apesar disso, para os

pesquisadores, a comunidade e os alunos rurais, o ensino bilíngue é a via mais indicada para a viabilização do processo de ensino-aprendizagem no campo rural.

6.2.3 Políticas de Formação de Professores

O conteúdo desta política é a análise de dissertações e teses que falam da formação inicial e outras que discutem sobre a formação em exercício. Há presença, ao mesmo tempo, da análise sobre como os professores percebem o processo de formação continuada e sua relação com o contexto de lecionação. Nele são articuladas sugestões e propostas dos pesquisadores para a melhoria do processo de formação de professores. Algumas das sugestões e propostas são aqui listadas: assessoria da atividade docente para fortalecer a sua prática de lecionação, mesmo depois de uma formação continuada de sucesso; criação de um modelo de formação continuada que consista na concepção de programas de discussão e identificação das dificuldades de ensino, identificação dos problemas de ensino e desenho de projetos de superação, seleção de um único modelo de formação de professores que otimize os seus formandos e que responda as expectativas da sociedade moçambicana; estabelecimento de modelos de lecionação que contemplem disciplinas específicas sobre deficiência, entre outras sugestões.

Assim, a dissertação de Almeida (2011) analisa o papel da educação de adultos na formação de oficiais das Forças Armadas de Defesa de Moçambique. Ele pretendia saber se a educação de adultos teria alguma relação com a formação acadêmica e técnico-profissional dos alunos militares. O fato é que no decurso dos programas de educação de adultos, entre os oficiais das Forças Armadas, revelam-se algumas lacunas movidas pela fraca entrega dos mesmos, resultando no fraco conhecimento de técnicas e habilidades por parte dos oficiais. Entre várias propostas, Almeida (2011) aponta a capitalização dos conteúdos relevantes proporcionando atração de candidatos para a frequência dos cursos e outro tipo de formação nas Forças Armadas. E, o desenho de estratégias pelo Ministério da Defesa classificando o papel dos cursos de formação técnico-profissional nas Forças Armadas, bem como sobre a necessidade de formação inicial dos soldados nos Centros de Instrução e Formação Profissional do Exército.

O trabalho de Nhanisse (2014) analisa a forma como os professores pensam sobre, e avaliam, o seu processo de formação continuada na relação com a sua

prática de sala de aula. A pesquisadora pretende compreender alguns aspetos que abrem ou não o processo criativo na ação docente. Na análise, ela diz ter encontrado pistas, possibilidades que podem direcionar à aprendizagem. Refere, contudo, que as pistas não são lineares. Em conclusão, menciona ter constatado que observar somente ações de formação continuada não seriam suficientes para a existência de transformações em sala de aula. E recomenda, que só um acompanhamento/assessoria do professor pode fortalecer as suas práticas.

O trabalho de Macatane (2013) objetivou a identificação de como se configuram as práticas de formação continuada de professores em escolas primárias públicas. Segundo a pesquisadora, o estudo pretendeu contribuir na articulação de um modelo de formação que valorizasse o espaço escolar e permanente exercício de reflexão-ação-reflexão como elemento decisivo na formação continuada do professor com vista à melhoria da qualidade de ensino nas escolas primárias moçambicanas.

Macatane (2013) afirma que a capacitação de professores em serviço é realizada pelos órgãos de tutela visando o desenvolvimento da prática docente, porém, não surte os efeitos adequados. E, por causa disso, ela propôs a criação de um modelo de formação continuada que consiste na concepção de programas de discussão e identificação das dificuldades de ensino nas escolas. Contudo, para ser efetivo propôs a disponibilização de tempo suficiente para que as escolas discutam e identifiquem os problemas pedagógicos do ensino e elaborem os respectivos projetos de superação, com acompanhamento devido do Ministério da Educação e do Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação.

A tese de Nhapuala (2014) pretendeu entender as concepções que os professores têm sobre a educação inclusiva e como eles percebem a qualidade e relevância da sua formação inicial, bem como sua preparação para o desempenho de suas funções em contextos de educação inclusiva. O pesquisador assegura haver limitações e ausência de soluções para a melhoria do processo da educação inclusiva. Porém, ele avança, na sequência da angústia e das tensões que o professor experimenta no quadro da educação inclusiva, a formação de professores e a melhoria na sua qualificação no ponto de vista de formação inicial e formação continuada, dado o foço de distanciamento entre o professor em formação e o professor que se pretende na atualidade.

Para Nhapuala (2014), a formação inicial e a formação continuada devem ser repensadas de modo a permitir aos professores, de forma integrada, responderem às novas solicitações e desafios com os quais se confrontam na sua prática pedagógica. Para minimizar o problema, o pesquisador avança com algumas soluções, como por exemplo, o envolvimento do professor no desenho dos programas de formação continuada e na respectiva avaliação na determinação da eficácia das ações desenvolvidas.

Molesse (2006), na sua dissertação, fez o levantamento dos problemas decorrentes da formação de professores primários a partir de um estudo realizado no Centro de Formação de Professores Primários de Unango. Ele buscou os fatores que condicionam a construção das competências, analisou e descreveu a formação dos professores primários titulados.

Molesse (2006) afirma que existem vários fatores que influenciam na construção de competências dos professores nos Centros de Formação. Entre eles assinala o fraco domínio psicopedagógico e didático, o desfasamento do currículo do ensino primário com o da formação de professores; falta de material didático e de espaço para planificação e discussão de atividades pedagógicas; super ocupação dos formandos; complexidade das disciplinas do curso e baixo nível de ingresso dos formandos.

Para Molesse (2006), o currículo de formação de professores deve ser concebido com base no currículo do ensino básico e envolver, no ato da concepção, formadores e professores do ensino básico. A Universidade Pedagógica, instituição vocacionada para a formação de professores, deve garantir a criação de cursos visando a formação de professores para os Centros de Formação de Professores ou para os Institutos de Magistério Primário e dota-los de conhecimentos metodológicos, domínio de legislação moçambicana de combate às epidemias e de doenças infectocontagiosas, higiene coletiva, entre outros domínios.

Na sua dissertação, Donaciano (2006) analisou o processo de formação de professores primários, especialmente a formação observada nos Institutos de Magistério Primário em Moçambique. A pesquisadora pretendeu observar o desenvolvimento da competência docente durante o estágio dos formandos no modelo 10^a+1+1¹⁴. Este modelo de formação, segundo a pesquisadora, contribui na

¹⁴ Décima classe mais um ano de aulas, mais um ano de estágio.

oportunização do formando, pelo período longo que compõe a prática docente e estágio, dado que proporciona melhores resultados em termos de desenvolvimento de competências.

Para Donaciano (2006), o Ministério da Educação deve desenvolver uma política clara de formação de professores para o ensino primário. A pesquisadora entende que o INDE, na qualidade de promotor e desenhador de currículos de formação de professores, deve tomar em conta o modelo 10^a+1+1 como aquele que responde melhor na formação de professores em todos os sentidos e expectativas da sociedade moçambicana. Recomenda à Universidade Pedagógica, instituição vocacionada na formação de professores, em coordenação com o Ministério da Educação, o direcionamento e seleção dos melhores egressos dos magistérios para se ocuparem da formação de professores nos Instituto do Magistério Primário.

O trabalho de Ussene (2006) analisou o processo de formação de professores em exercício de um Instituto de Magistério Primário. Sua intenção foi de contribuir para o desenvolvimento de uma postura criativa e reflexiva dos formandos e consequente melhoria da qualidade de ensino. Ussene (2006) considera que a reflexividade e a criatividade não fazem parte do processo de ensino e aprendizagem. A relação entre a teoria e a prática é feita sem que os intervenientes tenham consciência plena da verdadeira interligação entre os dois aspetos. Se a formação de professores em exercício avaliar a reflexão à ação, essa relação tenderá a desenvolver um professor criativo e reflexivo no exercício das suas atividades profissionais.

Assim sendo, o pesquisador sugere o desenvolvimento de criatividade do professor a partir de exercícios de pensamento divergente, não formal, não lógico. O recurso à metáforas e analogias (exercitando a imaginação e a fantasia dos alunos); explorando as disciplinas e recorrendo ao objeto de estudo. Em suma, rompendo as diferenças consagradas pela escola tradicional, entre professor e aluno.

Bisquê (2013) traz-nos uma pesquisa que tendeu a conceber propostas concretas para a melhoria da formação de professores para o ensino bilíngue em um Instituto de Formação de Professores. A sua dissertação sublinha os conceitos *formação de professores, educação bilíngue e gestão educacional* como elementos chaves e fundamentais na formação de professores para o ensino bilíngue.

Bisquê (2013) conclui que os atores escolares (formandos, formadores e gestores) têm as línguas locais como suas línguas maternas, consequentemente, o

local de realização do estudo possui um potencial linguístico para a formação de professores para o ensino bilíngue. Porém, os atores arrolados não possuem uma escrita padronizada, como se não bastasse, o Instituto de Formação de Professores carece de material didático escrito nas línguas locais. Na sequência, Bisquê (2013) considera que a formação dos professores e dos gestores em gestão educacional é fundamental; a criação de estratégias eficazes para os futuros professores dominarem a escrita padronizada é decisiva; o desenvolvimento de um plano de intervenção com o objetivo de subtrair as dificuldades registradas no Instituto, quanto à formação de professores para a educação bilíngue é indispensável.

Na sua tese, Chambal (2012) aborda a problemática das políticas educacionais de formação docente, as instituições formadoras, suas propostas curriculares e disciplinas específicas oferecidas, tendo em vista o atendimento ao aluno que apresenta algum tipo de deficiência com necessidades educativas especiais. A tese analisou a forma como as políticas de formação docente estão sendo incorporadas pelas diferentes instituições de formação docente, tendo em vista o atendimento dos alunos com deficiência no sistema educacional moçambicano.

Chambal (2012) observa que a centralidade da proposição curricular dos Institutos de Formação de Professores nunca garantiu homogeneidade de ação, nem incorporação dos princípios das políticas nacionais de educação para todos na perspectiva de educação inclusiva. Na educação universitária verificou também o mesmo processo de redução. Entretanto, Chambal (2012) constatou que ao lado de uma perspectiva reducionista e tradicional, no que se refere à educação de alunos com necessidades educacionais ou deficiências, surgiram algumas iniciativas, ainda incipientes, de incorporação de princípios e práticas de educação inclusiva.

O pesquisador afirma que em matéria de formação de professores, a educação moçambicana, se caracterizou desde cedo, pela instabilidade de processos de formação ao se introduzir sucessivamente vários modelos em resposta às necessidades de expansão do sistema educativo. Tratou-se de uma resposta à uma situação de emergência e não como uma visão integrada de política de formação de professores com objetivos predefinidos.

Chambal (2012) defende mais rigor na introdução e gestão das políticas de formação de professores, o que demandaria, por conseguinte, instrumentos normativos que levariam a uma efetiva educação inclusiva. E defende ainda o

estabelecimento de um desafio que passe necessariamente pela mudança da postura e projeção de modelos consistentes de formação docente, que contemplem disciplinas específicas sobre a deficiência e/ou necessidades educativas especiais como um todo, assim como a incorporação de temas e problemas nas disciplinas gerais.

Na política de formação de professores, duas formas de formação são evidenciadas: a formação inicial e a formação continuada. Essa última aparece como solução de dificuldades enfrentadas em contexto de trabalho. Segundo Oguisso (2000, p. 47), é um “[...] processo dinâmico de ensino e aprendizagem, ativo e permanente, destinado a atualizar e melhorar a capacidade de pessoas ou grupo, face à evolução científico-tecnológica, às necessidades [...] e aos objetivos [...] institucionais”.

Autores como Bezerra et al., (2012, p. 619) asseguram que a formação continuada “[...] é uma ferramenta fundamental e decisiva para a melhoria do desempenho profissional, [...] e possibilita o desenvolvimento de competência profissional, visando à aquisição de conhecimentos, de habilidades e de atitudes para interagir e intervir na realidade [...]”. Tal é o caso referido por Ussene (2006) que, no seu trabalho, analisou o processo de formação de professores em exercício de um Instituto de Magistério Primário, tendo como finalidade contribuir para o desenvolvimento de uma postura criativa e reflexiva dos formandos e consequente melhoria da qualidade de ensino. É por causa disso que a maioria das pesquisas que abordam essa temática propõem a criação de um modelo de formação continuada que consiste na concepção de programas de discussão e identificação das dificuldades de ensino nas escolas.

A formação inicial assim como a formação continuada devem ser repensadas para que os professores respondam às exigências atuais. O envolvimento dos professores no desenho de seus próprios programas de formação continuada é igualmente uma das propostas decisivas, uma vez que os professores conhecem as suas dificuldades. Entre as propostas uma é colocada ao INDE para que este maximize o modelo de formação 10^a+1+1 , como sendo uma modalidade de formação que responde melhor e/ou dota aos professores uma formação mais holística em todos os sentidos e, igualmente, responde às expectativas da sociedade moçambicana, sobretudo, na formação de professores do ensino básico.

No SNE a formação continuada tem suporte legal na Lei nº 18/2018, de 28 de dezembro 2018 que, apesar de se referir da educação de adultos, denuncia em parte os objetivos da formação continuada quando se refere que “[...] tem por objetivo proporcionar uma formação científica geral que confira competências [...] para o desenvolvimento integral, sentido de responsabilidade individual e coletiva e aprendizagem ao longo da vida”¹⁵. (MOÇAMBIQUE, 2018, p. 22).

Nessa política, Chambal (2012), no seu trabalho, defende/propõe o estabelecimento de um desafio que passa pela mudança de postura e projeção de modelos conscientes de formação docente, que contemplam disciplinas sobre deficiência e/ou necessidades educativas especiais como um todo, assim como a incorporação de temas e problemas nas disciplinas gerais.

Nesta temática, ficou evidenciada a preocupação pela formação do professor para superar suas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, as pesquisas colocam na superfície a informação de que tanto a formação continuada ou em exercício como a formação inicial, dependendo dos contextos, não estão sendo convenientemente conduzidas. A formação em exercício carece de dinâmica e profundidade, fatos que igualmente se requerem na formação inicial.

Na formação em exercício ou continuada, os pesquisadores sugerem um novo modelo de formação que valorize o exercício de reflexão-ação-reflexão - uma forma de autoavaliação (introspeção) ou avaliação coletiva (entre professores), porque as capacitações realizadas pelos órgãos de tutela não surtem os efeitos desejados.

Na formação inicial, os pesquisadores sugerem criação de novas regras de formação, um novo modelo e rigor no processo de formação do professor. Na formação em exercício, por exemplo, verifica-se uma desconexão entre o currículo escolar primário com o currículo de formação de professores em concepção para esse nível de escolaridade e a presença de formandos, nos magistérios, com nível baixo de ingresso para um grupo de disciplinas complexas. Observando as sugestões/propostas feitas aos órgãos de tutela, tanto na formação continuada como na formação inicial evidencia-se uma virada radical nas políticas de formação. A tendência é o estabelecimento de uma nova forma de formação de professores, seja no padrão de formação continuada como no padrão de formação inicial.

¹⁵ Cf. Alínea b) nº 2, artigo 14 da Lei nº 18/2018, de 28 de dezembro 2018.

6.2.4 Oportunidades Educacionais

Os conteúdos descritos a seguir têm a ver com as desigualdades educacionais regionais, a influência dos fatores socioculturais na educação das meninas, dificuldades na frequência do programa de alfabetização, comportamento das escolas perante o processo de implementação das políticas de escolas inclusivas. Diante disso, são articuladas sugestões e propostas que orientam para o estabelecimento de políticas de direito à educação, com ênfase para as meninas e meninos da região norte de Moçambique, quais sejam, a criação de um sistema democrático de acesso à educação de qualidade para famílias carentes, criação de incentivos para os alunos sem recursos e órfãos de modo a estimulá-los para os estudos, valorização das línguas maternas, promoção da menina e melhoramento da sua situação social, revisão das modalidades de formação da alfabetização, redefinição das políticas de formação de professores para uma abordagem inclusiva, autonomia das escolas na gestão do currículo escolar, entre outras sugestões.

Deste modo, a dissertação de Norte (2006) analisou as desigualdades regionais na componente de oportunidades educacionais. O objetivo foi de analisar o nível e o padrão da desigualdade tomando como referência fatores socioeconômicos das famílias (analfabetismo, escolaridade da mãe, escolaridade do chefe da família, nível econômico, progressão na escolaridade média, entre outros) que condicionam a frequência escolar entre a região norte e a região sul de Moçambique.

Norte (2006) observou que embora Moçambique tenha registrado melhorias nos indicadores educacionais (redução da taxa de analfabetismo e o aumento da escolaridade média), ainda há prevalência de desigualdades regionais, destacando-se a região norte de Moçambique como a mais desfavorecida em termos de oportunidades educacionais. Sobre o fato, Norte (2006) considera que as crianças de famílias de baixo nível educacional, da região norte, são as mais penalizadas, diferentemente das da região sul que aparentam uma situação diferente.

Para Norte (2006) é urgente a criação de mecanismos de democratização do acesso à educação de qualidade. Sua efetiva provisão pode proporcionar que crianças procedentes de famílias de baixo nível socioeconômico tenham chances de participar ativamente nas atividades sociais e de quebrar o ciclo vicioso da pobreza; acondicionamento de programas com capacidade para alocar os órfãos junto de parentes próximos, assim como a disponibilização de incentivos diretos aos mesmos

pode impulsionar e motivar para a frequência dos estudos; valorização das línguas maternas (línguas bantu) no processo educacional, tal como o português, pode facilitar o aprendizado e preservar a identidade cultural e pode possibilitar a elevação do nível de escolaridade na região norte.

O trabalho de Omar (2011) analisou a influência dos fatores socioculturais sobre a educação formal das raparigas, procurando refletir sobre até que medida as estratégias implementadas pelo setor de educação contribuem para a inserção e retenção das raparigas na escola. A pesquisadora observou que apesar do acesso ao ensino ter melhorado substancialmente no país, ainda se verifica uma fraca afluência das raparigas nas escolas, ou se elas lá estão em números consideráveis, apresentam fraco rendimento escolar.

Em conclusão, Omar (2011) refere que se observa, em muitos pais e encarregados de educação, enorme preconceito em relação à educação formal principalmente em relação às raparigas. Contudo, com a introdução da Lei nº 6/92, de 6 de maio de 1992 e o fim da guerra civil e, particularmente com a introdução da Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação, registraram-se mudanças, a educação ganhou uma nova expressão e trouxe uma nova dinâmica para o sector. A promoção da rapariga passou a ser contemplada e priorizada na agenda do governo.

Entretanto, Omar (2011) diz que apesar dos avanços registrados é fundamental olhar para o acesso à educação das raparigas, seus direitos para a melhoria da sua situação social; colmatar os estímulos que proporcionam/sujeitam à violência, à sua vulnerabilidade. A pesquisadora refere ainda que uma sociedade por mais desenvolvida que seja ainda tem uma forte ligação com os valores tradicionais. A educação da rapariga constitui o principal ponto estratégico para o desenvolvimento socioeconômicos do país.

A dissertação de Abú (2016) pretendeu compreender o lugar da educação de jovens e adultos nas políticas públicas, e não só, como das ações desenvolvidas. A pesquisa partiu da premissa de que os alunos que frequentam os programas de alfabetização enfrentam dificuldades que tornam o processo de retorno e permanência na escola muito complicado olhando para as características destes sujeitos.

A pesquisa pretendeu dar respostas sobre as razões do acesso e permanência dos sujeitos na alfabetização e educação de jovens e adultos no

programa regular. Abú (2016) afirma que a modalidade educação de jovens e adultos teve passos extremamente lentos em comparação com o ensino primário e secundário destinados às crianças e jovens. A lentidão, segundo a pesquisadora, é justificada pela marginalização que a modalidade se encontra no sistema nacional de ensino em geral e nas políticas e ações do Ministério da Educação em particular. A pesquisadora recomenda que as práticas educativas, nessa modalidade, sejam revistas de modo a adequá-las aos diversos sujeitos que procuram os centros de alfabetização e educação de jovens e adultos em Moçambique. Abú (2016) considera ser necessário o investimento em estudos sobre a juventude, os modos de ser jovem, a relação destes com a escola e com as questões da ancestralidade.

Chambal (2007), na sua dissertação, mapeia e analisa os diferentes processos de escolarização oferecidos pelo Governo de Moçambique aos alunos com deficiência e, ainda, verifica de que forma a escolarização tem se comportado em diferentes escolas desde a implantação da política de Escolas Inclusivas pelo governo moçambicano. Trata-se de uma pesquisa que permitiu analisar e avaliar a implementação das políticas educacionais inclusivas no país, que se caracteriza, de um lado, pela ampliação expressiva do acesso à escolarização obrigatória e, por outro, por inexistência de apoios e serviços especializados no fluxo de escolarização de alunos com deficiência, além da aplicação de modelos inconsistentes de formação inicial e continuada de professores em metodologias e estratégias de inclusão escolar na rede do ensino público.

Chambal (2007) refere haver discrepância entre os discursos políticos e a situação característica do sistema educacional moçambicano, pois, contrariamente às propostas políticas educacionais em vigor, é precisamente no ensino básico que se verifica maior número de alunos que repetem de classe/série. Conclui que, dos dados obtidos e os depoimentos colhidos dos atores educacionais, não se pode considerar que as políticas de inclusão escolar estejam a ser efetivas.

O trabalho de Mandlate (2012) propôs-se compreender o papel da diferenciação curricular enquanto promotora da inclusão escolar, com a finalidade de propor políticas de intervenção que influenciem na inclusão de crianças com necessidades educativas especiais. Mandlate (2012) considera que a legislação em vigor no país é clara quanto à necessidade de implementação do ensino inclusivo, mas ainda não foram criadas condições materiais, financeiras e humanas (professores qualificados) para o efeito e pleno funcionamento no país. A educação

inclusiva requer condições específicas que atualmente o país não reúne, apesar dos esforços que o governo tem vindo a evidenciar.

Mandlate (2012), pelo exposto, considera fundamental a recontextualização das políticas de formação de professores para uma abordagem inclusiva; a construção de infraestruturas, equipamento e mobiliário escolar à altura das necessidades dos alunos; autonomia das escolas na gestão flexível do currículo nacional e valorização da formação continuada dos professores.

O epicentro das pesquisas nessa categoria temática é a desigualdade de acesso de oportunidades educacionais, derivadas das desigualdades socioeconômicas e pelas desigualdades regionais e baixo nível educacional das famílias, dos pais e encarregados de educação. Igualmente aborda sobre as oportunidades de acesso ou inserção da rapariga no mundo escolar, dado que se verifica uma fraca afluência da rapariga no mundo escolar. Aborda-se igualmente sobre a educação dos alunos com necessidades educativas especiais. Por um lado, verifica-se uma ampliação expressiva do acesso à escolarização obrigatória ao mesmo tempo que se observa inexistência de apoio, ausência de serviços especializados na escolarização de alunos com necessidades educativas especiais ou com deficiência.

Entre várias propostas considera-se necessária a criação de condições adequadas para uma melhor abordagem inclusiva; criação de mecanismos de democratização do acesso à educação de qualidade; valorização das línguas maternas (bantu) no processo educacional; elevação do nível de escolaridade na região norte; colmatar os estímulos que sujeitam à violência da rapariga e sua vulnerabilidade. Nesse quesito Muara e Werle (2020, p. 976) consideram que

mais do que se faz, além da aprovação de leis de atenção às meninas em idade escolar, importa direcionar a mensagem sobre as [consequências do casamento e da gravidez precoces] às famílias (pais e encarregados de educação) e aos professores, que convivem e possuem total domínio sobre as filhas e alunas. Aliás, quem se casa com as meninas são os homens adultos.

A promoção de cursos de capacitação e realização de seminários, de modo a que as professoras e professores em contexto de sala de aulas sirvam-se de estratégias de gênero; promoção de palestras, seminários abordando questões de gênero, educação da rapariga, entre outras ações; criação de incentivos para que as raparigas frequentem a escola; criação de políticas de redistribuição de renda,

tornando a escola um lugar receptivo, torna-se igualmente fundamental. (NORTE, 2006; MACATANE, 2013; NHANICE, 2014; MAÚNGUE, 2016; MECHISSO, 2017; LOPES, 2017; USSENE, 2018).

A abordagem presente nessa temática permitiu visualizar o sentimento dos pesquisadores perante as situações de desigualdades educacionais (regionais, de acesso à educação) de origem sociocultural, socioeconômico, em meninas, em alunos com necessidades educativas especiais e em jovens com idade para a alfabetização. Algumas pesquisas, na viabilização da mensagem, evocam leis que colocam a menina e o ensino inclusivo na agenda política do governo, tendo por isso proporcionado uma notável promoção da menina na escola. Apesar disso, há evidências de que a região norte é a mais afetada em termos de desigualdades educacionais pelas razões sociais evocadas. O mesmo sucede com a educação inclusiva da qual não se pode considerar que as suas políticas de inclusão escolar estejam a ser efetivas.

Em razão disso, os pesquisadores referem que existe uma ampla desconexão entre as políticas e a realidade vivida no sistema educativo moçambicano, por exemplo, infraestruturas inadequadas para alunos com necessidades educativas especiais, a marginalização do sistema de ensino da alfabetização. Por outras palavras, os pesquisadores denunciam inadequada implementação das políticas no contexto da prática. Como propostas de superação, a tendência dos pesquisadores é colocar sugestões aos SNE, tais como, a criação de incentivos para os alunos carenciados, a valorização das línguas maternas, a revisão do sistema de ensino de alfabetização, a disponibilização de infraestruturas adequadas para os alunos com necessidades educativas especiais, entre outras.

6.2.5 Políticas de Conselho de Escola

No levantamento desta política se ponderam os problemas decorrentes do papel do Conselho de Escola (influência dos atores escolares sobre as decisões dos membros da comunidade no Conselho de Escola, incumprimento de regras de funcionamento do Conselho de Escola, falta de consideração e de valorização das opiniões dos membros da comunidade). Em consequência, são articuladas sugestões e propostas que fornecem *inputs* para a melhoria da qualidade de gestão do Conselho de Escola, entre elas se destacam, a criação de verba monetária para

o funcionamento do Conselho de Escola, o estabelecimento de requisitos de elegibilidade dos membros do Conselho de Escola, a permissão do órgão para a discussão de aspectos relativos ao aproveitamento pedagógico, o estabelecimento de limites de papéis do Coletivo de Direção e do Conselho de Escola e a garantia de infraestruturas para o funcionamento do Conselho de Escola.

Assim, a dissertação de Nhanice (2013) discute o papel do Conselho de Escola na gestão democrática da educação, a partir de exemplos de experiências em escolas primárias. O objetivo do trabalho foi de contribuir na identificação de propostas que pudessem levar ao fortalecimento dos Conselhos de Escola. O Conselho de Escola é um órgão máximo de consulta, monitoria e fiscalização da instituição de ensino, sendo constituído pelo Diretor da Escola, professores, pessoal técnico administrativo, alunos e pais ou encarregados de educação. O Conselho de Escola é presidido por um membro entre os pais ou encarregados de educação ou um membro do grupo da comunidade.

O estudo identifica violação das normas que regem a constituição dos Conselhos de Escola por conta da indicação dos membros e não pelo viés de eleição. Observou ainda fraco protagonismo dos membros da comunidade nas reuniões do Conselho de Escola. Contudo, revela-se uma forte influência dos professores quanto ao tipo de decisões tomadas pelo Conselho de Escola. Nhanice (2013) nas suas análises constatou que o Presidente do Conselho de Escola (membro da comunidade) nem sempre se faz presente nos encontros do conselho de escola, dando origem à uma *presidência irregular* do diretor da escola.

O pesquisador refere que apesar da presença dos membros da comunidade com poderes para presidir, eles têm insignificante protagonismo nas reuniões, sendo fundamentalmente por aquela e essa razão que os diretores das escolas tomam as rédeas do Conselho de Escola. É na sequência dessas irregularidades que o pesquisador conclui que a gestão democrática através do Conselho de Escola ainda não foi apropriada pelos atores do processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, entre os pais e encarregados de educação.

Assim sendo, Nanhice (2013) entre outras formas de atuação sugere a criação, pelo Ministério da Educação, de um fundo (monetário) de funcionamento do Conselho de Escola; estabelecimento de requisitos mínimos para a elegibilidade de membros (qualificados); permitir que, nas suas atribuições, o Conselho de Escola

discuta matéria respeitante à aspetos pedagógicos, uma atribuição não contemplada no Regulamento do Conselho de Escola aprovado.

A dissertação de Luluva (2009) analisa a participação do Conselho de Escola na gestão escolar. A sua intenção é contribuir na elaboração de propostas que visem melhorar o nível e as formas de participação dos membros dos Conselhos de Escola na gestão da escola pública. Luluva (2009), tal como Nhanice (2013), constatou que os segmentos maioritários (alunos, pais e encarregados de educação e professores) menos participam no Conselho de Escola, sendo o seu envolvimento, na gestão da escola incipiente. Para ele a consagração de esforços, dos atores do processo de gestão da escola, a mudar o modelo estático para o modelo emergente pelo viés da prática participativa e democrática é decisiva.

Basílio (2014), na sua tese, analisou o papel do Conselho de Escola no sistema educativo moçambicano. O pesquisador analisou a constituição e funcionamento do Conselho de Escola em uma escola primária completa pública. O estudo mostrou que o Conselho de Escola é constituído e funciona de acordo com as normas estabelecidas pelo Ministério da Educação. Entretanto, alguns membros não cumprem as regras legalmente estabelecidas. As normas provindas do Ministério da Educação encontram obstáculos na sua operacionalização; os membros da comunidade ainda não conseguem dar o seu contributo para o funcionamento pleno do órgão; durante dois anos o Presidente do Conselho de Escola não convocou os atores para a realização de encontros, tendo, por isso, o diretor passado a convocar os membros do Conselho de Escola. Em conclusão, Basílio (2014, p. 197) afirma que

se os representantes do Conselho de Escola são indicados, se não possuem plano de atividades, não se reúnem e não tomam decisões, prevalece o poder partidário, [a organização política no poder], sobre o poder do Estado e os seus membros não reconhecem o seu papel, então este órgão [definitivamente] não existe no campo de ação.

Basílio (2014), nas suas análises, refere que o Ministério da Educação deve definir com clareza as competências do Conselho de Escola para que sejam contemplados os aspetos sobre clarificação normativa, reforço dos poderes do Conselho de Escola, alargamento da participação comunitária, formação, valorização das autoridades locais, separação das instâncias do Estado dos aparelhos partidários. Especificamente, criação de um organismo dentro da

hierarquia do Ministério da Educação que possa articular as ações normativas propostas diretamente com os conselhos de escola; tornar o Conselho de Escola claro e enquadrá-lo no organograma da escola; criação de vagas, no conselho de escola, para a integração de demais membros da comunidade (empresários locais, organizações comunitárias e Organizações Não Governamentais); promoção de atividades de capacitação dos membros do Conselho da Escola; no âmbito da descentralização, seja criada oportunidade de eleição do Presidente do Conselho de Escola pela comunidade, devendo ser antecedida de apresentação de um projeto do candidato à eleição, sendo que o seu mandato deve coincidir com o do diretor da escola e, finalmente, haja observância de separação entre o Estado e a máquina partidária.

A tese de Ibraimo (2014) analisa o Conselho de Escola como espaço de participação da comunidade, visando compreender a forma como os atores do Conselho de Escola percebem a sua participação no processo de tomada de decisão. Os membros revelam preocupação com os assuntos tratados e têm procurado contribuir com as suas ideias, opiniões e soluções, embora não sejam tomadas em consideração, tampouco valorizadas pela direção da escola. E, por isso, a sua participação é passiva e informal. Na sequência, o pesquisador conclui que

o funcionamento do Conselho de Escola pode ser lido pelos modelos de anarquia, hipocrisia e da burocracia e que os assuntos tratados resumem-se à questões pedagógicas, sobretudo, questões relacionadas com o comportamento dos alunos e professores e, ainda, o Conselho de Escola tem, no plano normativo, poderes de intervenção na escola que na prática não são materializados. (IBRAIMO, 2014, P. iv).

Luluva (2013), na sua tese, desenvolve um estudo diacrônico sobre Políticas Educacionais moçambicanas visando compreender seus desdobramentos, trajetórias e perspectivas no âmbito da gestão democrática da educação em todos os níveis. Nas suas análises, Luluva (2013) assegura que existe uma coabitação ambígua entre os processos que visam a democratização da gestão da educação e da escola e os processos de carácter antidemocrático nos níveis macro e micro. Afirma igualmente que os atores majoritários participam menos e, conseqüentemente, o seu engajamento na gestão da escola é incipiente.

Embora o Conselho de Escola nasça em um espaço híbrido, Luluva (2013) conclui que um movimento com vista a desdobrar a prática participativa e

democrática está em pleno desenvolvimento na escola pública moçambicana, mas é necessário e urgente a conjugação de esforços de todos os intervenientes no processo de gestão da escola com vistas a mudança do modelo estático para o modelo de gestão colegial.

Luluva (2013) fez um levantamento exaustivo dos problemas que enfermam o Conselho de Escola desde o nível micro e macro das políticas educacionais. E, por causa disso, ele escreve entre várias propostas, a adopção do Conselho de Escola de um carácter transformador de transição de uma para outra gestão colegiada, implicando sua participação, tanto nos processos de tomada de decisão administrativa e pedagógica e sua execução, quanto na forma de relacionamento com a sociedade e com os órgãos superiores da administração educacional.

Numa clara alusão ao desconhecimento do papel do Conselho de Escola, pelo corpo de membros, Luluva (2013) aconselha a definição clara das atribuições e do papel político do Coletivo de Direção e do Conselho de Escola, destacando de forma distinta as atribuições comuns de cada um dos dois organismos (Coletivo de Direção e Conselho de Escola) incluindo suas formas de articulação político-pedagógica, para permitir que não haja equívocos entre os representantes.

Para que a participação não seja entendida apenas como um mecanismo formal e legal, Luluva (2013) afirma que são necessários condições favoráveis, implicando necessariamente na resignificação da cultura escolar e seus processos, normalmente autoritários. Entre os meios e as condições se destacam a garantia de infraestruturas adequadas, quadro de pessoal qualificado, apoio estudantil, de modo a evitar situações de falta de condições naturais e espaço físico para o funcionamento do Conselho de Escola.

No final, Luluva (2013) conclui que nas instituições escolares moçambicanas prevalece uma estrutura autoritária e de submissão, contribuindo para uma frágil comunidade escolar. Aponta ainda a falta de incentivo financeiro, falta de fundo de maneio¹⁶ para o funcionamento dos membros do Conselho de Escola; falta de tempo de alguns membros do Conselho e cultura de participação deficitária.

A maioria das pesquisas nesse item aborda sobre o Conselho de Escola, particularmente no que diz respeito à gestão democrática, fraco protagonismo dos

¹⁶ Fundo de Maneio, em contabilidade, é uma pequena [quantia de dinheiro em] caixa usada para pagamentos de pequenas despesas, urgentes [...]. In: AIDAR, Nerd Ali. Fundo de Maneio: Estudo completo sobre o fundo de Maneio, 2018, p. 2.

membros da comunidade nas reuniões do Conselho de Escola, assim como violação das normas que regem a constituição do Conselho de Escola. Os membros da comunidade com poderes para presidir têm um insignificante protagonismo nas reuniões. Por outra, segundo Ibraimo (2014) os membros não têm influência sobre o processo de tomada de decisão. Isso significa que o Conselho de Escola não se enquadra nos moldes de gestão para que foi criado.

Assim sendo, os pesquisadores são unânimes em propor o estabelecimento de requisitos mínimos para a eleição de membros qualificados para o Conselho de Escola; permitir que os membros discutam aspectos pedagógicos e se observe alargamento de espaço para a integração de outros membros da comunidade (como por exemplo, empresários e membros de organizações comunitárias e de Organizações Não Governamentais).

O Conselho de Escola é teoricamente órgão máximo da instituição escolar para a tomada de decisão. Agrega os atos escolares e a comunidade para proceder à gestão da organização escolar e, geralmente, se compadece com a gestão democrática. Trata-se de um organismo considerado por todo e qualquer gestor escolar como sendo extremamente fundamental na vida da organização escolar. Ele tem poderes, algumas vezes não materializados, mas consagrados em documentos oficiais (Regulamentos e Diplomas Ministeriais). Contudo, as escolas criam condições que confundem as atribuições do Conselho de Escola das da Direção da Escola, um fato considerado como improcedente, porque fragiliza e inibe os membros do Conselho de Escola assim como desmotiva a comunidade que rodeia a escola, proporcionando uma fraca contribuição desta na vida escolar.

Nesta temática, as abordagens indicam a existência de problemas no seio do Conselho de Escola. Os pesquisadores perceberam a falta de consideração sobre as decisões tomadas pelos membros da comunidade, perceberam igualmente a prevalência de um ambiente autoritário nas escolas. Perceberam igualmente um fraco envolvimento de ambos os atores (tanto os professores, os pais e encarregados de educação como o representante dos alunos).

Ademais, foi possível perceber que há enorme interesse em resgatar o Conselho de Escola para o desempenho das funções que nortearam sua institucionalização. Diante disso, enquanto uns defendem o fortalecimento das normas estabelecidas, outros são mais pragmáticos, tendem a colocar sugestões/propostas que moldam um novo rumo, mais dinâmico e participativo do

Conselho de Escola, com a criação de incentivos financeiros, sala de trabalho apropriada, quadro de pessoal adequado e requalificação da cultura escolar, de modo a permitir maior respeito entre os seus membros e entrega à vida escolar dos membros da comunidade.

6.2.6 Desigualdades Educacionais

São discutidos nesta temática os fatores sociais, culturais e econômicos que influenciam a baixa representatividade da menina no ensino técnico profissional; acesso e retenção da menina no sistema de educação; a desistência e elevada taxa de repetência da menina; deficiente política de assistência a estudantes; igualdade de direitos na educação, entre outros conteúdos.

Em razão disso, são colocadas sugestões e propostas que orientam para a mudança e/ou aperfeiçoamento de políticas para redução das assimetrias educacionais de gênero, região e curso, quais sejam, a harmonização do gênero para afastar a discriminação sexual, promoção de debates visando o combate ao sexismo, criação de condições sanitárias e infraestruturas adequadas para atendimento de necessidades biológicas das alunas, estabelecimento de programa de auxílio-família, criação de políticas de assistência estudantil na educação superior, formação de professores em matéria de gênero, entre outras sugestões.

Assim sendo, Maúngue (2016), no seu trabalho de pesquisa, objetivou investigar os fatores de ordem social, cultural e/ou econômico que influenciam a baixa representatividade da rapariga no Ensino Técnico Profissional. A conclusão da dissertação é de que entre vários fatores que influenciam na reduzida participação da rapariga no Ensino Técnico Profissional destacam-se a sua ocupação com as tarefas domésticas e o rendimento familiar, os custos diretos e estereótipos de gênero. Observou igualmente que a lei e as políticas públicas do Estado favorecem para uma igualdade formal que cria instabilidades nas relações de poder estabelecidas e legitimadas pelos modos de socialização familiar, mas também se configuram como penalizadoras em alguns casos. Entretanto, em um estudo realizado por Muara e Werle (2020), considera que a reduzida participação, seja no ensino geral ou técnico profissional, pode ter a ver com

[...] um enfraquecido apoio e/ou desmotivação das meninas na frequência da escola [que] deriva de aspectos puramente culturais e de preconceito

que culminam com o fracasso escolar das jovens. Em outros casos, são apontados aspectos institucionais, como por exemplo, a falta de políticas de assistência estudantil, precárias condições do processo de ensino-aprendizagem e aspectos socioeconômicos. (MUARA e WERLE, 2020, 973).

Face às assimetrias de gênero no acesso e permanência das raparigas na educação, de uma forma geral, e no ensino técnico profissional, em particular, Maúngue (2016, p. 100) considera que “[...] as políticas de educação definem estratégias e criam dispositivos para aumentar o nível de acesso e a manutenção no sistema de um crescente número de rapazes e meninas”. No entanto, assinala o pesquisador,

[...] quando se analisa a sua aplicação, verifica-se um grande desfasamento entre uma filosofia de igualdade e a manutenção de uma realidade educativa que não favorece a alteração das relações sociais de gênero. Além disso, a perseguição às alunas grávidas aponta para elementos do sexismo mesmo nas políticas públicas do país. (MAÚNGUE, 2016, p. 100).

Maúngue (2016) avança com algumas ideias de solução, entre as quais sugere que, sendo a sociedade moçambicana composta por uma heterogeneidade cultural múltipla e complexa, é fundamental a adoção de políticas que harmonizem o gênero para afastar a discriminação da escola e, deste modo, proporcionar uma educação justa. O pesquisador lembra que a educação é comprometida com a justiça e igualdade de gênero, para ele, as políticas a adotar podem, de alguma forma, desencorajar as práticas culturais discriminatórias de gênero (feminino e masculino). Maúngue (2016) sugere ainda a promoção de debates para o combate ao sexismo e que as diferenças biológicas não sejam vistas como instrumento de dominação de gênero.

O trabalho de Munguambe (2010) avalia o nível de acesso e retenção da rapariga no sistema de educação, nas escolas primárias do segundo grau em um distrito da província de Maputo, comparativamente aos dos rapazes e das raparigas de outros distritos circunvizinhos. Na sua análise, inclui os diversos fatores que influenciam a educação da rapariga.

No local da empiria, Munguambe (2010) refere que a probabilidade de uma rapariga e de um rapaz ingressarem na escola é aproximadamente a mesma, ou por outra, é igual. Contudo, a taxa de retenção indica maior índice de desistência das raparigas comparativamente a dos rapazes em todos os anos. A taxa de repetência

das raparigas é igualmente elevada e, conseqüentemente, há baixa taxa de conclusão. Ou seja, a probabilidade das raparigas desistirem antes de completar o ensino primário do 1º Grau é superior em relação à dos rapazes.

Na seqüência, Munguambe (2010) avança com ideias de construção de infraestruturas de saúde, de água, energia (para permitir revisão da matéria no período da noite) e construção de escolas em todas as localidades para contribuir na redução da distância; melhoramento do sistema sanitário (construção de banheiros adequados para as raparigas e que permitam sua utilização em momentos do período menstrual); maior atenção na formação de professoras e dota-las de meios para enfrentamento de abusos às alunas pelos professores; desenvolvimento de um programa de auxílio-família com o fornecimento de material escolar às famílias encarecidas; desenvolvimento de programas de acompanhamento em saúde sexual e reprodutiva; sensibilização da população para a importância da educação da rapariga e apoio na introdução de lanche escolar.

Na sua tese, Mechisso (2017) analisou, no âmbito das políticas neoliberais da expansão da educação superior, as políticas de assistência estudantil adotadas por Moçambique. Decorrente do estudo, o pesquisador afirma que “[...] as bolsas de estudo, forma predominante de assistência social estudantil, ainda são incipientes em qualidade e quantidade se comparadas ao número de vagas de ingresso e custos da formação”. (MECHISSO, 2017). O pesquisador afirma ainda que

apesar do compromisso do Estado com a justiça social e das políticas institucionais justificarem-se pela necessidade de combater as desigualdades econômicas, de gênero, regionais e as necessidades especiais no acesso à educação superior, na prática pouco tem sido o seu alcance, pois a conjuntura neoliberal, o processo histórico e cultural de construção de nação e de dependência financeira do país, aos organismos internacionais, têm influenciado bastante a ação social estatal. (MECHISSO, 2017).

Assim sendo, Mechisso (2017) constatou que a assistência estudantil na educação superior, em Moçambique, é realizada por políticas institucionais, implementadas pelo Instituto de Bolsas do Estudo moçambicano e pelas Instituições de Ensino Superior, sob a forma de bolsa de estudos. Porém, a assistência implementada por via de bolsa de estudos é bastante precária em quantidade e qualidade. Apesar dos regulamentos de bolsas defenderem os valores da justiça social, bolsistas há que não pertencem ao grupo focalizado; há maior número de

bolsas para a província de Maputo, a capital com maior número de Instituições de Ensino Superior, e menor número para as províncias com mais carências; há mais bolsas para o gênero masculino do que para o feminino.

Mechisso (2017) considera decisiva a criação de uma política nacional de assistência estudantil na educação superior, capaz de compreender o Estado na provisão de recursos financeiros e na construção de infraestruturas como moradias e restaurantes universitários, para minimizar os efeitos das desigualdades nas políticas de assistência estudantil; definição de um cardápio nacional, com uniformização de um patamar mínimo de valores e benefícios a serem oferecidos para instituições.

Para que o exposto suceda, o pesquisador considera importante, em primeiro lugar, um recenseamento de estudantes e uma avaliação do perfil socioeconômico destes e diagnosticar a necessidade de intervenção nacional afim de planificar os apoios necessários; considera ainda fundamental o estabelecimento de cotas por gênero, local de proveniência dos estudantes e para alunos com necessidades educativas especiais como forma de promoção da justiça social.

Em segundo lugar, pondera a publicação dos editais de bolsas de estudo em simultâneo e acoplados aos editais de exames de admissão, de modo que o estudante conheça previamente as possibilidades oferecidas de formação, cujo raio de divulgação atinja as regiões rurais; pondera ainda a construção de uma base de dados nacional que possibilite mapear e caracterizar as ações de assistência estudantil, a sua evolução e os resultados obtidos. Por fim, não menos importante, a formulação de um plano estratégico nacional que estabeleça metas por alcançar a curto, médio e longo prazos com relação à assistência estudantil.

A tese de Ussene (2018) analisou as representações sobre a educação escolar da rapariga rural. Os resultados sugerem representações que nos remetem para aspectos como igualdade de direitos na educação, fonte de emprego, benefícios da escolarização, questões financeiras e sociais, frequência à escola, solidariedade e respeito. Essas representações favorecem a educação escolar da rapariga rural e podem estar relacionadas com a centralidade das questões de gênero no país. Ussene (2018), na sua articulação, sintetiza que as categorias desenvolvidas nas suas análises apontam para questões de igualdade de direitos na educação, fonte de emprego, benefícios da escolarização, questões financeiras e sociais, e solidariedade de espírito. Essas representações favorecem a educação

escolar da rapariga, colocam a rapariga/mulher no mesmo nível que o dos rapazes/homens, e elas podem se relacionar com a centralidade das questões de gênero no país.

Ussene (2018) considera que se pretender-se o alcance de resultados mais abrangentes, no que tange às questões de gênero como a igualdade de direitos e a igualdade de oportunidades para ambos os gêneros, outros caminhos deverão ser seguidos.

Assim sendo, “O MINEDH e o MCTESTP, nas suas instituições de formação de professoras/professores devem superar a questão da abordagem do gênero, repensar na gestão da articulação gênero e educação”. (USSENE, 2018, p. 138). Especificamente ao MINEDH, a pesquisadora recomenda que promova seminários e cursos de capacitação para professoras/professores no ativo, para que eles se sirvam das estratégias de gênero em contextos de sala de aula¹⁷. Para outros contextos, Ussene (2018) sugere o desenvolvimento de mais atividades, como palestras, seminários abordando as questões de gênero, da educação da rapariga e outros temas correlacionados, nas escolas, comunidades, nos bairros, de forma a abranger toda a sociedade civil.

A tese de Lopes (2017) versa sobre as políticas educacionais para a promoção da rapariga em Moçambique. Com base nas abordagens do ciclo de Políticas de Stephen Ball, a pesquisadora tendeu a compreender os desdobramentos das políticas educacionais de promoção da rapariga na província central da Zambézia. O objetivo primordial foi de entender como é que os atores da educação, no contexto da prática, articulam os discursos culturalmente constituídos sobre as mulheres com os discursos das políticas governamentais tendentes à promoção da rapariga por meio da educação. Por outra, entender os desdobramentos das políticas nacionais com corte universalista na região central de Moçambique, lugar relatado pelos Planos Estratégicos da Educação como sendo um dos mais problemáticos em relação à educação da rapariga.

No estudo, Lopes (2017) concluiu que a formulação das políticas educacionais, que propalam a inclusão dos excluídos, produzem adversidade ao que elas propõem. Desse modo a inoperância das políticas internacionais que propugnam e incluem nas políticas nacionais de Moçambique a ideia de equidade de

¹⁷ Ibid., p. 138.

gênero e igualdade de oportunidades é atribuída às dificuldades do contexto nacional, que criam obstáculo no funcionamento dessas políticas.

Diante do que Lopes (2017) constatou, considera fundamental a criação de infraestruturas, a formação docente e a criação de um subsídio para que as raparigas frequentem a escola; melhorar as condições de funcionamento das escolas disponibilizando salas de aula, material didático e corpo técnico que resolva o problema do trabalho infantil na escola. A formação é, como ela destaca, parte prioritária para melhoraria da produção local do currículo e para garantir a educação bilíngue, tornando a escola um lugar mais receptivo, especialmente para as crianças das regiões rurais. Finalmente, políticas afirmativas necessitam de criar condições financeiras para que as crianças possam aceder à escola e aí permanecer. Sem políticas de redistribuição de renda, a universalização da educação vai continuar localizando no *outro* as razões do seu fracasso.

Em síntese, os fatores mais pesquisados em Desigualdades Educacionais, são de ordem social, econômico e cultural, tais como o combate ao sexismo e o reconhecimento de que as diferenças biológicas não são suficientes para determinar quaisquer dominações. A violência escolar contra a menina/mulher, perpetrada pelos profissionais de educação (professores), é vista igualmente como um dos fortes fatores que proporciona a desigualdade educacional.

De acordo com Vettenburg (1998) conforme citado por Debarbieux e Blaya (2011, p. 783)¹⁸, “A violência na escola abrange a todas atividades e ações que implicam sofrimento, danos físicos ou psíquicos dentro ou em torno da escola [...]. Ela pode ser considerada como um funcionamento social e não como um distúrbio individual ou de comportamento”. A violência sexual da rapariga, em contexto escolar, pode ser equiparada ao funcionamento social, ou seja, uma violência social.

Em Moçambique observa-se predominantemente ausência de proteção da menina adolescente, como cidadã e/ou como aluna, com oportunidades educacionais de sexo iguais. (MUJARA; WERLE, 2020). Mesmo com a aprovação da Lei nº 19/2019, de 22 de outubro de 2019, ainda se registra um crescente abuso/violência sexual da menina, fatos que conferem uma demonstração clara de existência de problemas/carência de gestão educacional, não só no SNE como em outros sistemas de treinamento/educação profissional.

¹⁸ Cf. ZANTEN, Van Agnès (Coord). Dicionário de Educação. Petrópolis: Vozes, 2011

A dissertação de Omar (2011) analisada no item referente à *Política de Currículo* acima, nos parece trazer subsídios claros nesta parte da pesquisa referente às *Desigualdades Educacionais*, ao elencar, fatores que interferem no processo educativo da menina (a língua de ensino, os ritos de iniciação, as práticas socioeconômicas e a divisão social do trabalho e os critérios relacionados com gênero). Um problema considerado como sendo violência escolar em alguns contextos, abuso sexual em outros e em outros ainda como um mero hábito sociocultural, que impede a continuação de estudos das raparigas, são os casamentos prematuros, cujas regras de inibição foram aprovadas pela Assembleia da República pela Lei nº 19/2019, de 22 de outubro 2019 referida no parágrafo precedente, lei de prevenção e combate às uniões prematuras.

Um outro texto impactante que merece menção nessa parte da pesquisa é a dissertação de Canda (2006) que aborda o impacto da educação tradicional, aquela traduzida em ritos de iniciação, sobre a o currículo da educação formal oficial. Nesse texto, há a referência de que as comunidades mostram sua aflição quanto à inércia da escola formal oficial em relação à educação de base humana das novas gerações. Segundo Canda (2006) existe uma certa consciência dos atores escolares (professores) sobre a importância de algumas práticas dos ritos de iniciação. Mas o sistema de educação não permite a acomodação das iniciativas docentes na implementação dos saberes locais dentro do programa de ensino e aprendizagem (na educação formal), limitando-se simplesmente a ensinar os saberes considerados formais constantes dos manuais escolares, fazendo com que os alunos se *desviem* da cultura local.

Quanto ao acesso e retenção da menina no sistema de educação, eliminar todas as formas que criam desigualdade educacional entre sexos, como por exemplo, o desenvolvimento de programas de acompanhamento de saúde sexual e reprodutiva se torna decisivo. Relativamente às políticas de assistência estudantil para o combate às desigualdades econômicas, de gênero, regionais mostra-se necessário, como refere Mechisso (2017) a criação de uma política de assistência estudantil na educação superior; definição de políticas que uniformizem os valores e benefícios oferecidos; consignação de cotas por gênero, por região geográfica e uma política particular para os alunos portadores de deficiência para a promoção da justiça social, entre outras medidas.

As pesquisas não só solicitam políticas específicas ao Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano para o cuidado com as meninas, mas sugerem políticas de ação que se expressem na forma de atuações dentro das escolas; políticas formais que se expressem em documento, políticas que circulem entre todas as escolas; políticas que se estendam para a comunidade e que inclusive cheguem ao nível da denúncia. Apontam igualmente para que sejam desenvolvidas políticas e ações dentro das escolas, grupos de reflexão com participação de uma escola de porta aberta que promova uma comunicação aberta com recurso a todos os meios de comunicação.

A leitura das considerações nesta temática, permite afirmar que há preocupação a volta da promoção e acesso educacional da menina. São retratados alguns fatores que interferem na educação da menina, tais como, discriminação nos diferentes níveis de educação, inexistência de condições adequadas que atendam as meninas, falta de incentivo - bolsas de estudo, desconexão entre as políticas e a realidade no contexto escolar, estereótipos de gênero, falta de condições econômicas das famílias, entre outros fatores que interferem na progressão nos estudos e no acesso à educação técnico-profissional da menina.

Todos os fatores inventariados, como por exemplo, a exiguidade de bolsas de estudo para meninas, a forma de articulação das políticas de promoção da menina no contexto da prática, as desigualdades entre a região Norte e Sul de Moçambique, entre outros, são colocados com evidências. A concepção notável é que nessa temática questiona-se a essência das políticas de promoção da menina, tanto as do contexto escolar, quanto as de assistência social. Para os pesquisadores, as políticas estão ao alcance de todos, mas os gestores educacionais ou não as cumprem ou não as fazem cumprir, prejudicando a vida educacional da menina.

A tendência é “empurrar” os gestores educacionais para a introspeção e a criação de condições que possibilitem o atendimento e a promoção da menina, que se pretende que viva e estude em pé de igualdade com os rapazes.

7 REPOSITÓRIO DE DISSERTAÇÕES E TESES E SUA CRIAÇÃO EM UMA IES MOÇAMBICANA

Neste capítulo apresenta-se uma experiência de implementação de um Repositório Institucional (RI), no âmbito desta pesquisa. Os repositórios são normalmente gerados institucionalmente para possibilitar a preservação do material acadêmico produzido na instituição ou em uma outra. Trata-se de uma forma peculiar de manifestação do manancial de conhecimentos da universidade por meio de uma plataforma tecnológica que possibilita armazenamento e circulação de informação científica. O RI é, na verdade, um parceiro capital no processo de tratamento e controle da produção científica do bibliotecário.

Assim sendo, Iniciamos dialogando com alguns autores que se referem a Repositórios Institucionais, depois descrevemos o processo de negociação e criação do RI do Instituto Superior de Ciências de Saúde (ISCISA), que é alimentado pelo conteúdo das Dissertações e Teses constantes nos apêndices A, B e C e outras pesquisas desenvolvidas no ISCISA.

Segundo Guimarães et al (2009, p. 262), “o RI apareceu [...] no seio da comunidade científica como uma estratégia para intercâmbio de preprints¹, na década de 1990”. Atualmente, segundo o autor, se julga que seja improvável que uma instituição séria de ensino ou de pesquisa não vá ter o seu repositório digital². Em Moçambique, Luís (2009) informa que somente a partir do dia 4 de novembro de 2009 se tem notícia das primeiras iniciativas de criação do primeiro Repositório Institucional *Saber* (RIS) idealizado conjuntamente pelas bibliotecas do Centro de Formação e Judiciária da Universidade Eduardo Mondlane e da Universidade Politécnica. Seu objetivo, segundo o autor “era de recolher, agregar e indexar os conteúdos acadêmicos e científicos existentes nas IES e de Investigação de Moçambique. (LUÍS, 2009, p. 8).

Nos anos seguintes outras IES se associaram ao RIS e, por conseguinte, se inicia a massificação de Repositórios Científicos Institucionais particulares nas universidades, tais como, Repositório de Dissertações e Teses da Universidade Eduardo Mondlane, Repositório Científico da Universidade Católica de Moçambique,

¹ O *preprint* é um documento de conteúdo original e de teor científico que postado em um repositório online antes da avaliação de uma banca.

² Ibid., p 262.

Repositório da Universidade Licungo, Repositório Acadêmico da Universidade Rovuma, entre outros repositórios de IES públicas e privadas. Mesmo com a franca disseminação das Tecnologias de Informação e Comunicação, na maioria das academias moçambicanas, ainda é possível registrar iniciativas de arquivos eletrônicos abertos e de acesso livre em bibliotecas e, mesmo que de forma tímida, estão em franca consolidação entre as IES públicas e privadas.

7.1 Processo de Institucionalização do Repositório

No dia 26 de julho de 2020, na esfera de desenvolvimento dessa pesquisa, associado aos avanços tecnológicos registrados, realizamos um primeiro contato com o ISCISA para a criação do Repositório Institucional, objetivando acolher e armazenar, agregar e indexar pesquisas científicas existentes na Instituição e que venham a existir, como resultado da ampliação do número de dissertações (de pós-graduados titulados formados nessa instituição) e de teses dos professores da instituição. Como refere Weitzel (2006, p. 58), trata-se de um “[...] recurso tecnológico que potencializa a literatura primária, possibilitando melhor desempenho dos pesquisadores na identificação, seleção e uso da informação. Devido à natureza das publicações online, a recuperação de dados e do texto completo tornou-se muito mais fácil”.

Para a viabilização do RI do ISCISA, em um primeiro momento, foi mobilizado o Coletivo de Direção, envolvendo o Diretor Geral e titulares das Direções Pedagógica, Científica, Administrativa, entre outras entidades superiores da instituição, para a realização de uma reunião de onde terá sido aprovada a criação do RI. Prosseguiu-se em seguida a organização administrativa e acadêmica para a criação de alicerces para a concretização do instrumento de pesquisa. A figura 6 que segue representa o desenho teórico-metodológico observado na criação do Repositório.

Figura 7 - Etapas para a criação do Repositório do ISCISA

REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL - ISCISA				
Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3	Etapa 4	Etapa 5
Planificação institucional e Aprovação pelo Coletivo de Direção	Estruturação do Repositório Institucional segundo a organização académico-científica do ISCISA	Cadastro do Repositório Institucional no Servidor Eletrónico da Instituição.	Instalação do servidor: Configuração do servidor; Configuração de <i>Postgres</i> como garantia para a instalação do <i>Dspace</i>	Lançamento de pesquisas (Teses e Dissertações de Artigos), Lançamento de Pesquisas Socializadas pelo Instituto Nacional de Saúde.

Fonte: Elaborada pelo autor.

No segundo momento foram captadas as teses e as dissertações que fazem parte do *corpus* dessa tese, seguida do lançamento das dissertações dos egressos da pós-graduação do ISCISA, assim como das teses do corpo de professores dessa instituição de ensino superior. Mais tarde, seguir-se-á o registro de monografias rigorosamente selecionadas, artigos e ensaios produzidos pelos alunos e pelo pessoal docente da instituição, seguido do lançamento de pesquisas socializadas pelo Ministério da Saúde. Em síntese, pretende-se que a tipologia do material em armazenamento seja variada, inclua não só teses, dissertações e relatório técnicos, mas igualmente artigos publicados pelo Instituto Nacional de Saúde, entre outros materiais de interesse académico.

É fundamental referir que o ISCISA, instituição onde o Repositório Institucional está alojado, está assumindo esse instrumento de pesquisa. Portanto, de alguma forma se compreende que há uma continuidade de utilização do Repositório ao nível institucional e continua o trabalho de digitação da produção científica a respeito de Políticas Educacionais e de outros temas relativos à pesquisa científica da instituição assim como de artigos socializados pelo Instituto Nacional de Saúde – um organismo de pesquisa do Ministério da Saúde de Moçambique.

7.2 Conteúdo do Repositório do ISCISA

As pesquisas incorporadas no RI decorrem do desenvolvimento de dissertações e de teses defendidas por moçambicanos, entre os anos de 2000 e 2018, no Brasil, Portugal e Moçambique. Todas as pesquisas versam sobre Políticas

Públicas Educacionais. As categorias temáticas prevaletentes são as Políticas de Gestão Educacional, Políticas de Currículo, Políticas de Formação de Professores, Políticas relativas às Oportunidades e Desigualdades Educacionais e Políticas de Conselho de Escola e que se enquadram nos Descritores de busca de pesquisas científicas previamente estabelecidos e utilizados nas Bases de Dados da CAPES e da BDTD; Repositório da RCAAP; Bibliotecas virtuais da UFJF e UCP e Bibliotecas físicas da UEM e UP.

As pesquisas científicas analisadas neste estudo foram exclusiva e criteriosamente selecionadas pelo autor desta tese, por meio de mecanismos de seleção previamente estabelecidos. As razões que nortearam a seleção, tanto das dissertações e teses, quanto do período e local de realização desta pesquisa, podem ser encontradas no capítulo introdutório desta tese, especificamente, nos pontos 1.2.1 e 1.2.2 da Justificativa.

Os dados captados no RI integram os resumos das pesquisas científicas, conforme os apêndices desta pesquisa. Integram igualmente, o nome do autor, nome do orientador, data da publicação/defesa, nomes dos membros da banca, país e instituição onde a pesquisa foi defendida, assim como as razões que determinaram que as abordagens e as concepções dos resumos fossem consideradas Política Educacional. Todas as pesquisas científicas incorporadas no RI respeitam os critérios de inclusão e exclusão metodologicamente estabelecidos e observados durante a busca dos aportes da tese³. Todas as pesquisas científicas e os Relatórios Técnicos, antes da sua incorporação, passam por uma avaliação de uma equipe composta de bibliotecários, professores e técnicos de informática do ISCISA.

A consolidação do Repositório viabiliza, de alguma forma, uma rápida localização das produções científicas disponíveis e cadastradas. Uma das políticas adotadas para a operacionalização do RI foi a adjudicação desse instrumento de gestão de pesquisas científicas à Direção Científica do ISCISA, um organismo que igualmente gere a biblioteca da instituição. Sem dúvidas que “[...] essa nova configuração trará mudanças de caráter estrutural para o fluxo da informação científica, cujas implicações necessitam de maiores reflexões no âmbito da Ciência da Informação”. (WEITZEL, 2006, p. 53). O mesmo autor assegura que,

³ Cf. a página 34 de Procedimentos Metodológicos.

os repositórios [...] institucionais apresentam algumas características comuns: são auto-sustentáveis, baseados sobretudo no auto-arquivamento da produção científica (que compreende a descrição padronizada dos metadados e o upload do arquivo em PDF ou outro formato de texto) e fornecem interoperabilidade entre os diferentes sistemas e o acesso livre para todos os interessados em pesquisar e baixar arquivos da produção científica. Em outras palavras, é possível depositar artigos já publicados ou quaisquer outras publicações online em repositórios digitais, a fim de possibilitar o acesso aos textos completos dos trabalhos já publicados bem como os seus dados descritivos (metadados) de autoria, título, palavras-chave etc. (WEITZEL, 2006, p. 61).

Fica registrado que para a concepção do RI, o ISCISA contou com a colaboração da UNISINOS que, através dos técnicos bibliotecários da Instituição, recomendou a ferramenta DSPACE para a criação do Repositório.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo se aproxima do seu final. Nessa fase fechamos a tese com a apresentação das principais conclusões, sendo necessário para isso, passar em revista pelos capítulos que deram corpo à pesquisa, extraíndo dela as conclusões de maior destaque, quais sejam, as políticas educacionais que mereceram atenção dos pesquisadores, problemas que foram mais evidenciados, tendências da investigação, entre outras, para devidas considerações. Como passo seguinte, fazemos uma análise mais primorosa dos resultados obtidos a partir de um movimento reflexivo sobre o investigado, buscando e analisando o sentido da pesquisa - a elaboração da metanálise.

8.1 Análise do Contexto Histórico-político da Pesquisa Científica

Quando iniciamos a pesquisa propusemo-nos desenvolver uma análise da produção científica em políticas públicas educacionais a partir de dissertações e teses defendidas por moçambicanos. Um dos grandes objetivos foi apontar as abordagens, as concepções e as tendências da pesquisa científica, realizada sobre políticas educacionais, em dissertações e teses, no período compreendido entre 2000 a 2018, evidenciando sua dinâmica no campo de pesquisa.

Resgatamos o cenário histórico-político da educação de Moçambique e relacionamos com o contexto educacional de cada momento político. Além das *tendências*, as evidências indicam que a pesquisa foi fortemente influenciada pelos regimes políticos. O período colonial ficou marcado pelo uso das escolas como fonte de discriminação racial e local de preparação do africano para o mercado do trabalho que exigia o uso da força ou o exercício de tarefas que não requeriam maior qualificação. Após a independência, observou-se uma educação mais inclusiva. Com o advento do neoliberalismo, o país abriu espaço para uma participação mais ativa de diferentes atores na arena educacional, quebrando a hegemonia do ensino público prevalecente.

Observamos a relação predominante entre a pesquisa científica e a política. De fato, o que se observa no período colonial, com a criação da EGUM, é um conflito entre políticos e acadêmicos. Uns olhando para a pesquisa científica como manufatureira de uma *bomba relógio* contra o sistema político e outros advogando a

pesquisa científica como um elemento imperativo na universidade. No período colonial a pesquisa desenvolvida consistia em estudos que legitimavam a presença portuguesa em Moçambique.

No período pós-independência, era do socialismo científico, houve hesitação quanto ao desenvolvimento da pesquisa científica, mesmo com a abertura do governo para o desenvolvimento da pesquisa científica pelo CEA e criação de vários outros Centros de Pesquisa. Duas posições tenderam a ser seguidas: uma de suposta interdição da pesquisa, por conta de um carácter elitista que a universidade se supunha transportar da época colonial. A segunda posição era a manutenção da pesquisa pelo reconhecimento de que era a garantia do desenvolvimento do país. Mesmo assim, a universidade foi desempenhando o papel científico sem, no entanto, questionar as políticas públicas. No período democrático, apesar da opção pelo liberalismo, prevaleceu o mesmo pensamento observado sobre a pesquisa na época socialista, mesmo com a adoção da *liberdade de expressão* e criação de mais Centros de Pesquisa, a partir do ano de 1991. Nesse período, o Banco Mundial teve uma interferência catalizadora sobre a universidade. Foi negligenciada com a redução do financiamento, situação que proporcionou a uma quase *falência* da pesquisa científica e, por conseguinte, o seu papel de produtora de conhecimentos se reduziu a uma função reprodutiva.

Em síntese, nos três sistemas políticos apontados prevaleceu o pensamento de que a pesquisa científica era a garantia do desenvolvimento ao mesmo tempo que se observou uma aversão sobre ela, pelo receio que se tinha de que pudesse despertar um comportamento revolucionário contra os sistemas políticos. Todavia, a universidade tendeu a desenvolver a pesquisa científica sob olhar atento dos sistemas políticos.

8.2 Análise das Categorias Temáticas

A busca que realizamos entre as diferentes bases de dados, repositórios e bibliotecas físicas e virtuais permitiu visualizar e mapear 60 trabalhos científicos, entre 43 dissertações e 17 teses. As análises feitas determinaram a existência de 6 categorias temáticas. As categorias mais proeminentes e com maior número de pesquisas científicas foram: Políticas de Gestão Educacional; Políticas de Currículo; Políticas de Formação de Professores e Políticas relativas às Oportunidades

Educacionais, seguidas de Políticas do Conselho de Escola e Desigualdades Educacionais.

Esses dados possibilitaram avaliar as Políticas Educacionais, não só por permitirem percepção das transformações ocorridas ao longo de 45 anos de independência, como também permitiram visualizar a eficácia do sistema educativo de Moçambique.

As dissertações e teses classificadas com a temática de *Políticas de Gestão Educacional* revelaram preocupação sobre a gestão de pessoas. As pesquisas denunciaram a designação, por confiança, de atores escolares para o exercício de funções de direção e chefia sem observância de critérios considerados fundamentais, originando sérios problemas de gestão na escola, com destaque para os de desempenho e de relacionamento interpessoal. As pesquisas apontaram a falta de circunspeção humana (saber ouvir, resolução de conflitos e espírito de trabalho em equipe) entre os gestores nomeados. A preocupação se concentra na forma de indicação/designação de gestores escolares pela via de confiança, em detrimento do sistema democrático que harmoniza a realização de um concurso. Essa forma de designação, na República de Moçambique, está legislada em documentos oficiais, como é o caso do Decreto nº 54/2009, de 8 de setembro de 2009 e o Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado.

As designações para o exercício de funções de direção, chefia e confiança sucedem entre as instituições públicas de ensino de todos os níveis incluindo a educação superior, em que o Reitor e o Vice-Reitor são nomeados pelo Presidente da República, sob proposta do colegiado, nos termos do artigo 160 da Constituição da República.

As pesquisas não questionaram a legislação, embora reconhecessem que a designação para os cargos de chefia é feita com base na confiança política. Analisando as pesquisas, surge a noção de que quem designa não considera os requisitos pré-estabelecidos. Nesta ótica, as pesquisas sugerem, no mínimo, não apenas a elaboração de um projeto de desenvolvimento institucional, como advogam formação em administração e gestão escolar, como condição para a nomeação para o cargo de diretor de escola, acima de tudo, a realização de um escrutínio entre os atores escolares.

A outra parte das pesquisas envolvendo a temática de gestão escolar centrou-se em estudos/pesquisas abordando com relevo as percepções dos atores

escolares sobre as características e atributos de liderança em escolas. Nessa vertente, porque os pesquisandos revelaram ausência de informação, os pesquisadores chamaram atenção às escolas para a necessidade de definirem com clareza os modelos e formas de comunicação, cultivando hábitos de intercâmbio de conhecimentos entre os atores escolares.

Quanto às *Políticas de Currículo*, ficou clara a preocupação pelo Ensino Bilíngue. Esse ensino aparece como *tábua de salvação* para resolver desequilíbrios educacionais (dificuldades de aprendizagem e insucesso escolar) como consequência da adoção/introdução da língua portuguesa no processo de ensino-aprendizagem em um país multilíngue, onde cerca de 80% dos habitantes tem uma língua bantu como língua materna. As consequências decorrentes são apontadas por Nhampoca (2015) que menciona distância entre a língua de ensino e as línguas bantu proporcionando altas taxas de reprovação, desistências e consequente desperdício escolar. A autora acredita que tais problemas tiveram origem pela experiência desconfortável e injusta de os alunos serem instruídos, desde as primeiras classes, em língua portuguesa, dominada por uma minoritária.

Por conta das desigualdades educacionais, como consequência do ensino em língua portuguesa, introduz-se o ensino bilíngue em Moçambique. Entre as dissertações e teses analisadas, foi possível encontrar unanimidade quanto à ideia de desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem em língua bantu, cuja política é advogada tanto pelos linguistas como pelo MINEDH/INDE. Tais pesquisas mencionam que a educação bilíngue, como elemento de emancipação, permite a apropriação dos atributos culturais e ao mesmo tempo constitui veículo para derrubar barreiras que limitam e impedem os indivíduos de tomarem parte plena na sua vida social e cultural.

Entretanto, as pesquisas julgam fundamental que a língua portuguesa seja ensinada para conferir aos alunos literacia autônoma, dado que as línguas bantu conferem a literacia ideológica. O ensino bilíngue, afiançam as pesquisas, é um investimento cultural necessário e um exercício de direitos humanos. A sua prática reduz as desigualdades educacionais e as evasões escolares, particularmente, das meninas.

As dissertações e teses referem ausência de escrita padronizada entre as línguas bantu, tornando crucial a criação de um código linguístico padronizado, como condição decisiva, para um processo de ensino-aprendizagem de sucesso e

que responda aos objetivos almejados. Todavia, a diversidade linguística em Moçambique pode impossibilitar a elaboração de manuais escolares em todas as línguas. (SILVA, 2015). Os linguistas moçambicanos estão empenhados na padronização da escrita das línguas bantu. Até 1999 foi padronizada a ortografia de 17 línguas moçambicanas, mas nenhum livro didático foi elaborado nas referidas línguas.

Os estudos realizados até agora apresentaram a existência de cerca de 40 línguas bantu e falta uma análise mais detalhada para se saber se são línguas ou línguas e seus dialetos. O censo de 1980 catalogou 23 línguas, o de 1997 inventariou 47 línguas, o NELIMO¹ apresenta 40 línguas, enquanto que os dados expressos pelo Ethnologue² constam 37 línguas bantu. (MOISÉS, et al, 2012). Esses dados podem ser mais uma prova de um provável problema de catalogação acerca do que é entendido como sendo uma língua ou seu derivado.

A diversidade linguística do país solicita união entre os moçambicanos. Ngoenha e Castiano (2019) referem que a língua portuguesa é um prêmio de combate, instrumento por meio do qual nos comunicamos como moçambicanos, quebrando todo e qualquer velho desejo independentista de Portugal e, por isso, nem o território e nome Moçambique, nem a língua portuguesa, deveriam ser subsumidos. Subentende-se que enquanto vigorar a unidade nacional, a língua portuguesa poderá continuar sendo fundamental para o ensino e para a comunicação entre os moçambicanos durante muitos anos.

Aliás, o grande desafio, entre os linguistas moçambicanos, é o de ver todas as línguas ao mesmo nível que a língua portuguesa nos diversos domínios. (MOISÉS et al, 2012). Contudo, os pesquisadores das dissertações e teses analisadas questionam a eficácia da língua bantu se for considerada como trilha rápida para uma aprendizagem rápida da língua portuguesa. Na verdade, o seu maior desiderato é ver as línguas bantu catalogadas, com respectiva ortografia e testemunhar sua integração na estratégia de formação de professores do Ensino Básico.

Os trabalhos classificados na temática de *Políticas de Formação de Professores* apresentaram dois tipos de abordagem: formação inicial e formação em

¹ NELIMO - Centro de Estudos de Línguas Moçambicanas

² Ethnologue (Languages of the World) é uma publicação impressa e em linha do SIL International, uma instituição linguística de princípios cristãos que estuda línguas minoritárias para propiciar a seus falantes textos bíblicos em sua língua materna. Confira em: www.ethnologue.com

serviço ou formação continuada. Na formação inicial as pesquisas assinalam que a formação de professores em Moçambique observou o ensaio de vários modelos. Não obstante, foi possível notar que ainda prevalece ausência de adoção de um modelo categórico de formação de professores. Contudo, registrou-se predileção pelo modelo 10^a+1+1 para o ensino básico, por se considerar como o que proporciona melhores resultados e desenvolvimento de competências.

Quanto à *Formação Continuada* foi possível observar que ela é considerada como sendo de extrema importância para o processo de ensino-aprendizagem, não só para a melhoria do desempenho do professor, mas e sobretudo, para a viabilização dos conhecimentos aos alunos. Uma das inovações vigentes que necessita de uma formação, tanto na formação inicial, quanto na formação em exercício, tem a ver com o mencionado ensino bilíngue.

A ideia dos linguistas é de que a escrita padronizada passe a ser parte distintiva nacional, a marca cultural, da moçambicanidade. (NGUNGA, 2012). O que justifica a instalação de formações de professores para o ensino bilíngue. Será necessário convencer os moçambicanos de todas as áreas de conhecimento a trabalharem no sentido de descobrirem as ciências nas línguas bantu para que ela seja ensinada aos moçambicanos através das suas línguas. (NGUNGA, 2012).

Tudo indica que a padronização das línguas bantu ainda não é um trabalho acabado³ e que essas línguas somente têm destaque em seminários, em cursos de linguística nos níveis de licenciatura e mestrado. O que vale afirmar que a formação inicial ou em exercício de professores do Ensino Básico poderá não ser implementada com brevidade nos Institutos do Magistério Primário.

As dissertações e teses voltadas para análise das *Políticas do Conselho de Escola* indicam a prevalência de desvalorização acentuada do Conselho de Escola, uma depreciação/diminuição percebida por todos os atores do Conselho, tanto pelos professores e gestores, como pelos membros da comunidade (pais e encarregados de educação). A falta de incentivo (moral, material ou financeiro), a eleição de membros com pouca ou sem formação acadêmica, a prevalência de uma estrutura

³ Temos conhecimento de um trabalho de tradução da Constituição da República para diferentes línguas feita pela SEKELEKANI. O primeiro lançamento, em línguas *emakhuwa* e *changana*, foi em julho de 2019. Quanto à padronização ortográfica das línguas bantu, a primeira proposta de ortografia de 17 línguas foi feita no III Seminário de Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas de 2008. Em 22 de maio de 2018 a UEM organizou mais um encontro de padronização de línguas nacionais. A educação bilíngue, em vigor desde 2003, ainda está na fase experimental.

autoritária, foram apontados como causas de desmotivação e que inibem, sobremaneira, a presença/participação dos membros da comunidade no Conselho de Escola. Aliás, as pesquisas reforçaram a ideia de que o Conselho de Escola, para funcionar, necessita de pessoas com formação acadêmica condizente com as necessidades do cargo para operacionalização do papel que confere a esse organismo bastante importante na gestão escolar. Mas também sugerem a inclusão, nesse órgão deliberativo, de membros de ONGs e de empresas que atuam na comunidade.

Em algumas escolas a desvalorização do Conselho de Escola tem origem na submissão dos membros da comunidade sobre as ordens do diretor da escola. Tal fato, contribui para uma frágil comunidade escolar e ausências frequentes do Presidente do Conselho de Escola. Na nossa ótica, parece haver desconsideração sobre a autoridade conferida ao Conselho de Escola, já que hierarquicamente ele é o órgão máximo acima do diretor de escola. Estamos perante um problema de inoperância decorrente de arbitrariedade e de tentativa de submissão do Conselho de Escola às ordens dos gestores escolares. Estes problemas afetam o nível de consciência dos atores da comunidade, o nível comportamental dos pais e encarregados de educação, no processo de tomada de decisão.

Entre as pesquisas avaliadas, estão as políticas relativas às *Oportunidades Educacionais* e *Desigualdades Educacionais*, temáticas mediatizadas em artigos científicos e em órgãos de informação pelos acadêmicos e políticos moçambicanos. As duas políticas parecem possuir ideias em comum sobre o insucesso escolar.

As pesquisas analisadas nesta tese indicam que após um longo período de luta contra o analfabetismo, ainda prevalecem no país as desigualdades regionais. A região norte de Moçambique é a mais desfavorecida, tanto em termos de oportunidades de acesso como em desigualdades educacionais. Apontam os estudos que o fator preponderante que contribui para as discrepâncias regionais é o nível educacional e econômico dos pais e encarregados de educação. Ou seja, as famílias de baixo nível educacional, da região norte, são as mais penalizadas se comparadas com as da região sul de Moçambique.

As pesquisas evidenciam igualmente as desigualdades educacionais de gênero. Esse fator é similar ao anterior, apesar do acesso ter melhorado nos últimos anos, ainda se verifica uma lenta afluência das meninas nas escolas. As causas mais evidenciadas são os fatores socioculturais associados ao fator econômico.

Tanto a família (pais e encarregados de educação) como os atores escolares (professores e gestores) contribuem para a desistência e para o insucesso escolar da menina. As famílias dão mais primazia aos rapazes e, como se não bastasse, as mesmas famílias e os professores contribuem para os casamentos e gravidezes prematuros.

A ausência de políticas de apoio social e econômico, tanto para as meninas como para os rapazes da região centro e norte de Moçambique, contribui significativamente para as desigualdades educacionais assim como a ausência de oportunidades educacionais. Entre as pesquisas, ficou vincada a necessidade de estabelecimento de uma política eficiente e eficaz (ativa e duradoura) de assistência estudantil tanto para o ensino primário e secundário como e, particularmente, para a educação superior.

Em uma análise global, a leitura que fazemos é de que todas as pesquisas avaliadas, observando as recomendações inovadoras que elas agregam, trazem subsídios para ação e para a modificação de políticas. Contudo, as dissertações de mestrado defendidas em Moçambique, na sua maioria da pós-graduação em Administração e Gestão Escolar, predomina a análise de temas ligados à Gestão Escolar (desempenho dos gestores; concepções, percepções e papéis dos atores escolares sobre os modelos e tarefas da gestão; relação família-escola, papel do Conselho de Escola na gestão escolar; liderança escolar); Formação Inicial e Continuada do Professor; Direito à Educação voltado à menina, entre outras pesquisas e questões pontuais.

As pesquisas defendidas no Brasil e Portugal fazem análises com mais acuidade de todos os temas arrolados; fazem questionamentos sobre a eficiência e a eficácia das políticas educacionais, questionamentos sobre as ações governamentais quanto à implementação, na prática, das políticas estabelecidas na área da educação e colocam em questão as políticas de assistência social. Trata-se de nuances que resultam de diferentes visões contextuais sobre o sistema político educacional de Moçambique. É importante destacar que a consciência política do pesquisador e o contexto de realização da pesquisa determinam a profundidade do estudo e o tipo de pesquisa a desenvolver. Outras proposições relacionadas ao fato podem ser válidas, tal como esclarece André (2001) que para alguns a pesquisa tem como objetivo a geração de conhecimentos, para outros a pesquisa busca questionamento sistemático, crítico e criativo. Enquanto uns centram sua atenção no

processo de desenvolvimento da pesquisa e no tipo de conhecimento em nascimento, outros se preocupam mais com achados, sua aplicação e sua utilidade social.

As pesquisas científicas analisadas se concentram, em cerca de 60%, na análise do Ensino Básico seguido da Formação de Professores. Segundo a ordem de predominância, destaca-se baixo índice de pesquisas consagradas à Educação Secundária e à Educação Superior, além da quase ausência de pesquisas na Educação Pré-escolar, Educação de Adultos e nula na Educação Profissional. Romanowski e Ens (2006), citadas anteriormente no ponto 2.2. (página 42) desta tese, assinalam que um dos compromissos do Estado da Arte é apontar lacunas e temas silenciados. Ou seja, o Estado da Arte não apenas se compromete a avaliar o que foi produzido, mas igualmente apontar o que ainda está por se fazer, revela no horizonte em que trilhos se deve caminhar. Assim sendo, as temáticas menos analisadas e, portanto, silenciadas/eclipsadas são tão importantes no sistema educativo moçambicano quanto as outras temáticas cuja análise foi proeminente, assim como o são para os respectivos demandantes, porque contribuem igualmente na redução do analfabetismo e na diminuição das assimetrias (desigualdades e oportunidades) educacionais regionais e de gênero. A realização de estudos sobre os temas eclipsados é igualmente decisiva e fundamental.

A predominância de análise no Ensino Básico e na Formação de Professores pode estar relacionada com a atenção conferida pelo governo nos dois tipos de ensino. O Ensino Básico é a base, o alicerce dos níveis educacionais seguintes. Repare-se que o crédito concedido pelo Banco Mundial se destinava, na sua maioria, ao ensino básico, considerado de extrema importância relativamente aos outros níveis de ensino seguintes.

A mesma importância reservada ao Ensino Básico se dá igualmente na Formação de Professores. Ela aparece como resposta a um motivo/objetivo político e social de capital importância para o desenvolvimento do país. Ambos (ensino básico e formação de professores) são a garantia de redução do analfabetismo e, por isso, constituem áreas prioritárias tanto do governo nacional como dos doadores.

A ampliação de dissertações de mestrado entre 2005 a 2007 pode estar relacionada com o efeito *bola de neve*, em que a aderência aos cursos de pós-graduação foi menor na fase inicial e foi sucessivamente se ampliando nos anos seguintes, tendo registrado o seu índice máximo em 2006. Associado a isso é que

nos anos anteriores a 2001 já havia registros de IES ofertando cursos de mestrado numa escala muito reduzida. Em 2006 iniciou a pós-graduação em nível de doutorado.

Um outro motivo associado, para a ampliação de dissertações no período referido, pode estar relacionado com a exigência do Ministério da Educação, na década de 2000, de uma titulação para admissão na carreira de docência universitária, ao mesmo tempo que era obrigatório mudar o cenário do nível acadêmico dos professores das IES proporcionando formação para a obtenção, no mínimo, o nível de mestrado. O mercado de trabalho, as Instituições de Ensino Superior públicas e privadas e as instituições de pesquisa científica especializadas, passaram igualmente, a privilegiar candidatos com o nível de pós-graduação. A maioria de professores, na categoria de Assistente Universitário, passou a estudar nos cursos de mestrado para garantir a sua progressão e manutenção na carreira.

As leituras realizadas entre as pesquisas, as concepções encontradas dão conta de que Política Educacional se faz na prática. As abordagens das dissertações e teses trazem falas que criticam a gestão burocrática, rígida e/ou autoritária em detrimento de uma política mais democrática participativa e colegial. Outrossim, a análise das Políticas Públicas Educacionais desempenha um papel fundamental para a melhoria do sistema educativo. As políticas educacionais devem ser constantemente avaliadas e discutidas. (AKKARI, 2011). Essa análise pode, de alguma forma, elucidar sobre os problemas da educação, denunciar inconveniências e mostrar os avanços/retrocessos do sistema educacional e dispor sugestões/propostas para a solução de problemas, partilhar ideias que podem subsidiar eventual (re)formulação das políticas educacionais. Enquanto não houver uma olhada sistemática para as políticas educacionais, como por exemplo, para os problemas referidos e relacionados à Gestão Educacional, ao Conselho de Escola e à problemática das línguas bantu, pode significar fortes probabilidades de uma estagnação da política educacional no contexto da prática.

As Políticas Públicas Educacionais preconizam expectativas e orientações da sociedade em relação à escola. (AKKARI, 2011). Se elas são, na verdade, futuras ações que o governo se propõe a executar para a melhoria do sistema educativo e da educação do povo, então estamos perante uma possibilidade de distorção do *input* educacional, sobretudo, no que diz respeito aos dois contextos do ciclo de políticas propostos por Ball e Bowe (1992), estamos falando do contexto da prática

(em que podem ser observados os efeitos e consequências das políticas públicas) e o contexto de resultados/efeitos, em que o tipo de formação pode representar mudanças (ou melhoria do sistema educativo).

Finalmente, como produto dessa pesquisa, foi criado um Repositório de Pesquisa no Instituto Superior de Ciências de Saúde (meu local de trabalho) e cadastradas as 60 pesquisas científicas analisadas que compõem o *corpus* desta tese e incorporadas outras pesquisas institucionais no repositório. O descritivo das pesquisas pode ser acessado no link: <https://repositorio.iscisa.ac.mz>.

8.3 Metanálise - um Movimento de Metacompreensão da Pesquisa

Para a viabilização da mensagem que se pretende ilustrar neste subcapítulo remissivo à metanálise faz-se apresentação de dois itens elucidativos fundamentais: o primeiro explica o movimento e as articulações realizadas pelo pesquisador conducentes à decisão sobre o desenvolvimento dessa pesquisa e a decisão para a prática da metacompreensão sobre o tema. O segundo desenvolve a compreensão do pesquisador sobre o sentido do interrogado.

Ao longo da leitura poder-se-á deparar com construções frásicas que remetem para uma repetição de informações que constam em um dos capítulos desta tese, particularmente, nas Considerações Finais. Tal repetição não é uma questão de lapso textual ou uma questão metodológica, é uma opção, uma intenção consciente de autoria com a finalidade de fortalecer a argumentação, fortalecer o nosso eixo discursivo.

8.3.1 O Movimento do Pesquisador

Para realizarmos a metanálise contamos com os procedimentos fornecidos por Bicudo (2014), associamos com os subsídios da revisão sistemática de Lopes e Fracoli (2008), Matheus (2009) e Alencar e Almouloud (2017) disponíveis em seus estudos que tratam da metassíntese qualitativa. Com base nessa estratégia, efetuamos um movimento de metacompreensão, desta pesquisa, resultando em um texto retro introspectivo designado de metanálise.

Da minha parte, foi impensável idealizar o desenvolvimento de uma pesquisa científica designada *Estado da Arte*, mesmo porque nunca houve noção de sua

existência. Como todo “amor à primeira vista” tem suas razões. A decisão foi de abraçar a tarefa inspirados em textos de Joana Paulin Romanowsk e de Luís Miguel Carvalho, guiado pela Professora Flávia Werle que, trazendo acesa a chama do *Estado da Arte*, inicializou o estilo de análise e a forma de desenvolvimento dessa pesquisa científica emergente, como uma alternativa decisiva e extremamente válida e menos difundida.

Tendo abraçado a causa aparece a interrogação que gerou a pesquisa sobre a qual vezes sem conta pudemos circular sobre ela procurando aportes para seu desenvolvimento. Na perspectiva de conseguir dar conta ao estudo proposto, várias buscas de materiais (suporte científico), para dar corpo ao trabalho, foram sendo realizadas tanto no Brasil, Portugal, como em Moçambique com a realização de frequentes visitas em Bancos de Dados, Repositórios Institucionais e em bibliotecas virtuais e físicas. Vários dados foram aparecendo e se iam incorporando dando massa e volume à pesquisa.

Ao nos voltarmos para olhar os dados da pesquisa, com corpo já constituído, percebemos a imensidão de ideias obtidas dos diversos teóricos que nos auxiliaram a entender a matéria das políticas educacionais, matéria trazida pelos pesquisadores moçambicanos e que foram, sem medida, analisando e avaliando o sistema educativo de Moçambique. Pela vastidão das ideias houve a necessidade de recuar e voltar a analisar o analisado de forma a encontrar um traço contínuo que pudesse dar um fio de compreensão sobre as reflexões efetuadas. Foi um movimento difícil, mas necessário que contou com a memória das observações feitas pelo Grupo de Pesquisa durante os encontros havidos em aulas em matéria de metanálise. A nossa intenção ao fazer esse movimento retro introspectivo é tentar trazer uma compreensão mais clara do interrogado.

8.3.2 A Compreensão sobre o Interrogado

Qualquer trabalho cuja finalidade esperada resulte em bonança ou boa colheita inicia com uma imensidão de sonhos e se traduz em determinação e motivação para a consecução do desiderato. A nossa caminhada ao longo desta tese não fugiu à regra. A determinação e a vontade em chegar ao destino falou alto. E, por causa disso, nos perguntamos: terá sido respondida à pergunta que conduziu o nosso trabalho?

Ao fazermos o movimento retro introspectivo percebemos a prevalência perene de uma pergunta que gerou e conduziu essa pesquisa: *o que sabemos sobre as dissertações e teses cujo objeto de estudo são a análise e implementação das políticas públicas educacionais? Quais focos e que temas das políticas públicas educacionais são mais pesquisados ou privilegiados nas dissertações e teses?* Várias perguntas foram aparecendo ao longo do desenvolvimento do trabalho, umas descartadas e outras sendo substituídas à medida que eram sendo respondidas. O grupo de perguntas prevalecentes foi tendo respostas com ajuda dos teóricos devidamente referenciados e, por conseguinte, o movimento de ir e vir, entre as páginas, foi dando substância à pesquisa. Essas duas realidades, entre discussões e críticas, as vezes acompanhadas de lágrimas de desilusão, por não saber colocar os pés nos trilhos, associam-se aos subsídios do Grupo de Pesquisa havidos nos encontros de estudos que ajudaram a nunca desistir.

A pergunta inicial sugeriu a realização de várias leituras e abordagens, dada a extensão e a diversidade de questões que ela encerra. Os caminhos trilhados para dar respostas conduziram à obtenção de uma dezena de categorias temáticas, se destacando particularmente a Gestão Educacional. Entre os temas nela abordados se evidencia a gestão de pessoas, na componente de designação de gestores escolares para cargos de chefia e confiança. Ficou evidente que os questionamentos têm sua razão porque a forma de indicação tem respaldo em documentos oficiais de Moçambique, de modo que a sua mudança/troca, observando o sistema político do país, pode não suceder com brevidade. Acreditando na possibilidade de os pesquisadores das dissertações e teses analisadas terem percebido tal impossibilidade se limitaram colocando propostas de meio termo, ou seja, uma forma de designação de gestores a cargos de chefia que não contrastasse com as regras estabelecidas por lei e que, igualmente, não lesassem a democracia escolar necessária e requerida nas organizações escolares. A outra faceta sobre a Gestão Educacional tem a ver com o desconhecimento das regras de gestão entre os atores escolares. Há que dividir as responsabilidades por essa falta, umas para os atores escolares da área pedagógica e outras para os da área administrativa (gestão de pessoas) que negligenciam a disseminação da documentação oficial. Os gestores de pessoal, provavelmente, por falta de conhecimento ou por negligência, não se dignam a exercer o seu papel pedagógico de disseminação dos Estatutos dos Funcionários e Agentes Públicos.

Ficou evidente a desvalorização do Conselho de Escola. Um organismo que foi criado para garantir uma gestão participativa e transparente na organização escolar, ao mesmo tempo que garante de forma adequada a condução dos desígnios estabelecidos pelo Ministério da Educação e local (Provincial ou Distrital) à realidade socioeconômica e educacional da escola e da comunidade. Seus atores, envolvendo membros da comunidade, professores e gestores escolares, são indicados por eleição. Idoneidade, abertura, saber ouvir, ser flexível e disponibilidade para participar na vida da escola, estão entre as condições fundamentais para ser eleito como membro integrante. Entretanto, um organismo que se espera que seja grande contribuinte e decisor na vida escolar passou a ser um instrumento relegado para um terceiro plano. As pesquisas apontam o autoritarismo das escolas públicas e privadas como a grande barreira para o funcionamento adequado do Conselho de Escola. A presença de membros da comunidade (pais e encarregados de educação) com fraca e/ou ausência de qualificação acadêmica aponta-se como outra causa para uma quase massiva desconsideração do Conselho de Escola pelos atores escolares. Sendo um organismo criado e estabelecido por lei, é conferido um papel fundamental na organização escolar, mas que pela sua desvalorização parece enfrentar um problema que precisa de uma intervenção urgente.

A formação de professores contou com duas modalidades básicas: a formação continuada ou em exercício e a formação inicial. Essa última foi a mais debatida. Nela percebemos ausência de um modelo único de formação de professores ao longo dos 45 anos de independência. A formação continuada pareceu mostrar uma eficiente política de formação em gesto de atualização dos professores abraçando novos currículos e novos procedimentos de ensino. Contudo, ficou evidente que nem sempre está sendo efetivamente materializada a formação em exercício, por razões diversas, a falta de financiamento pode ser a causa fundamental para o problema, dado que ela move um grande número de professores pelo país.

Associado à formação de professores, segue a temática referente a troca de políticas de educação, com a entrada em vigor da nova política curricular que adequa o processo de ensino e aprendizagem às mudanças políticas observadas em 1987, no seguimento das políticas dos doadores e credores, durante a adoção do neoliberalismo que igualmente proporcionou mudanças substanciais à Política Nacional de Educação e à revisão curricular, com particular destaque para as

alterações curriculares ocorridas no Ensino Básico nos finais da década de 1990, implementadas no início da década de 2000, com a introdução, através do Plano Curricular do Ensino Básico, do sistema de ensino bilíngue.

Sobre essa realidade, as formações em exercício para uma adequada implementação do ensino bilíngue, não parece vislumbrar-se para breve, pelas razões conhecidas, particularmente, pela plausível ausência de livros de leitura nas línguas bantu. Sem tais bases, fica definitivamente claro que os professores não estão preparados para a viabilização eficiente e eficaz do processo de ensino-aprendizagem, embora os alunos e alunas beneficiários do novo modelo de ensino possam eventualmente mostrar proficiência na leitura e um pouco na escrita nas línguas maternas, porém, provavelmente de forma não uniforme pela razão mencionada, a incompleta padronização.

A institucionalização do Ensino Bilíngue parece ser matéria consensual tanto para as comunidades como para alguns políticos e uma plausível maioria de linguistas. Não obstante, é possível notar, nas pesquisas que abordam o assunto, um aparente ceticismo sobre sua viabilidade dado que a língua portuguesa, entre os que a têm como língua materna (a minoria), tanto entre os falantes que a têm como língua segunda, como entre os não falantes (embora impeditiva), ter neles aparentemente ganho um enganoso *status* de uma língua de prestígio social. Aliás, a língua portuguesa já vem estabelecida como língua de unidade nacional pela existência de uma variedade de línguas bantu. Acreditamos efetivamente que seja pela diversidade de línguas que o Ensino Bilíngue divide opiniões, encontrando fortes defensores entre os cientistas linguísticos e os conservadores da cultura autóctone (entre acadêmicos e membros das comunidades nativas).

O predomínio de oportunidades e desigualdades educacionais foi observado entre os alunos e alunas, particularmente, entre as meninas naturais das regiões norte e centro de Moçambique. Apontam-se problemas relacionados com a cultura (ritos de iniciação) e problemas relacionados com a pobreza dos pais e encarregados de educação que encaminham as adolescentes aos casamentos prematuros. Destaca-se igualmente o abuso sexual dos professores e indivíduos externos à escola sobre as adolescentes que as sujeitam às gravidezes prematuras e indesejadas, destacando-se a região norte como a mais propensa aos casamentos prematuros. Associado a tais problemas observa-se baixo nível educacional e econômico na maioria das famílias, constituindo um forte bloqueio de continuação de

estudos dos filhos em outros níveis de escolaridade. Essas realidades contribuem significativamente para o desequilíbrio da balança educacional entre as regiões Sul e Norte. Sobre ambas situações de desequilíbrio educacional adiciona-se a precariedade das infraestruturas escolares e a mobília escolar quase ausente que abrange a zona rural de todas as regiões de Moçambique, com mais ênfase na região norte.

Chegado nessa fase da pesquisa acreditamos ter respondido à(s) pergunta(s) colocada(s) que deram origem a presente tese. Contudo, torna-se prudente evidenciar que durante a análise das dissertações e teses ficou manifesto que as Políticas Educacionais são absolutamente conhecidas e estão devidamente organizadas/elencadas entre os principais instrumentos de orientação do Sistema Nacional de Educação e apontam para a solução de problemas educacionais que afetam as comunidades moçambicanas da zona urbana e da zona rural. Alguns dos problemas educacionais resultam da articulação do sistema político cujas soluções têm origem política e não necessariamente em resposta às necessidades regionais ou comunitárias. Estamos falando da vontade política em dotar de uma instalação educacional à uma comunidade, distrito ou província com uma vocação que não responde à demanda local e, por conseguinte, não vai ao encontro da solução dos seus problemas. Outros problemas surgem do ambiente sociocultural associado às situações de índole econômica dando origem, por exemplo, às desigualdades educacionais de gênero engrossando as fragilidades do sistema educativo do país.

Em tais destaques, ficou igualmente evidente que os pesquisadores, seja os formados em território nacional moçambicano, como os formados na diáspora, têm a tendência de analisar os problemas educacionais predominantes do seu próprio país. Isso demonstra claramente determinado sentido patriótico e preocupação pelos problemas vividos na e pela educação. Contudo, é possível notar que as pesquisas desenvolvidas em Moçambique, todas dissertações de mestrado, examinam temas comuns das escolas sem fazer questionamentos profundos sobre tais problemas. Essa forma de análise, de alguma maneira, pode ter origem ideológica dos pós-graduandos que lhes dissuade a não serem profundos, desviando-os das questões mais proeminentes e, por conseguinte, seguindo por atalhos menos críticos para evitar constrangimentos ideários.

Por exemplo, a pesquisa que analisa a indicação de gestores educacionais para cargos de chefia por meio de confiança política não questiona os instrumentos

legais que sustentam essa prática, limita-se na descrição das inconveniências do exercício. Todavia, essa prática espanta as motivações dos alunos e o seu maior interesse passa a ser a obtenção da titulação (cumprindo somente os requisitos para a obtenção do diploma) e não a produção do conhecimento apropriado e aproveitável, fazendo análises que pouco contribuem para a mudança de pensamentos.

Que caminhos a percorrer para que as produções científicas contribuam para a introspecção, análise, avanço e solução dos problemas do Sistema Nacional de Educação? O funcionamento do sistema educativo moçambicano está dependente da política do governo cujas atividades, devidamente aprovadas pela Assembleia da República, estão respaldadas no Plano Quinquenal do Governo, mas também pode estar dependente das influências dos grupos de interesse, tais como os credores do BM, do FMI, financiadores e outras entidades que influenciam na definição das Políticas Educacionais, das quais o governo depende para o alcance das metas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e dos da Educação para Todos.

Nesse contexto, a produção acadêmica não parece ter um campo de destaque na política governativa, ou seja, o grande papel da academia/pesquisa é levantar questões para que os problemas educacionais sejam ultrapassados com base em teorias convenientemente estruturadas e assertivas. Os pesquisadores devem produzir contributos para a solução de um dado problema, contudo, devem estar preparados para que a sua colocação seja rebatida, questionada, valorada, assumida ou não pelos políticos. No entanto, é preciso ter em mente que Moçambique está saindo de uma economia centralmente planificada, com partido único e uma lógica de governação própria onde alguns quadros da época socialista ainda permanecem no governo, mesmo com os avanços tecnológicos e educacionais registrados no mundo, não puderam maximizar/innovar suas atividades.

Sendo assim, para que as produções científicas cheguem na mesa do decisor político, provavelmente seja necessária a presença de técnicos de apoio, ao seu redor, que leiam e promovam reflexões em fórum próprio e avaliar que casamento se pode fazer com o campo real, dado que os pesquisadores as vezes produzem pesquisas que podem ser válidas em um determinado campo. Bem assim, para que as produções científicas sejam conhecidas e aproveitadas pode ser necessário igualmente aprimorar os espaços de debate sobre educação com propostas de soluções, apontando erros e o que deve ser e como deve ser feito, apresentando

evidências convincentes à sociedade. Nessas circunstâncias, o debate passa a ser parte integrante da sociedade e não apenas de cientistas.

Em termos específicos, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano e o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior devem dispor de uma plataforma (Base de dados ou Repositórios Institucionais) onde devem inserir, para socialização, as produções científicas desenvolvidas. Essa prática, de alguma forma, facilitaria o acesso não só para os políticos, através dos seus assessores, como também para os planejadores, para os gestores, alunos, professores, pesquisadores, entre outros interessados. A outra medida seria acompanhar o processo de divulgação dos resultados das pesquisas em eventos científicos onde, impreterivelmente, devem fazer parte os gestores do Sistema de Educação. No fundo, fica claro que produzir papéis e achar que o político vai agir em função desses papéis fica fora de questão, porque o político tem compromissos com a sua agenda política (compromissos eleitorais e de desenvolvimento), entre outros por cumprir.

Perante a diversidade e complexidade com que esta tese foi desenvolvida, mapeando, analisando e discutindo o objeto da pesquisa dentro dos procedimentos metodológicos estabelecidos, parece termos feito o nó de encerramento da pesquisa. Entretanto, ante o horizonte que se desenha, percebemos que as Políticas Educacionais são muito mais amplas do que o tema tratado dentro das pesquisas científicas que levantamos e analisamos, percebemos igualmente que há mais políticas e permanecem temáticas que não foram tratadas nesta tese.

Assim sendo, almejamos que esta tese seja impulsionadora de muitas reflexões traduzidas em questionamentos, cujas respostas sejam idiossincráticas, para que a análise feita não morra nestas linhas, mas que estimule uma nova retomada, no dizer de Romanowski (2002), ao final da leitura haja um sentimento de recomeço, pesquisando mais políticas, outras temáticas e outras tendências que não foram atendidas nesta tese. Porém, podem ser aprofundados temas, por exemplo, em torno da estrutura e distribuição da educação infantil; o acesso e permanência de jovens no ensino médio; a profissionalização e formação para o trabalho das meninas; a estrutura e funcionamento do ensino superior; a distribuição do ensino superior entre as províncias moçambicanas; as mulheres no ensino superior: sua frequência, permanência e escolhas; a Infraestrutura do sistema de ensino moçambicano; a formação de professores para o ensino superior; a articulações

Estado *versus* Empresas e Organizações Não Governamentais frente à ampliação de oportunidades educacionais em Moçambique; as consequências da ruptura do sistema colonial na escolarização de meninos e meninas; a avaliação educacional na Educação Infantil, no Ensino Básico, no Ensino Secundário, no Ensino Superior; financiamento da educação; as políticas de alfabetização no período pós-colonial; a cidadania e escolarização; a história do ensino oficial e do ensino oficializado em Moçambique a partir dos atores sociais; o dilema das escolas de artes e ofícios, entre outros temas. Quem sabe, realizado esse exercício, juntos tenhamos feito uma vasta gama de estudos sobre Políticas Públicas Educacionais de Moçambique...!

Acomete-nos a emoção de que esta tese seja entendida como um estudo praxiológico, porém, como contributo para o desenvolvimento social e em benefício de todos. De forma nenhuma seja vista como desempenhando o papel do herói mítico inglês – Robin Hood.

REFERÊNCIAS

- ABORDAGEM. *In*: Dicionário Caldas Aulete. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/tend%C3%Aancia>. Acesso em: 15 nov. 2020.
- ABÚ, Cátia Torres. **Educação de Jovens e Adultos em Moçambique**: um estudo sobre a situação de jovens e adultos no Centro de Alfabetização de Chibabava, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.
- ACCIOLY, Inny Bello. **Educação e Capital – Imperialismo**: as influências político-pedagógicas do Banco Mundial nas relações entre Brasil e Moçambique. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2018.
- AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais**: transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ALMEIDA, Artur Ofice. **Análise do Papel da Educação de adultos na formação dos oficiais das Forças Armadas de Defesa de Moçambique (FADM) do ramo do exército**, 2011. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional) – Faculdade de Educação, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2011.
- ANDRE, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, julho 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 ago. 2020.
- BALL, Steohen J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BALL, Stephen. **Education reform**: a critical and post structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BANCO MUNDIAL. **A Educação na África Subsaariana. Medidas de políticas para afastamento, Revitalização e Expansão**: Estudos de Política Geral do Banco Mundial. Washington, 1990.
- BASÍLIO, Augusto. **Papel do Conselho da Escola no sistema educativo moçambicano**: um estudo de caso. 2014. Tese (Doutorado em Ciências de Educação) – Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2014.
- BECKER, Howard S. **Segredos e Truques da Pesquisa**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2008.

BELCHIOR, Manuel Dias. *Evolução Política do Ensino em Moçambique*. In: Moçambique: curso de extensão universitária, ano lectivo de 1964-1965. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais e Política Ultramarina, s/d. (635-674).

BEZERRA, A. L. Q.; QUEIROZ, E. S.; WEBER, J.; & MUNARI, D. B. O processo de educação continuada na visão de enfermeiros de um hospital universitário. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, Goiânia, 14(3), 618-625. 2012. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fen/article/view/12771/13431>. Acesso em: 18 fev. 2020.

BICUDO, M. A. V. Meta-análise: seu significado para a pesquisa qualitativa. **Revemat: revista eletrônica de educação matemática**, v. 9, n. 0, p. 7, 2014.

BISQUÊ, José Vicente António. **Análise do processo de formação dos professores para o ensino bilingue no Instituto de Formação de Professores de Inhamítua, na província de Sofala – Moçambique**. 2013. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação, Universidade Federal Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2013.

BORGES, M. C. DE A. A visão de educação superior do Banco Mundial: recomendações para a formulação de políticas educativas na América Latina. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 26, n. 2, p. 367–375, 2010.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRITO, Carlos Estrela; FERASSO, Marcos; BRITO, Sandra Manuel P.P.L.E. **A gestão universitária em Moçambique – 5ª conferência FORGES**, Coimbra, 2015.

CAMPOS, Maria Malta; FÁVERO, Osmar. **A Pesquisa em Educação no Brasil. Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 88, p. 5-17, fev. 1994. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/911>. Acesso em: 01 out 2018.

CANDA, Candido Jasse. **Educação autóctone tradicional e a educação oficial moderna: efeitos dos ritos de iniciação autóctone sobre o rendimento escolar dos alunos iniciados**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação/Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Política e Gestão da Educação: explorando o significado dos termos. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, v. 21, n. 41, p. 77-96, jan./abr. 2016, p. 77-96, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/945/748>. Acesso em: 18 abr. 2018.

CASTIANO, José P.; NGOENHA, Severino E. **A Longa marcha duma “Educação para Todos” em Moçambique**. 3. ed. Maputo: Publifix, 2013.

CHAMBAL, Luís Alfredo. **A escolarização dos alunos com deficiência em Moçambique**: um estudo sobre a implementação e os resultados das políticas da inclusão escolar (1999-2006). 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação/História, Política Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CHAMBAL, Luís Alfredo. **A formação inicial de professores para a inclusão escolar de alunos com deficiência em Moçambique**. 2012. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

CHARLE, C.; VERGER, J. **História das Universidades**. São Paulo: UNESP, 1996.

CHÂTELET, François et all. **História das Ideias Políticas**. Rio de Janeiro: JORGE ZAHAR, 1982.

CHIVITE, Esperança Rita M. **Percepção dos atores escolares sobre os modelos de organização e gestão escolar nas Escolas Comunitárias Mary Wilson e Santo António da Malhangalene**. 2011. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2011.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2003.

CONCEPÇÃO. *In*: Dicionário Caldas Aulete. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/tend%C3%Aancia>. Acesso em: 15 nov. 2020.

DA SADC: Moçambique acolhe 40.^a cimeira de Chefes de Estado e de Governo. *In*: NEWSAIEP, 11 ago. 2020. Disponível em: https://www.newsaipe.com/moz_news/da-sadc-mocambique-acolhe-40-a-cimeira-de-chefes-de-estado-e-de-governo/. Acesso em: 5 set. 2020.

DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. Violência nas escolas: dez abordagens europeias. *In*: ZANTEN, Agnès Van (Org.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 782 - 787.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Ivonna S. **Introdução à disciplina e à prática da pesquisa qualitativa**. *In*: DENZIN, Norman; K. LINCOLN, Ivonna S. (Org.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIOGO, Vitória Dias. Nota de apresentação. *In*: MOÇAMBIQUE. Ministério da Função Pública. **Qualificadores Profissionais de Carreiras, Categorias e Funções de Direção, Chefia e Confiança em vigor no Aparelho do Estado**. Maputo: CEDIMO, 2010. Documento em PDF (não paginado). Disponível em: <https://docplayer.com.br/6975088-Qualificadores-profissionais-de-carreiras-categorias-e-funcoes-de-direccao-chefia-e-confianca-em-vigor-no-aparelho-do-estado.html>. Acesso em: 25 ago. 2020.

DONACIANO, Bendita. **A formação de professores primários em Moçambique: Desenvolvimento da Competência Docente dos Formandos durante o Estágio, no Modelo 10^a+1+1 (estudo de caso na Província de Tete).** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação/Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

EASTON, D. **A Framework for Political Analysis.** Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1965.

ESTEBAN, Maria Paz Sandin. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições.** Porto Alegre: AMGH, 2010.

FASI, Mahommed El; HRBEK, I. **História Geral da África III: África do século VII ao XI.** São Carlos: UNESCO, 2010.

FERNANDES, Carlos Manuel Dias. **Dinâmicas de Pesquisa em Ciências Sociais no Moçambique Pós-independência: o caso Centro de Estudos Africanos, 1975-1990.** 2011. Tese (Doutoramento em Estudos Étnicos e Africanos) – Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em estudos étnicos e africanos, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2011.

FERNANDES, Carlos. Intelectuais orgânicos e legitimação do Estado no Moçambique pós-independência: o caso do Centro de Estudos Africanos (1975-1985). **Afro-Ásia**, Salvador, n. 48, p. 11-44, dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0002-05912013000200001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 dez. 2020.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRY, Peter. **Moçambique: ensaios.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

GERDES, Paulus. **1000 Doctoral theses by mozambicans or about Mozambique.** Maputo, 2013. *E-book*. Disponível em: <http://doczz.com.br/doc/72370/1000-doctoral-theses-by-mozambicans-or-about-mozambique>. Acesso em: 10 mai. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GINJA, Aurélio Fabião. **Proposta curricular de Educação Bilingue: ponto de partida para uma educação intercultural em Moçambique?.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

GOERGEN, P. Apresentação. *In*: SÁNCHEZ GAMBOA, S. Epistemologia da pesquisa em educação. Campinas: Práxis, 1998. p. 4-7.

GOMES, Nilma Lino. Brasil e Moçambique: vínculos ancestrais, cooperação internacional e educação. Entrevista com o magnífico reitor Jorge Ferrão universidade pedagógica - Moçambique. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v.34, e147574, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100651&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 06 set. 2020.

GÓMEZ, Miguel Buendia. **Educação Moçambicana**: história de um processo (1962-1984). Maputo: Livraria Universitária (UEM), 1999.

GONCALVES, António Cipriano Parafino. O direito à educação e políticas de expansão do ensino superior público em Moçambique: estagnação, privatização e exclusão (1986-2008). **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Sorocaba, v. 23, n. 1, p. 37-57, 7 abr. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772018000100037&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 mai. 2018.

GUIBUNDANA, Dinis Hilário. **Gestão da Implementação do Novo Currículo de Ensino Básico em Moçambique**: O caso das Escolas do Distrito Municipal Kamaxakeni. 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

GUIMARÃES, Maria Cristina Soares; SILVA, Cícera Henrique da.; NORONHA, Ilma. Horsth. RI é a resposta, mas qual é a pergunta? Primeiras anotações para a implementação de repositório institucional. *In*: SAYÃO, Luís et al. (Org.). Implantação e gestão de repositórios institucionais: políticas, memória, livre acesso e preservação. Salvador: EDUFBA, 2009. p.261-281. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/1342>. Acesso em: 01 ago. 2020.

HANLON, Joseph. **Paz sem benefícios**: como o FMI bloqueia a reconstrução de Moçambique. Maputo: Centro de Estudos Africanos, 1997.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 jun. 2018.

IBRAIMO, Mahomed Nazir. **O Conselho de Escola como espaço de participação da Comunidade**. 2014. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2014.

INSTITUTO SUPERIOR DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS (ISRI). Breve historial do Instituto Superior de Relações Internacionais. *In*: Portal do Instituto Superior de Relações Internacionais. Maputo, [2018?]. Disponível em: http://www.isri.ac.mz/index.php?option=com_content&view=article&id=111&Itemid=876. Acesso em: 14 jun 2019.

INSTITUTO SUPERIOR DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS (ISRI). CEEI. Maputo, c2013. Disponível em: http://www.isri.ac.mz/index.php?option=com_content&view=article&id=139&Itemid=849. Acesso em: 26 dez 2020.

JOAQUIM, José Amilton. **Educação Bilingue em Moçambique**: um estudo de caso na província de Gaza, centrado nas práticas pedagógicas do Ensino Básico. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2013.

JOSE, Alexandrino. The Social Sciences in Mozambique: some theoretical and institutional questions. in: SILVA, T. C.; SITAS, A. (eds). **Gathering Voices, Perspectives in the social sciences in Southern Africa**. Montreal: ISA Regional Conferences, 1998. p. 59-69.

KI-ZERBO, Joseph. **História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África**. Brasília: UNESCO, 2010.

LASWELL, H.D. **Politics**: who gets what, when, how. Cleveland: Meridian Books. 1936/1958.

LESSARD, Claude; CARPENTIER, Anyllène. **Políticas Educativas**: a aplicação na prática. Petrópolis: Vozes, 2016.

LINDBLOM, Charles E. "The Science of Muddling Through", Public Administration Review, New York. Vol. 19, No. 2 (Spring, 1959), p. 79-88, 1959. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/973677?origin=crossref&seq=1>. Acesso em: 20 mar. 2018.

LOPES, Argentina Serafim. **Políticas educacionais para a promoção da rapariga em Moçambique**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

LUIS, Augusto Jone. **Políticas do Banco Mundial para a Educação Básica Moçambicana – 1985-2000**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

LUÍS, Benedito. Moçambique conta com "Repositório Saber". **Jornal O País**, Maputo, ano, 5 nov. 2009. Disponível em: https://www.iese.ac.mz/lib/PPI/IESE-PPI/pastas/governacao/educacao/artigos_cientificos_imprensa/rec_838.pdf. Acesso em: 22 nov. 2018.

LULUVA, Samuel. **Participação do Conselho de Escola na Gestão Escolar**. 2009. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2009.

LULUVA, Samuel. **Políticas Educacionais em Moçambique**: o Conselho de Escola como componente da gestão democrática da escola pública moçambicana (1975-2003). 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Fluminense, Rio de Janeiro, 2013.

MACATANE, Isabel Senda. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e práticas mais frequentes em algumas escolas primárias públicas moçambicanas**. 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

MACHAVA, Paulino Albino. **Educação, Cultura e Gestão do Currículo Local um estudo de caso**. 2015. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2015.

MACHEL, Samora., **Discurso 1º de Maio de 1976** na Universidade Eduardo Mondlane (UEM). Maputo: UEM, 1976.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, abr. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 fev. 2018.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 fev. 2018.

MANDLATE, Mónica Simão. **Políticas e práticas de diferenciação e inclusão curricular em Moçambique**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2012.

MANDLATE, Ernesto; NIVAGARA, Daniel. Políticas de acesso ao ensino superior em Moçambique: progressos e desafios da sua implementação. **Revista EDUCamazônia: educação sociedade e meio ambiente**, Humaitá, 12, v. XXII, n. 1, p. 7-34, 2019.

MANHIQUE, Agostinho Ezequias. **A Gestão e Liderança das Escolas em Moçambique: um estudo de caso na Escola Primária Completa do 1º Bairro na Cidade de Chókwè**. 2015. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão Educacional) - Departamento de Educação e Ensino a Distância, Universidade de Aveiro, Lisboa, 2015.

MAPA de Moçambique e províncias. *In*: GOOGLE imagens. Mountain View: Google, 2020. Disponível em: https://www.google.com.br/search?sxsrf=ALeKk01-om7dPXtAfQ1gw8sBexmxEDEqQ:1604077512105&source=univ&tbm=isch&q=Mapa+de+Mo%C3%A7ambique+e+prov%C3%BAncias&sa=X&ved=2ahUKEwjssayy5tzsAhVvYebkGHeuDC6MQ7AI6BAgBEF8&biw=1366&bih=631#imgrc=5GN_YM1mHSdKQM. Acesso em: 5 set. 2020.

MAPA de Moçambique e províncias. *In*: GOOGLE.imagens. Mountain View: Google, 2018. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?sxsrf=ALeKk01-om7dPXtxAfQ1gw8sBexmxEDEqQ:1604077512105&source=univ&tbm=isch&q=Mapa+de+Mo%C3%A7ambique+e+províncias&sa=X&ved=2ahUKewjssayy5tzsAhVyEbkGHeuDC6MQ7Al6BAgBEF8&biw=1366&bih=631#imgrc=aBggCm-BOVAfwM>. Acesso em: 10 mar. 2019.

MARTINS, Ângelo Maria. Estudos em Políticas Educacionais: uma discussão metodológica. *In*: MARTINS, Ângelo Maria; Werle, Flávia Obino Corrêa (Orgs.). **Políticas Educacionais**: elementos para reflexão. Porto Alegre: Redes, 2010. p. 21-47.

MATARUCA, Rosa Aizeque Machango. **Análise das percepções dos gestores escolares, Professores, pais e encarregados de educação sobre as características e atributos de liderança nas escolas primárias públicas da cidade de Maputo**. 2014. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2014.

MAUNGUE, Jose Salomão. **Acesso e permanência da rapariga no Ensino Técnico Profissional em Moçambique**: caso do Instituto Industrial de Maputo, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MAZOIO, Luís. Governo extingue UP e cria cinco novas Universidades. **O País**, Maputo, 29 jan. 2019. Disponível em: <http://opais.sapo.mz/governo-extingue-up-e-cria-cinco-novas-universidades>. Acesso em: 30 jun. 2019.

MECHISSO, Guedes Basílio. **Política(s) de Assistência Estudantil no Ensino Superior em Moçambique**: passado, presente e desafios, 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

MILANI, Carlos R.S; CONCEIÇÃO, Francisco Carlos da.; M'BUNDE, Timóteo Saba. Cooperação Sul-Sul em educação e relações Brasil-PALOP. **Cadernos CRH**, Vol. 29, nº 76, jan./abr, Salvador, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v29n76/0103-4979-ccrh-29-76-0013.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa de (org.); SUELY, Deslandes; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 19. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MOÇAMBIQUE. [Constituição (1975)]. **Constituição da República Popular de Moçambique de 1975**. Maputo: Comité Central da Frente de Libertação de Moçambique, 1975. Disponível em: <http://cedis.fd.unl.pt/wp-content/uploads/2016/02/CONST-MOC-75.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2018.

MOÇAMBIQUE. [Constituição (1990)]. **Constituição da República de Moçambique de 1990**. Maputo: Governo de Moçambique, 1990. Disponível em: <https://gazettes.africa/archive/mz/1990/mz-government-gazette-series-i-supplement-dated-1990-11-02-no-44.pdf>. Acesso em: 15 jul 2018.

MOÇAMBIQUE. [Constituição (2004)]. **Constituição da República de Moçambique de 2004**. Maputo: Governo de Moçambique, 2004. Disponível em: <https://www.portaldogoverno.gov.mz/index.php/por/Media/Constituicao-da-Republica>. Acesso em: 15 jul. 2018.

MOÇAMBIQUE. Conselho de Ministros. **Decreto nº 1/86, de 5 de fevereiro de 1986**. Cria o Instituto Superior de Relações Internacionais (ISRI). Boletim da República. Maputo: Imprensa Nacional, 1986.

MOÇAMBIQUE. Conselho de Ministros. **Estratégia de Ciência, Tecnologia e Inovação em Moçambique (ECTIM)** - Horizonte temporal: 10 anos. Aprovado pelo Conselho de Ministros na 15ª sessão ordinária de 27 de jun. 2006.

MOÇAMBIQUE. **Decreto n.º 43/95, de 14 de setembro de 1995**. Cria a Universidade Católica de Moçambique (UCM). Boletim da República. Maputo: Imprensa Nacional, 1995.

MOÇAMBIQUE. **Decreto n.º 44/95, de 13 de setembro**. Autoriza a criação do Instituto Superior Politécnico e Universitário (ISPU). Boletim da República. Maputo: Imprensa Nacional, 1995.

MOÇAMBIQUE. **Decreto nº 13/95, de 25 de Abril**. Dispõe sobre a mudança de nome do Instituto Superior Pedagógico para Universidade Pedagógica. Boletim da República. Maputo: Imprensa Nacional, 1995.

MOÇAMBIQUE. **Decreto nº 23/2014, de 16 de maio de 2014**. Cria o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação abreviadamente designado por INDE. Boletim da República, I Série, nº 40. Maputo, 2014.

MOÇAMBIQUE. **Decreto nº 54/2009, de 8 de setembro de 2009**. Estabelece os princípios e regras de organização e estruturação do Sistema de Carreiras e Remuneração. Maputo: Imprensa Nacional, 2009.

MOÇAMBIQUE. **Decreto Presidencial n.º 11/90, de 1 de junho de 1990**. Autoriza atividades do ensino privado e explicações. Boletim da República, I série, Maputo, 1990.

MOÇAMBIQUE. **Despacho Ministerial nº 73/85 do Ministério da Educação**. Dispõe a criação da Universidade Pedagógica. Maputo, 1985.

MOÇAMBIQUE. **Diploma ministerial nº 121/87, de 28 de outubro**. Cria o Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação e aprova o respectivo Estatuto Orgânico. Boletim da República, I série, nº 43. Maputo, 1987.

MOÇAMBIQUE. **Expansão do Ensino Superior em Moçambique – Relatório Final**. Maputo: GOVERNO DE MOÇAMBIQUE, 1998.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação/Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (MINED/INDE), 2003. **Programa do Ensino Básico** (Plano Curricular do Ensino Básico), Maputo. Disponível em: <https://silo.tips/download/programa-ensino-basico>. Acesso em: 5 jun. 2020.

MOÇAMBIQUE. Instituto Nacional de Estatística (INE). **Recenseamento Geral da População 2017**: resultados definitivos, 2019. Maputo: INE. Disponível em: <http://www.ine.gov.mz/iv-rgph-2017/mocambique/censo-2017-brochura-dos-resultados-definitivos-do-iv-rgph-nacional.pdf/view>. Acesso em: 27 ago. 2019.

MOÇAMBIQUE. **Lei nº 1/93, de 24 de junho**. Regula a atividade do Ensino Superior da República de Moçambique. Maputo: Imprensa Nacional, 1993.

MOÇAMBIQUE. **Lei nº 18/2018, de 28 de dezembro de 2018**. Lei do Sistema Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.mined.gov.mz/Legislacao/Pages/default.aspx>. Acesso em: 15 fev. 2020.

MOÇAMBIQUE. **Lei nº 4/83 de 23 de março de 1983**. Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação. Publicada no Boletim da Republica nº 12, II SÉRIE, 23 mar. 1983.

MOÇAMBIQUE. **Lei nº 5/2003, de 21 de janeiro**: Regula a atividade do Ensino Superior. Maputo: Imprensa Nacional, 2003.

MOÇAMBIQUE. **Lei nº 6/2016, de 16 de junho de 2016**. Lei que estabelece o Quadro de Organização, Estruturação e Funcionamento da Educação Profissional. Publicada no Boletim da Republica nº 71, I SÉRIE, 16 jun. 2016.

MOÇAMBIQUE. **Lei nº 6/92, de 6 de maio de 1992**. Lei do Sistema Nacional de Ensino que adequa as disposições contidas na Lei nº 4/83. Publicada no Boletim da República II SÉRIE – Número 19. Disponível em: <http://www.mined.gov.mz/Legislacao/Pages/default.aspx>. Acesso em: 15 fev. 2020.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior Técnico Profissional. **Dados Estatísticos sobre o Ensino Superior em Moçambique**, 2001 a 2012. Maputo: MCTESTP, 2012.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Plano Estratégico da Educação 2012–2016**. Disponível em: http://www.mined.gov.mz/Legislacao/Documents/PEE_2012-2016_PO.pdf. Acesso em: 20 mai. 2019.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação. **Lei nº 27/2009, de 29 de setembro de 2009**. Lei do Ensino Superior. In: Coletânea de Legislação do Ensino Superior: Maputo, Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional, 2012. Disponível em: <https://www.mctestp.gov.mz/por/Ensino-Superior/Colectanea-de-Legislacao-do-Ensino-Superior>. Acesso em: 10 jun. 2018.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação. **Plano Estratégico da Educação 1999–2003**. Disponível em: <https://docplayer.com.br/13516036-Plano-estrategico-de-educacao-1999-2003.html>. Acesso em: 10 mar 2019.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação. **Plano Estratégico para o Ensino Superior 2012-2020**. Maputo. Disponível em www.pmaputo.gov.mz/.../Plano+Estrategico+do+Ensino+Superior+2012-2020.pdf. Acesso em: 18 mai. 2019.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Função Pública. **Qualificadores Profissionais de Carreiras, Categorias e Funções de Direcção, Chefia e Confiança em vigor no Aparelho do Estado**. Maputo: CEDIMO, 2010. Documento em PDF (não paginado). Disponível em: <https://docplayer.com.br/6975088-Qualificadores-profissionais-de-carreiras-categorias-e-funcoes-de-direccao-chefia-e-confianca-em-vigor-no-aparelho-do-estado.html>. Acesso em: 25 ago. 2020.

MOÇAMBIQUE. Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia. **Estratégia de Ciência, Tecnologia e Inovação de Moçambique (ECTIM)**. Maputo: MESCT, 2006.

MOÇAMBIQUE. Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia. **Instituições Públicas e Privadas do Ensino Superior em Moçambique**. Disponível em: <https://www.mctestp.gov.mz/por/Ensino-Superior/Instituicoes-de-ES>. Acesso em: 2 out 2019.

MOÇAMBIQUE. **Plano Curricular do Ensino Básico**: objetivos, políticas, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação. Maputo, 2003.

MOÇAMBIQUE. **Plano Quinquenal do Governo (2015-2019)**. In: Portal do Governo de Moçambique. 2015. Disponível em: <http://www.portaldogoverno.gov.mz/por/Governo/Documentos/Planos-e-Programas-de-Governacao/Plano-Quinquenal>. Acesso em: 26 jun 2019.

MOÇAMBIQUE. Portal do governo de Moçambique. **Plano Quinquenal do Governo 2005 - 2009**. Disponível em: www.portaldogoverno.gov.mz. Acesso em: 15 out 2018.

MOÇAMBIQUE. **Resolução nº 36/2015, de 31 de dezembro**. Aprova o Estatuto Orgânico do Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação (INDE). Boletim da República, I Séria, nº 104. 27º Suplemento. Maputo, 2015.

MOÇAMBIQUE. **Resolução nº 8/95, de 22 de agosto de 1995**. Aprova a Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação (1995-1999). Boletim da República, Maputo, nº. 41. I SÉRIE, 1995. Maputo: Imprensa Nacional, 1995.

MOISÉS, Laurinda; CANDE, Elsa; JESUS, Jorge de. Geografia Linguística de Moçambique. In: NGUNGA, Armindo; FAQUIR, Osvaldo G. (Coord). **Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas**: Relatório do III Seminário. Maputo: Centro de Estudos Africanos (CEA) - UEM, 2012. p. 279-293.

MOLESSE, Agostinho. **A formação de professores primários do 1º grau no centro de formação de professores primários de Unango, em Lichinga, 1983-2003**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação/Currículo Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MORGADO, José Carlos. **A (des)construção da autonomia curricular**. Porto: Edições ASA, 2000.

MUARA, Júlio Magido Velho; WERLE, Flávia Obino Corrêa. O regimento escolar e a desigualdade de oportunidades na educação moçambicana. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 20, n. 65, jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/26234>. Acesso em: 01 jul. 2020.

MULLER, Pierre; SURELL, Yves. **A análise das políticas públicas**. Pelotas: EDUCAT, 2002. *E-book*. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/343349628/MULLER-Pierre-SUREL-Yves-a-Analise-Das-Politicas-Publicas>. Acesso em: 10 jun. 2018.

MUNGUAMBE, Rosa Manuela Teixeira Pinto. **Acesso e retenção da rapariga no ensino primário do 1º grau**: o caso do distrito da Moamba, província de Maputo. 2010. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional) – Faculdade de Educação, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2010.

NGOENHA, Severino; CASTIANO, José. **Manifesto**: por uma terceira via. Maputo: Real Design, 2019.

NGUNGA, Armindo. Padronização da escrita de línguas moçambicanas. *In*: NGUNGA, Armindo; FAQUIR, Osvaldo G. (Coord). **Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas**: Relatório do III Seminário. Maputo: Centro de Estudos Africanos (CEA) - UEM, 2012. p. 294-312.

NHAMPOCA, Ezra Chambal. Ensino Bilingue em Moçambique: introdução e percursos. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 82-100, dez. 2015. ISSN 1984-8420. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2015v16n2p82/33217>. Acesso em: 14 ago. 2020.

NHANICE, José Bambo. **O Papel do Conselho de Escola na Gestão Democrática da Escola Básica**: as lições da experiência das escolas primárias completas “3 de Fevereiro” da cidade de Maputo e “29 de Setembro” do distrito de Marracuene. 2013. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2013.

NHANISSE, Cacilda Rafael. **Formação continuada em serviço**: enunciados dos Professores sobre seu percurso formativo na relação com o fazer pedagógico. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

NHAPUALA, Gildo António. **Formação Psicológica inicial de professores**: atenção à educação inclusiva em Moçambique. 2014. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2014.

NORTE, Gilberto Mariano. **Escolaridade em Moçambique**: diferenciais regionais e determinantes. 2003. Dissertação (Mestrado em Demografia) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

OGUISSO, Taka. A educação continuada como fator de mudanças: visão mundial. **Nursing (edição brasileira)**, São Paulo, v. 3, n. 20, p. 22-29, 2000. Disponível em: https://repositorio.usp.br/single.php?_id=001075348. Acesso em: 20 fev. 2020.

OMAR, Denisse Kátia Soares. **Influência dos fatores socioculturais na Educação Formal das raparigas**: estratégias implementadas pelo sector de educação no distrito de Meconta, 1992–2009. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação/Ensino de História) – Faculdade de Educação, Universidade Pedagógica, Maputo, 2011.

PATEL, Samima Amade. **Olhares sobre a educação bilíngue e seus professores em uma região de Moçambique**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

PEDREIRA, Isabel. **Os estudantes da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) no ensino superior em Portugal**. Lisboa: DGEEC, 2015. Disponível em: [http://www.gepe.min-edu.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=69&fileName=relat_rio_Estudantes_CPLP_21052015.pdf](http://www.gepe.min-edu.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=69&fileName=relat_rio_Estudantes_CPLP_21052015.pdf). Acesso em: 12 Jan. 2019.

PEREIRA, P. A. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BOSCHETTI, I. et al. (Org.). **Política social no capitalismo: tendências contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2008.

PERONI, V. M. Vidal, et al. Relações entre o público e o privado na educação básica brasileira: implicações para processos de democratização. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 7, n.1, p. 92-109, 2013 – ISSN: 1982-3207.

POLÍTICA. In: BOBBIO, Norberto.; MATEUCCI, Nicola.; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 12. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002. v. 2.

POLÍTICA. In: BOBBIO, Norberto; MATATEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 11. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. v. 1

QUALIDADE da educação em Moçambique: Colapso ou Desafio?. **Ndhaneta**. Maputo. 2012. Disponível em: <https://ndhaneta.blogspot.com/2012/03/qualidade-da-educacao-em-mocambique.html>. Acesso em: 20 out. 2018.

RAEDER, Savio T. O. Ciclo de políticas: uma abordagem integradora dos modelos para análise de políticas públicas. **Revista Perspectivas em Políticas Públicas**, Belo Horizonte, v. 7, n. 13, p. 121-146, jan/jun. 2014 – ISSN: 2236-045X.

REPÚBLICA PORTUGUESA. **Decreto-Lei nº 43.799, de 23 de dezembro de 1968**. Cria a Universidade de Lourenço Marques (ULM): Ministério do Ultramar – Gabinete do Ministro, Lisboa, 23 dez. 1968.

REPÚBLICA PORTUGUESA. **Decreto-Lei nº 44.530, de 21 de agosto de 1962**. Cria nas províncias de Angola e Moçambique os estudos gerais universitários (integrados na Universidade Portuguesa). Diário do Governo n.º 191/1962, Série I de 1962-08-21. Ministério do Ultramar – Gabinete do Ministro, Lisboa, 21 ago. 1962.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v. 6, n. 19, p. 37-50, set/dez. 2006. ISSN: 1518-3483. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 2 fev. 2018.

ROSÁRIO, Lourenço. **Universidade moçambicanas e o futuro de Moçambique**. Disponível em: https://www.iese.ac.mz/iese_des2012/. Acesso em: 27 jan. 2019.

SALATE, Alberto. **Análise de fatores que influenciam o desempenho dos gestores das Escolas Secundárias de Nampula e de Muatala**, 2014. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2014.

SAPONOTÍCIAS. **Cronologia de meio Século da Frelimo**. *In*: Notícias. Maputo, 2012. Disponível em: <https://noticias.sapo.mz/actualidade/artigos/cronologia-de-meio-seculo-da-frelimo>. Acesso em: 14 jun 2019.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2. ed. São Paulo: Cengage learning, 2014.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learnind, 2011.

SILVA, Diego Barbosa da. **As contradições da cooperação técnica em educação Brasil-CPLP: o caso do Timor-Leste**. *In*: Carta Internacional. Vol. 7, nº 2, jul-dez. 2012, p. 127-148. Disponível em: <https://cartainternacional.abri.org.br/Carta/article/view/62/48>. Acesso em: 15 jan. 2019.

SILVA, Régis Henrique dos Reis; GAMBOA, Sílvio Sánchez. Análise epistemológica da pesquisa em educação especial: a construção de um instrumental de análise. **Revista Atos de pesquisa em educação**, Blumenau, v. 6, n. 2, p. 373-402, mai./ago. 2011. ISSN 1809-0354. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2581/1708>. Acesso em: 10 mar. 2018.

SILVA, Teresa M. C; FIOROTTI, Silas; MAIA, Antonio Alone; PIMENTA, Denise Moraes. Rupturas e Continuidades em Moçambique: Entrevista com Teresa Cruz e Silva, 2015. **Ponto Urbe [Online]**, São Paulo, 16 | 2015. Disponível em: <http://journals.openedition.org/pontourbe/2667>. Acesso em: 17 ago. 2020.

SILVA, Teresa M. da C. Liberdade acadêmica e ensino superior em Moçambique. **Tensões Mundiais**, Fortaleza, v. 7, n. 13, p. 211-234, 9 nov. 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/tensoesmundiais/article/view/593/474>. Acesso em: 24 out. 2019.

SILVA, Teresa M. da C. **Moçambique**: um perfil. [1999?]. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/emancipa/gen/mozambique.html>. Acesso em: 12 de jul. de 2018.

SIMÃO, Catarina. Projecto Instituto Moçambicano: Uma montagem de afeto. **Revista África(s)**, Salvador, v. 04, n. 07, p. 73-84, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/africas/article/view/4183>. Acesso em: 10 jun. 2019.

SIMON, Herbert. **Comportamento Administrativo**. Rio de Janeiro: USAID. 1957.

SIQUISSE, Alípio Elisa Paulino. **Estudo de elementos socioculturais e econômicos dos Vatshwa em Inhambane**: um subsídio etno-histórico para o Ensino Básico. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação/Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222006000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 fev. 2018.

TAIMO, Jamisse Uilson. **Ensino Superior em Moçambique**: história, política e gestão. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2010.

TAIMO, Jamisse Uilson. **História e Política do Ensino Superior em Moçambique**. Maputo: Instituto de Governança, Paz & Liderança, 2019.

TANZANIA. **Makala kuhusu falsafa, dhana na umuhimu wa mbio za mwenge wa uhuru**. Disponível em: <https://paulbahebe.blogspot.com/2016/08/mwenge-wa-uhuru-na-umuhimu-wake.html>. Acesso em: 6 set. 2020.

TENDÊNCIA. *In*: Dicionário Caldas Aulete. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/tend%C3%A2ncia>. Acesso em: 15 nov. 2020.

TIMBANE, Alexandre António. A problemática do ensino da língua portuguesa em contexto multilíngue em Moçambique. **Revista de Letras Norte@mentos: Estudos Linguísticos**, Sinop, v. 6, n. 12, p. 209-229, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/norteamentos/article/view/1226/869>. Acesso em: 10 ago. 2020.

TIMBANE, Alexandre António. A complexidade do ensino em contexto multilíngue em Moçambique: políticas, problemas e soluções. **Revista Calidoscópico**, São Leopoldo, v.13, n. 1, p. 92-103, jan/abr 2015. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2015.131.09>. DOI: <https://doi.org/10.4013/cld.2015.131.09>. Acesso em: 10 ago. 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação - o positivismo, a fenomenologia, o Marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

UATE, Atalvina António. **Descrição das concepções dos Diretores sobre Gestão Escolar eficaz nas escolas primárias da cidade de Maputo**, 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2015.

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE. Faculdade de Educação. *In*: Portal da Universidade Eduardo Mondlane, [2019]. Maputo. Disponível em: <https://www.uem.mz/index.php/faculdades-e-escolas/faculdades/faculdade-de-educacao>. Acesso em: 20 out 2018.

UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA. **Breve Historial**. *In*: **Portal da Universidade Pedagógica**. Maputo, [2019]. Disponível em: <https://www.up.ac.mz/universidade/breve-historial-da-up>. Acesso em: 14 jun 2019.

USSENE, Camilo Ibraimo. **A formação do professor em exercício e o desenvolvimento criativo e reflexivo**: estudo de caso com professores do Instituto de Magistério Primário da Matola - Moçambique. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação/Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

USSENE, Sonia Francisca Mussa. **“Basta de ficar só em casa!” Representações sobre a educação escolar da rapariga rural em Mafambisse – Moçambique**, 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

VELASCO, Marcelino Horácio. **A influência negativa da imposição do português num contexto multilíngue e multicultural Bantu**: caso do ensino fundamental de Moçambique, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

WEITZEL, Simone da Rocha. O papel dos repositórios institucionais e temáticos na estrutura da produção científica. **Em questão**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 51-71, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/19/7>. Acesso em: 01 ago. 2020.

ZANTEN, Agnès Van (Coord). **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.

REFERÊNCIAS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

ABÚ, Cátia Torres. **Educação de Jovens e Adultos em Moçambique**: um estudo sobre a situação de jovens e adultos no Centro de Alfabetização de Chibabava, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

ALMEIDA, Artur Ofice. **Análise do Papel da Educação de adultos na formação dos oficiais das Forças Armadas de Defesa de Moçambique (FADM) do ramo do exército**, 2011. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional) – Faculdade de Educação, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2011.

ANTÓNIO, Emanuel Meque. **Reforma do Estado e direito à educação básica em Moçambique (1987-2007)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

BASÍLIO, Augusto. **Papel do Conselho da Escola no sistema educativo moçambicano**: um estudo de caso. 2014. Tese (Doutorado em Ciências de Educação) – Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2014.

BASÍLIO, Guilherme. **Os Saberes Locais e o novo Currículo do Ensino Básico**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação/Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

BISQUÊ, José Vicente António. **Análise do processo de formação dos professores para o ensino bilingue no Instituto de Formação de Professores de Inhamítua, na província de Sofala – Moçambique**. 2013. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação, Universidade Federal Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

CAU, Hilário Simões. **A construção do Estado em Moçambique e as relações com o Brasil**. 2011. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciência Política, Universidade Federal do Rio do Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CANDA, Candido Jasse. **Educação autóctone tradicional e a educação oficial moderna**: efeitos dos ritos de iniciação autóctone sobre o rendimento escolar dos alunos iniciados. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação/Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

CHAMBAL, Luís Alfredo. **A escolarização dos alunos com deficiência em Moçambique**: um estudo sobre a implementação e os resultados das políticas da inclusão escolar (1999-2006). 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação/História, Política Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CHAMBAL, Luís Alfredo. **A formação inicial de professores para a inclusão escolar de alunos com deficiência em Moçambique**. 2012. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

CHIVITE, Esperança Rita M. **Percepção dos atores escolares sobre os modelos de organização e gestão escolar nas Escolas Comunitárias Mary Wilson e Santo António da Malhangalene**. 2011. Dissertação (Dissertação de mestrado em Administração e Gestão da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2011.

CHIZIANE, Sandra Pedro. **Análise do papel do professor do ensino básico como gestor na aprendizagem dos alunos no contexto da implementação da progressão por ciclos de aprendizagem na cidade de Maputo**. 2016. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2016.

CHOVANO, Lina Sara Hunguca de. **Desenvolvimento Profissional Docente para o Ensino à Distância na Universidade Eduardo Mondlane**. 2012. Tese (Doutorado em Multimédia em Educação) – Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2012.

COSSA, José de Inocência Narciso. **Influência do apoio dos pais ou encarregados de educação no desempenho escolar dos educandos: caso da 8ª classe da Escola Comunitária Nossa Senhora do Livramento, no Município da Matola, Bairro T3**. 2013. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional) – Faculdade de Educação, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2013.

COSSA, Nelessia. **Análise dos Modelos de Gestão às Organizações Não Governamentais que operam na Educação na província e cidade de Maputo 2010 – 2011**. 2014. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2014.

COVINHAVO, Domingos Braz Alfredo. **A relação entre os ensinamentos morais da cultura Macua e o ensino de Educação Moral e Cívica na 6ª Classe do 2º Grau do Ensino Básico**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação/Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

DEIXA, Geraldo Vernijo Deixa. **Uma abordagem dos números inteiros relativos na 8ª classe: indicadores para uma proposta de formação de professores**. 2014. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Pós-Graduação em Ensino de Ciências e em Educação Matemática Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

DONACIANO, Bendita. **A formação de professores primários em Moçambique: Desenvolvimento da Competência Docente dos Formandos durante o Estágio, no Modelo 10^a+1+1 (estudo de caso na Província de Tete).** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação/Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

FRANCISCO, Jonas António. **A Massificação do Ensino em Moçambique sob a égide da Internacionalização das Políticas Educacionais: Implicações para a Gestão Escolar,** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2016.

GINJA, Aurélio Fabião. **Proposta curricular de Educação Bilíngue: ponto de partida para uma educação intercultural em Moçambique?.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

GUIBUNDANA, Dinis Hilário. **Gestão da implementação do novo currículo de ensino básico em Moçambique: o caso das escolas do distrito municipal Kamaxakeni.** 2013. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

IBRAIMO, Mahomed Nazir. **O Conselho de Escola como espaço de participação da Comunidade.** 2014. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2014.

INRUMA, Juvenal Maricane M. **A Alfabetização Emergente na Educação Infantil e no 1º Ciclo do Ensino Básico em Moçambique.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação/Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

JOAQUIM, José Amilton. **Educação Bilíngue em Moçambique: um estudo de caso na província de Gaza, centrado nas práticas pedagógicas do Ensino Básico.** 2013. Dissertação. (Mestrado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2013.

LOPES, Argentina Serafim. **Políticas educacionais para a promoção da rapariga em Moçambique.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

LUÍS, Augusto Jone. **Políticas do Banco Mundial para a Educação Básica Moçambicana – 1985-2000.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

LULUVA, Samuel. **Participação do Conselho de Escola na Gestão Escolar.** 2009. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2009.

LULUVA, Samuel. **Políticas Educacionais em Moçambique: o Conselho de Escola como componente da gestão democrática da escola pública moçambicana (1975-2003)**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Fluminense, Rio de Janeiro, 2013.

MACAMO, Ernesto Mário. **Insucesso Escolar Em Moçambique: estudo de caso na Escola Secundária Graça Machel**. 2015. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão Educacional) – Departamento de Educação e Ensino a Distância, Universidade Aberta, Lisboa, 2015.

MACATANE, Isabel Senda. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e práticas mais frequentes em algumas escolas primárias públicas moçambicanas**. 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

MACHAVA, Paulino Albino. **Educação, Cultura e Gestão do Currículo Local um estudo de caso**. 2015. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2015.

MANDLATE, Mónica Simão. **Políticas e práticas de diferenciação e inclusão curricular em Moçambique**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2012.

MANHENJE, Albertina António Peho. **Garantia da qualidade nas Instituições de Ensino Superior Vs Percepção dos gestores e dos docentes: caso de duas IES públicas e duas privadas**. 2014. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2014.

MANHIQUE, Agostinho Ezequias. **A Gestão e Liderança das Escolas em Moçambique: um estudo de caso na Escola Primária Completa do 1º Bairro na Cidade de Chókwè**. 2015. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão Educacional) – Departamento de Educação e Ensino a Distância, Universidade de Aveiro, Lisboa, 2015.

MARCELINO, Pedro. **Práticas Democráticas na Escola: um estudo de caso numa escola secundária no norte de Moçambique**. 2013. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2013.

MATARUCA, Rosa Aizeque Machango. **Análise das percepções dos gestores escolares, Professores, pais e encarregados de educação sobre as características e atributos de liderança nas escolas primárias públicas da cidade de Maputo**. 2014. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2014.

MAUNGUE, Jose Salomão. **Acesso e permanência da rapariga no Ensino Técnico Profissional em Moçambique**: caso do Instituto Industrial de Maputo, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MECHISSO, Guedes Basílio. **Política(s) de Assistência Estudantil no Ensino Superior em Moçambique**: passado, presente e desafios, 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

MOLESSE, Agostinho. **A formação de professores primários do 1º grau no centro de formação de professores primários de Unango, em Lichinga, 1983-2003**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação/Currículo Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MUNGUAMBE, Rosa Manuela Teixeira Pinto. **Acesso e retenção da rapariga no ensino primário do 1º grau**: o caso do distrito da Moamba, província de Maputo. 2010. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional) – Faculdade de Educação, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2010.

MUSSANHANE, Hermenigíldo Jossias. **Análise da influência do sistema de carreiras e remuneração na motivação profissional dos docentes dos ensinos básico e secundário geral de Maputo**. 2012. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2012.

NHAMPOSSE, Alice Albertina. **Oferta formativa e necessidades de alfabetização dos educandos**: centro de alfabetização de Natete Monapo. 2014. Tese (Doutorado em Ciências de Educação) – Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2014.

NHANICE, José Bambo. **O Papel do Conselho de Escola na Gestão Democrática da Escola Básica**: as lições da experiência das escolas primárias completas “3 de Fevereiro” da cidade de Maputo e “29 de Setembro” do distrito de Marracuene. 2013. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2013.

NHANISSE, Cacilda Rafael. **Formação continuada em serviço**: enunciados dos professores sobre seu percurso formativo na relação com o fazer pedagógico. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

NHAPUALA, Gildo António. **Formação Psicológica inicial de professores**: atenção à educação inclusiva em Moçambique. 2014. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2014.

NORTE, Gilberto Mariano. **Escolaridade em Moçambique**: diferenciais regionais e determinantes. 2003. Dissertação (Mestrado em Demografia) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

OMAR, Denisse Kátia Soares. **Influência dos fatores socioculturais na Educação Formal das raparigas**: estratégias implementadas pelo sector de educação no distrito de Meconta, 1992–2009. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação/Ensino de História) – Faculdade de Educação, Universidade Pedagógica, Maputo, 2011.

PATEL, Samima Amade. **Olhares sobre a educação bilingue e seus professores em uma região de Moçambique**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

RETXUA, Retxua Mateus Carlos. **Análise da Influência dos estilos de liderança no aproveitamento pedagógico dos alunos das escolas primárias do 2º grau da cidade de Maputo**. 2014. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2014.

SALATE, Alberto. **Análise de fatores que influenciam o desempenho dos gestores das Escolas Secundárias de Nampula e de Muatala**, 2014. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2014

SANTOS, Eugénia da Conceição José dos. **Análise do abuso sexual da Rapariga e o papel da Gestão nas escolas Primárias em Moçambique**. 2011. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2011.

SAPANE, Benedito Mauricio. **Política Curricular Na Universidade Pedagógica De Moçambique**: das Influências aos Documentos Oficiais das Reformas (1985 – 2009), 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

SIQUISSE, Alípio Elisa Paulino. **Estudo de elementos socioculturais e econômicos dos Vatshwa em Inhambane**: um subsídio etno-histórico para o Ensino Básico. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação/Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SISSOURA, Romão. **Participação das Comunidades na gestão das escolas primárias públicas 7 de Abril e Muahivire na cidade de Nampula**. 2012. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2012.

UATE, Atalvina António. **Descrição das concepções dos Diretores sobre Gestão Escolar eficaz nas escolas primárias da cidade de Maputo**, 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2015.

USSENE, Camilo Ibraimo. **A formação do professor em exercício e o desenvolvimento criativo e reflexivo**: estudo de caso com professores do Instituto de Magistério Primário da Matola - Moçambique. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação/Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

USSENE, Sonia Francisca Mussa. **“Basta de ficar só em casa!” Representações sobre a educação escolar da rapariga rural em Mafambisse – Moçambique**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

VELASCO, Marcelino Horácio. **A influência negativa da imposição do português num contexto multilíngue e multicultural Bantu**: caso do ensino fundamental de Moçambique, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

ZIMBICO, Octavio José. **Morre a Tribo e nasce a Nação? Política, Administração e História do Ensino Primário em Moçambique**, 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

ZUCULA, António Fernando. **Currículo de matemática no ensino médio geral em Moçambique**: critérios de seleção e organização de conteúdos, 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

APÊNDICE A - DISSERTAÇÕES EM BASE DE DADOS E BIBLIOTECAS DE MOÇAMBIQUE

	AUTOR/ORIENTADOR	BANCO DE DADOS/ANO	IES	NÍVEL
01	Autor: Alberto Salate Título: Análise de factores que influenciam o desempenho dos gestores das Escolas Secundárias de Nampula e de Muatala. Orientador: Inocente Vaco Mutimucuo	UEM - 2014	UEM	Dissertação
<p>RESUMO: A dissertação subordina-se ao título Análise de Factores que Influenciam o Desempenho dos Gestores das Escolas Secundárias de Nampula e de Muatala tendo em vista a resposta à seguinte questão de partida: que fatores influenciam o desempenho dos gestores das escolas secundárias? A escolha do título foi determinada por razões de ordem teórica e prática. O objetivo geral consiste em analisar os fatores que influenciam o desempenho dos gestores das escolas secundárias da cidade de Nampula, desmembrado em três objetivos específicos: 1. Identificar o perfil dos gestores das escolas secundárias da cidade de Nampula; 2. Descrever as percepções sobre o desempenho dos gestores das escolas secundárias da cidade de Nampula e 3. Analisar os fatores que influenciam o desempenho dos gestores das escolas secundárias da cidade de Nampula. O estudo é de natureza qualitativa e teve como suporte técnico a revisão bibliográfica, questionário e entrevista a professores, alunos, diretores adjuntos pedagógicos e diretores adjuntos administrativos. Os dados recolhidos foram submetidos a técnica de análise de conteúdo e os seus resultados mostram que o perfil dos gestores das escolas secundárias não apresenta características a favor do bom funcionamento da escola, pois a sua nomeação não tem em conta algumas características e perfis indispensáveis ao exercício da função de gestores escolares. A percepção dos respondentes sobre o desempenho dos dois gestores das escolas estudadas, no contexto desta pesquisa, não é boa. Existem dois fatores que influenciam o desempenho de gestores das escolas secundárias de Nampula e de Muatala, sendo um de origem endógena (a qualificação dos recursos humanos; a disponibilidade de recursos materiais e financeiros; a qualidade das infraestruturas, o modelo de gestão educacional, e o fluxo de comunicação com os intervenientes no processo da socialização da escola); o outro fator é de origem exógena (relacionada à política educacional, a questões demográficas, jurídicas Quadro Legal, sociológico, tecnológico e a identidade cultural)</p>				
02	Autor: Atalvina António Uate Título: Descrição das concepções dos Directores sobre Gestão Escolar eficaz nas escolas primárias da cidade de Maputo Orientador: Inocente Vasco Mutimucuo	UEM - 2015	UEM	Dissertação
<p>RESUMO: A presente investigação tem como tema "Descrição das Concepções dos Directores sobre Gestão Escolar Eficaz, nas Escolas Primárias da Cidade do Maputo. A escolha do tema parte do pressuposto de que a eficácia escolar está relacionada com a gestão escolar eficaz e que por sua vez, esta estaria influenciada pelas concepções dos diretores sobre a gestão escolar eficaz. O estudo parte da análise das abordagens da gestão, gestão eficaz de Hollender e Wegner, nos modelos de eficácia escolar de Murillo, nas características das escolas eficazes de Edmonds, bem como do modelo ecológico de abordagem das concepções de Bronfenbrenner para a construção dos instrumentos de pesquisa. A amostra do estudo é composta por 29 diretores e 458 professores de 29 Escolas Primárias Completas da Cidade de Maputo. Os diretores consideram que gerir eficazmente é acima de tudo usar bem as receitas da escola. Os resultados revelam que os professores consideram que os diretores de escola são dinâmicos, têm iniciativa na promoção de medidas para a melhoria de atividades da escola. Contudo, parecem faltar, na maior parte dos diretores, características tais como saber ouvir e resolver conflitos e características espírito de trabalho em equipa. Estas características refletem-se no estilo de liderança burocrático-administrativo que promove pouca participação dos professores, funcionários técnico administrativos, pais e encarregados de educação na planificação, realização, controle e avaliação das atividades da escola e no Conselho da Escola. O estudo recomenda que se preste atenção às características pessoais dos candidatos a diretor de escolas tais como comunicabilidade, espírito de trabalho em equipa, a formação em gestão escolar, com ênfase na gestão pedagógica dos processos na sala de aulas, o envolvimento dos professores, funcionários técnico-administrativos, pais e encarregados de educação na planificação, realização, controle e avaliação das atividades e melhoramento de condições de equipamento em mobiliário escolar, infraestruturas e de condições de saneamento.</p>				
03	Autor: Albertina António Peho Manhenje Título: Garantia da qualidade nas Instituições de Ensino Superior Vs Percepção dos gestores e dos docentes: caso de duas IES públicas e duas privadas. Orientador: Manuel Bazo	UEM - 2014	UEM	Dissertação
<p>RESUMO: Este estudo, de natureza científica teve como objetivo analisar as percepções de gestores e docentes sobre as práticas</p>				

<p>de controlo e coordenação conducentes à garantia de qualidade nas Instituições de Ensino Superior (IES) em Moçambique. A partir deste objetivo foram definidas as perguntas e o problema da pesquisa e foram analisadas as possíveis causas que determinam que as práticas de controlo e coordenação nas IES sejam ou não conducentes à garantia de qualidade. Elaborado por meio de pesquisa bibliográfica, entrevistas e questionário, procurou tecer considerações para que as IES possam avaliar e reconhecer os problemas da qualidade que afectam o ensino superior. Foram envolvidas 4 IES sendo 2 públicas e 2 privadas das províncias de Maputo-Cidade e Gaza, Cidade de Xai-Xai. Em cada IES foram seleccionadas aleatoriamente duas Faculdades e, em cada Faculdade a amostra incluiu a Direção e dois Departamentos totalizando 78 respondentes. No entanto, na análise à problemática da garantia da qualidade do ensino superior em Moçambique, no concenrente a Qualidade, Relevância e Expansão, foram apresentados também os principais conceitos relacionados ao ensino ou educação superior/terciário, nomeadamente: qualidade, controlo da qualidade, indicadores de qualidade, padrões ou standards, garantia de qualidade e outros aspectos referentes à qualidade, tais como o Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia da Qualidade do Ensino Superior (SINAQES). Os resultados revelaram que os participantes do estudo não têm domínio suficiente dos conceitos sobre a qualidade na medida em que quase todas as perguntas sobre percepção e práticas em relação ao funcionamento do SINAQES e os objetivos da qualidade, a maioria não tem opinião formada. Uma grande parte não conhece os Indicadores e Instrumentos, bem como os Órgãos reguladores do ensino superior e ainda, uma parte considerável é insatisfeita com estes e com o funcionamento dos mesmos. Assim, o estudo concluiu que o domínio dos conceitos sobre a qualidade é um fator determinante que conduz a uma efetiva garantia de qualidade nas IES por um lado e, por outro, o não conhecimento dos instrumentos e dos órgãos para a regulação e fiscalização da qualidade bem como a insatisfação com o funcionamento destes podem comprometer o controlo e a garantia da qualidade de uma IES.</p>				
04	<p>Autor: Artur Office Almeida Título: Análise do Papel da Educação de adultos na formação dos oficiais das Forças Armadas de Defesa de Moçambique (FADM) do ramo do exército. Orientador: Francisco Januário</p>	UEM - 2011	UEM	Dissertação
<p>RESUMO: Esta pesquisa aborda o Papel da Educação de Adultos na Formação dos Oficiais das Forças Armadas de Defesa de Moçambique (FADM) no Ramo do Exército. A mesma discute a vida do Homem militar, porque a realidade militar tem permitido grandes incursões no universo científico através de várias formações no domínio das tecnologias existentes no seio das FADM e no desenvolvimento económico sustentável. Consciente de que a Educação de Adultos aumenta a aprendizagem nas FADM, facilitando assim a formação profissional dos militares para a compreensão das missões que lhes forem incumbidas, fez-se uma pesquisa predominantemente qualitativa cujo objetivo é refletir sobre o papel da Educação de Adultos na formação dos Oficiais do Ramo do Exército, seu desempenho e progressão na carreira, de acordo com as exigências das FADM. Constitui questão fundamental da pesquisa a análise do papel da Educação de Adultos na Formação e enquadramento dos Oficiais do Exército e a relação existente entre a Educação de Adultos e a formação técnico profissional dos Oficiais do Exército. A presente pesquisa baseou-se na análise comparativa entre duas abordagens, nomeadamente, bibliográfica e empírica. Os dados da pesquisa foram alvo de um tratamento estatístico básico através de cálculos de frequência descritiva, no pacote SPSS, para os dados numéricos do questionário. Recorreu-se, igualmente, à análise qualitativa para os dados das entrevistas. Foram usados como instrumentos de recolha de dados o questionário para 30 Oficiais e a entrevista para 2 Oficiais da direção. Os resultados do estudo indicam a existência de 60% de Oficiais que já beneficiaram de formação, o que mostra haver consciência dos Superiores da Defesa da necessidade de capacitação do Exército em conteúdos científicos, conhecimento académico, perícia militar conducente a um desenvolvimento profissional integrado.</p>				
05	<p>Autor: Eugénia da Conceição José dos Santos Título: Análise do abuso sexual da Rapariga e o papel da Gestão nas escolas Primárias em Moçambique Orientador: Francisco Januário</p>	UEM - 2011	UEM	Dissertação
<p>RESUMO: O presente estudo analisa o papel dos gestores escolares frente ao problema do abuso sexual da rapariga em duas realidades moçambicanas, com características diferentes, ambas vinculadas ao Sistema Educativo Moçambicano, com as seguintes perguntas de pesquisa: (i) Como se manifesta o abuso sexual da rapariga na escola? (ii) Quais têm sido as manifestações e percepções dos gestores escolares em relação ao abuso sexual de raparigas nas escolas moçambicanas? (iii) Em caso de denúncia, que ações podem ser desenvolvidas pelos gestores das escolas no que concerne ao encaminhamento dos casos e ao acompanhamento das vítimas de abuso sexual na escola? A pesquisa foi desenvolvida na Cidade e Província de Maputo, em duas Escolas Primárias Completas, onde foram envolvidos um total de 23 professores, 88 alunas da 5ª a 7ª Classes, e 4 gestores escolares dessas escolas. Esta pesquisa foi conduzida seguindo uma combinação da abordagem qualitativa com abordagem quantitativa, que consistiu na recolha de dados qualitativos e com ajuda de análise documental, observações de aulas e entrevistas aos professores e gestores escolares, bem como a recolha de dados quantitativos obtidos através de questionários administrados aos professores e as alunas. A triangulação dos dados recolhidos por análise documental, questionários, observações de aulas e entrevistas permitiu uma análise consistente dos resultados da pesquisa que mostraram que as manifestações de abuso sexual são mais parecidas nas duas escolas. Professores e gestores demonstraram pouca preparação para lidar com o abuso sexual da rapariga no contexto escolar e a falta de comunicação eficaz foi um dos traços que marca as relações entre os atores que participaram deste trabalho. Quanto ao papel do gestor escolar, ficou clara a sua importância nas ações para lidar com o abuso sexual nas escolas e no esforço de preveni-lo, sendo um elemento viabilizador e facilitador para que aconteçam estratégias significativas em relação a este problema. Professores e alunos destacaram que dentre as ações da gestão escolar mais eficazes</p>				

<p>para casos de abuso sexual são as palestras, os debates e o acompanhamento das vítimas. As recomendações deste estudo se situaram a quatro níveis: a do Ministério da Educação em que será necessário realizar capacitações para dotar os professores e gestores escolares de conhecimentos suficientes e adequados relacionados com o seu papel frente ao problema do abuso sexual da rapariga; a da escola, melhorar o ambiente da escola, criando grupos de reflexão abertos à participação de todos, que se tenha uma política de "porta aberta" (não há nada pior para criar mau ambiente do que um diretor fechado no gabinete), que se promova a comunicação aberta, usando todos os meios ao dispor: e-mail, e comunicação oral, e que se peça sugestões e troca de informações com regularidade e frequência; criar um Guia Escolar: instrumento de referência para as escolas se capacitarem e planearem atividades sobre educação sexual e intervenção em situações de suspeição ou confirmação de abuso sexual; a da comunidade, pautando sempre pela denúncia às autoridades competentes em casos de suspeita ou confirmação de abuso sexual contra raparigas; e da pesquisa, dando continuidade a estas e outras pesquisas relacionadas com o tema por forma a contribuir na elevação da qualidade de ensino e para o sucesso escolar, particularmente sobre o Estatuto da Criança e sobre a temática do abuso sexual cometido em raparigas, por parte dos profissionais da educação que trabalham com as mesmas, todos eles enfatizando a segurança e o bem estar da rapariga na escola.</p>				
06	<p>Autor: José de Inocêncio Narciso Cossa Título: Influência do apoio dos pais ou encarregados de educação no desempenho escolar dos educandos: caso da 8ª classe da Escola Comunitária Nossa Senhora do Livramento, no Município da Matola, Bairro T3 Orientador: Mouzinho Mário</p>	UEM - 2013	UEM	Dissertação
<p>RESUMO: A presente pesquisa tem como objetivo perceber, em que medida o apoio dos pais ou encarregados de educação influencia no desempenho escolar dos educandos. Nesta ordem de ideias, o estudo propunha-se responder às seguintes perguntas: De que forma é que o papel dos pais ou encarregados de educação é compreendido e interpretado tanto pelos professores, pelos elementos da Direção e pelos próprios pais ou encarregados de educação da Escola Comunitária Nossa Senhora do Livramento (ECNSL)? Em que medida o apoio dos pais ou encarregados de educação influencia no desempenho escolar dos educandos na ECNSL? Para responder às perguntas acima, a pesquisa optou por uma abordagem qualitativa, que consistiu na realização de entrevistas e questionários aos professores, aos membros da Direção da Escola, aos pais ou encarregados de educação e aos alunos e na análise de documentos. O estudo baseou-se numa amostra por conveniência de seis professores, dos quais, três eram do sexo feminino e três do sexo masculino, cinco membros da Direção da Escola, um do sexo feminino e quatro do sexo masculino e, pelo método de casos extremos, selecionei 26 alunos, dos quais 13 eram do sexo feminino e 13 do sexo masculino, e 26 pais ou encarregados de educação, dos quais treze (13) pais de educandos que apresentavam fraco desempenho escolar e os restantes treze (13) pais, de educandos que apresentavam um bom desempenho, selecionados também pelo método de casos extremos. O estudo mostrou que todos os educandos que beneficiaram de maior apoio dos pais ou encarregados de educação apresentavam um bom desempenho escolar. O estudo recomenda um maior envolvimento dos pais ou encarregados de educação na atividade escolar dos educandos, não só em termos de apoio monetário e material, mas também de interação com os professores na Escola.</p>				
07	<p>Autor: Hermenigildo Jossias Mussanhane Título: Análise da influência do sistema de carreiras e remuneração na motivação profissional dos docentes dos ensinos básico e secundário geral de Maputo. Orientador: Francisco Januário</p>	UEM - 2012	UEM	Dissertação
<p>RESUMO: Este estudo analisa a influência do Sistema de Carreiras e Remuneração (SCR) na motivação profissional dos professores de quatro escolas dos Ensinos Básico e Secundário Geral de Maputo Cidade e de Maputo Província. Para o efeito, a realização desta pesquisa seguiu uma abordagem metodológica mista, qualitativa e quantitativa. A revisão da literatura e a análise dos resultados do questionário e das entrevistas permitiram identificar os principais fatores que influenciam a motivação laboral dos colaboradores de uma organização, de uma forma geral, e dos professores envolvidos neste estudo, particularmente. Em conclusão, apurou-se que a maioria dos professores envolvidos nesta pesquisa considera que a remuneração, a evolução na carreira profissional e a avaliação do desempenho são os aspectos que, no atual Sistema de Carreiras e Remuneração, exercem maior influência na sua motivação laboral. No entanto, as condições de trabalho (edifícios e equipamentos, materiais, segurança, higiene, etc.), um fator analisado nesta pesquisa e que não é integrante do SCR, partilham o destaque com os aspectos do SCR anteriormente mencionados, na influência à motivação dos mesmos professores para a docência. Realça-se também que, de acordo com os resultados deste estudo, estes fatores de motivação considerados mais importantes pelos respondentes desta pesquisa não estão otimizados, portanto, precisam de ser melhorados. Como recomendações para a prática, urge que se aprimore as condições de trabalho do pessoal docente de uma forma conjuntural, abrangendo todas as vertentes que intervêm na vida profissional e socioeconómica. Porém, maior atenção deve ser dada aos aspectos anteriormente apontados como sendo os mais influentes na motivação laboral dos respondentes deste estudo. Para tal, que se observe e se melhore a divulgação do SCR, bem como a seleção e treinamento do pessoal que faz a sua gestão, como estratégias para o aprimoramento da implementação do mesmo sistema, tendo em vista a otimização da motivação laboral dos professores e, em última análise, o melhoramento do processo de ensino-aprendizagem, bem como dos seus resultados.</p>				
08	<p>Autor: Esperança Rita M. Chivite Título: Percepção dos atores escolares sobre os modelos de organização e gestão escolar nas Escolas</p>	UEM - 2011	UEM	Dissertação

	Comunitárias Mary Wilson e Santo António da Malhangalene. Orientador: Francisco Januário			
RESUMO: Este estudo tem como foco os modelos de organização e gestão escolar. O objetivo principal foi perceber e discutir os principais modelos de organização e gestão seguidos por algumas escolas com base no estilo de liderança praticada pelos seus gestores. Pela necessidade de limitar o campo de estudo, a pesquisa foi desenvolvida na Cidade do Maputo em duas escolas comunitárias nomeadamente a Escola Comunitária Mary Wilson e Escola Comunitária Santo António da Malhangalene numa amostra para o ano de 2011, de 102 elementos selecionados com base em estratos segundo técnicas de seleção aleatória e de acessibilidade. No desenvolvimento desta pesquisa seguiu-se predominantemente a abordagem qualitativa e foram alvos da pesquisa (para além dos diretores de escola) três grupos de informantes nomeadamente os pais e/ou encarregados de educação, os professores e os alunos. Os instrumentos de recolha de dados foram a entrevista semiestruturada e o questionário. A entrevista foi aplicada aos dois diretores de escola, enquanto o questionário foi para os pais e/ou encarregados de educação, os professores e os alunos de ambas escolas. Os dados recolhidos foram agrupados em duas categorias: (i) modelos de organização e gestão escolar e (ii) opinião dos atores escolares sobre os estilos de liderança nas escolas comunitárias. Os resultados do estudo permitiram perceber que nas escolas comunitárias existe uma forte tendência para um modelo organizacional burocrático e mecanicista associado ao estilo pouco democrático, levando à fraca abertura por parte dos líderes escolares. Ademais, o estudo permitiu perceber que a comunidade (atores) não é consultada, isto é, há pouco diálogo entre o líder escolar e os atores escolares e a tomada de decisões é feita com a ausência da mesma. O estudo concluiu que as duas escolas comunitárias, objeto do estudo, regem-se por um modelo tradicional com uma gestão pouco democrática dada a rigidez no cumprimento das normas. Por fim, o estudo recomenda aos líderes, quer a nível central quer local, que assumam uma atitude de mudança como um dos principais aspectos para o desenvolvimento escolar. Recomenda igualmente que se preparem os professores em matérias de gestão de todo o processo educativo e que estes ajam de forma colegial.				
09	Autor: José Bambo Nhanice Título: O Papel do Conselho de Escola na Gestão Democrática da Escola Básica: As lições da experiência das escolas primárias completas “3 de Fevereiro” da cidade de Maputo e “29 de Setembro” do distrito de Marracuene. Orientador: António Cipriano Parafino Gonçalves	UEM - 2013	UEM	Dissertação
RESUMO: Este estudo analisa o papel do Conselho de Escola na Gestão Democrática da Educação, tomando como exemplos as experiências das Escolas Primárias Completas 3 de Fevereiro da cidade de Maputo e 29 de Setembro do distrito de Marracuene, província de Maputo, de modo a contribuir para identificação de propostas que levem ao fortalecimento dos Conselhos de Escola. No desenvolvimento desta pesquisa seguiu-se os procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa e foi subsidiado por tratamento estatístico na análise das respostas dos questionários e entrevistas. As entrevistas foram aplicadas aos gestores de escolas, nomeadamente: dois diretores de escolas, um diretor pedagógico da EPC 29 de Setembro e o chefe da Secretaria da EPC 3 de Fevereiro. Foram elaborados dois questionários, um aplicado a um grupo de membros do Conselho de Escola composto por quatro alunos e o outro aplicado aos restantes membros constituído por: cinco professores, três funcionários administrativos e seis pais/comunidade das duas escolas. Durante a pesquisa assistiu-se à uma reunião do Conselho da Escola Primária 29 de Setembro, cuja agenda era a eleição do presidente e secretário do Conselho de Escola. O estudo identificou a violação das normas que regem a constituição dos Conselhos de Escola, pois além do diretor, que é o único membro isento da eleição, existem outros indicados e não eleitos nos conselhos das duas escolas. O estudo mostrou, também que, apesar da participação dos membros da comunidade nas reuniões do Conselho de Escola, na prática, eles têm pouco protagonismo no decurso dos encontros, o que mostra ainda forte influência do segmento dos professores no tipo de decisões tomadas pelo C.E. O estudo verificou ainda que os Conselhos de Escolas são dirigidos pelos diretores de escolas, dadas as ausências constantes dos respectivos presidentes que, no geral, são provenientes do segmento dos pais. Assim, a partir da análise dos questionários, entrevistas e da reunião assistida, o estudo concluiu que a gestão democrática através do Conselho de Escola ainda não foi apropriada pelos diferentes intervenientes do processo de ensino e aprendizagem, sobretudo dos pais ou encarregados de Educação.				
10	Autor: Nelessia Cossa Título: Análise dos Modelos de Gestão às Organizações Não Governamentais que operam na Educação na província e cidade de Maputo 2010 – 2011 Orientador: Manuel Bazo	UEM - 2014	UEM	Dissertação
RESUMO: Análise dos Modelos de Gestão às Organizações Não Governamentais que Operaram na Educação na Província e Cidade de Maputo em 2010 e 2011. O presente estudo analisa os modelos de gestão aplicados pelas instituições do Governo às Organizações Não Governamentais estrangeiras que operam no sector da educação, de modo a contribuir na identificação de fatores que possam facilitar o processo. Pela necessidade de limitar o campo de estudo, a pesquisa teve lugar na província e Cidade de Maputo, em quatro instituições consideradas relevantes na gestão das ONGs estrangeiras que apoiam o sector da educação. No desenvolvimento desta pesquisa seguiu-se a abordagem qualitativa e foram administradas entrevistas semiestruturadas a quatro gestores e quatro técnicos representantes das quatro instituições que lidam com a gestão das ONGs estrangeiras, a saber: Ministério dos Negócios Estrangeiros e Cooperação, Ministério da Educação, Direção Provincial de Educação e Cultura de Maputo e				

Direção de Educação e Cultura da Cidade de Maputo. Ainda, foi analisado o Decreto nº 55/98, de 13 de Outubro que regula o registo e estabelecimento das ONGs estrangeiras que operam em Moçambique. Para a análise dos resultados foi feito um cruzamento das respostas das entrevistas de todos os respondentes com a informação da literatura relevante sobre a matéria em estudo incluindo o referido instrumento regulador. O estudo identificou que, no cumprimento do Decreto nº 55/98, de 13 de Outubro, o MINEC aplica modelos centralizados e descentralizados em simultâneo. Enquanto o MINED e DPECs implementam apenas os centralizados. O processo de gestão é caracterizado por muita burocracia devido ao envolvimento de muitas instituições. O estudo verificou também que o Decreto nº 55/98, de 13 de Outubro é omissivo quanto aos mecanismos de coordenação e controlo, monitoria e avaliação dos projetos das ONGs estrangeiras por parte das instituições do governo responsáveis pela gestão.				
11	Autor: Retxua Mateus Carlos Retxua Título: Análise da Influência dos estilos de liderança no aproveitamento pedagógico dos alunos das escolas primárias do 2º grau da cidade de Maputo. Orientador: Manuel Bazo	UEM - 2014	UEM	Dissertação
RESUMO: As várias reformas que vêm decorrendo no sistema educativo moçambicano têm colocado grandes preocupações para o campo investigativo e não só, no sentido de se perceber a ação dos gestores e líderes escolares na garantia do aproveitamento pedagógico dos alunos, com vista a tornar as escolas mais eficazes e aumentar os seus níveis de qualidade. Foi nesse espectro que se realizou a presente pesquisa com intuito de analisar a influência dos estilos de liderança no rendimento pedagógico dos alunos das Escolas Primárias do 2º Grau (EP2) da Cidade de Maputo. Para o efeito, a pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa e quantitativa, na qual foram recolhidos e analisados dados estatísticos respeitantes às percepções dos diretores, diretores adjuntos pedagógicos e professores sobre os estilos de liderança transformacional, transaccional e <i>laissez-faire</i> no rendimento pedagógico dos alunos, no período de 2008 a 2012. Os resultados da pesquisa revelam certas contrariedades de percepção entre diretores e professores sobre o estilo de liderança mais predominante na gestão das EP2 da Cidade de Maputo, os diretores a se considerarem líderes transformacionais e os professores a advogarem que seus responsáveis enveredam pelo estilo de liderança <i>laissez-faire</i> . Portanto, com base nesta pesquisa foi possível perceber que o exercício de liderança não se resume apenas no cumprimento de tarefas institucionalizadas, pois existem outras atividades não previstas as quais complicam de certa maneira a função dos líderes. Assim, a principal conclusão desta pesquisa é que os estilos de liderança dos diretores ainda que tenham mostrado efeitos positivos e negativos, por si não oferecem explicação suficiente para justificarem os níveis de rendimento pedagógico dos alunos das EP2 da Cidade de Maputo. Outra importante conclusão é que o comportamento dos líderes não é muito determinante na obtenção dos altos índices de rendimento pedagógico dos alunos.				
12	Autor: Romão Sissoura Título: Participação das Comunidades na gestão das escolas primárias públicas 7 de Abril e Muahivire na cidade de Nampula Orientador: Miguel Buendia Gómez	UEM - 2012	UEM	Dissertação
RESUMO: O estudo sobre a participação comunitária na gestão das Escolas Primárias "7 de Abril" e de Muahivire na Cidade de Nampula, foi feito mediante uma pesquisa realizada nas mesmas escolas (zona central e periférica da cidade), com o objetivo central de avaliar o grau de participação das comunidades no processo de gestão destas. Os dados deste estudo foram recolhidos mediante o questionário submetido aos pais e encarregados de educação das escolas primárias "7 de Abril" e de Muahivire, incluindo outras pessoas no caso dos funcionários do Conselho Municipal e uma entrevista feita aos professores que leccionam nas mesmas escolas. Estes intervenientes constituem uma amostra tomada de uma população de cerca de 6.302 pessoas, cujo comportamento perante o processo de gestão escolar, foi considerado o objeto deste trabalho. De facto, os dados colhidos indicam que há pouca afluência das comunidades na gestão escolar, porque os principais atores de educação: pais e encarregados de educação e professores, não promovem colaboração a favor da eficácia escolar sendo, de certa maneira, necessário o envolvimento dos primeiros no processo pedagógico. A adopção de novas medidas de gestão democrática das escolas, ou seja, partilha de responsabilidades, a colaboração dos pais e encarregados de educação na área pedagógica, inclusão de líderes comunitários no processo de gestão escolar e transformação de comissões de pais e encarregados de educação em associações, poderá trazer, até certa medida, uma dinâmica para uma colaboração em que toda a sociedade local que circunda uma escola possa ser chamada a prestar o seu apoio no processo educativo.				
13	Autor: Rosa Aizeque Machango Mataruca Título: Análise das percepções dos gestores escolares, Professores, pais e encarregados de educação sobre as características e atributos de liderança nas escolas primárias públicas da cidade de Maputo Orientador: Manuel Bazo	UEM - 2014	UEM	Dissertação
RESUMO: O presente estudo tem como tema Análise das percepções dos gestores escolares, professores, pais e encarregados de educação sobre as características e atributos de liderança nas escolas primárias públicas da Cidade de Maputo. O estudo traz uma visão atual da liderança escolar e tem, como referência, as principais características e atributos que moldam a liderança escolar. O que motivou a pesquisa foi o facto de se ter constatado que as escolas primárias públicas têm apresentado défices nas estratégias de gestão escolar, na competência de liderança e transformação da escola numa verdadeira organização de aprendizagem. Em face das constatações, não se sabia quais as características e atributos de liderança, que predominavam nas escolas em estudo, e em				

<p>que medida influenciavam na preferência dos pais e encarregados de educação para matricular seus educandos. Assim, o estudo foi orientado com base na seguinte pergunta: "Qual é a percepção dos gestores escolares, professores, pais e encarregados de educação sobre as características e atributos de liderança escolar, que predominam nas escolas primárias públicas da Cidade de Maputo?" A pesquisa tinha como objetivo analisar as percepções dos gestores escolares, professores, pais e encarregados de educação, sobre as características e atributos da liderança escolar prevalentes nas escolas primárias públicas da Cidade de Maputo. Esta dissertação visa contribuir para a uniformização das práticas de liderança nas escolas e estimular aos pais e encarregados de educação a matriculem os seus educandos, em qualquer escola pública. E, para as escolas, a dissertação poderá contribuir para os líderes optarem por boas práticas, que contribuam para uma liderança eficaz e eficiente. O estudo seguiu uma abordagem quantitativa e qualitativa, tendo usado como instrumentos para recolha de dados o questionário e a entrevista. Em geral, os resultados mostram que existem percepções diferentes entre gestores, professores, pais e encarregados de educação sobre as características e atributos de liderança escolar, dado que a eficiência de um líder depende do entrelaçamento das características do líder e do grupo, onde o papel da liderança é essencial, na perspectiva de conduzir o comportamento de seus colaboradores, em consonância com os interesses da escola e da sociedade. Portanto, as escolas devem definir claramente as suas formas de comunicação, estabelecer e reforçar hábitos de intercâmbio de conhecimentos, entre os membros das organizações escolares, potenciar a cooperação de grupos, melhorar a partilha e transferência de conhecimento dentro e fora da escola. E o desenvolvimento profissional contínuo dos gestores escolares, através de cursos de formação e capacitação, deve abarcar os adjuntos pedagógicos e chefes de secretaria.</p>				
14	<p>Autor: Rosa Manuela Teixeira Pinto Munguambe Título: Acesso e retenção da rapariga no ensino primário do 1º grau: o caso do distrito da Moamba, província de Maputo Orientador: Eugenia Flora Rosa Cossa</p>	UEM - 2010	UEM	Dissertação
<p>RESUMO: A presente dissertação contempla o tema: "Acesso e retenção da rapariga no ensino primário do 1º grau: o caso do distrito da Moamba, província de Maputo". O objetivo geral foi de avaliar o nível de acesso e de retenção da rapariga no sistema de educação, nas escolas primárias do 1º grau do Distrito de Moamba, comparativamente ao dos rapazes e das raparigas dos outros distritos circunvizinhos, nomeadamente: Namaacha, Magude, Manhiça e Marracuene. O estudo tinha, também o objetivo de analisar os diversos fatores que influenciam a educação da rapariga. Mais ainda, este estudo visou contribuir para a disponibilização de alguns elementos que podem ser considerados na análise da situação da educação da rapariga nas Escolas Primárias do Primeiro Grau (EPI) do Distrito da Moamba, principalmente na elaboração e implementação do currículo local. O estudo decorreu da crescente preocupação da investigadora, nos assuntos ligados a educação da rapariga, devido as informações que têm sido divulgadas sobre o baixo nível de escolarização da rapariga em relação aos rapazes, vezes sem conta, são referenciadas nos debates realizados dentro e fora do país, com grande repercussão nos mídias e nas pesquisas académicas, bem como nos relatórios das diversas Organizações não Governamentais que abordam a questão da escolarização da rapariga, como um dos grandes problemas nos países em via de desenvolvimento e nas zonas semiurbanas e rurais. Desta maneira, para o alcance dos objetivos definidos o estudo foi de carácter exploratório e descritivo. A pesquisa exploratória foi realizada por meio de um estudo de caso, visando a análise do acesso e retenção da rapariga no ensino primário do 1º grau no distrito da Moamba. A pesquisa descritiva consistiu em correlacionar as taxas de acesso e de retenção das raparigas da Moamba com as dos outros distritos circunvizinhos. A população envolvida neste estudo foi constituída por alunos da 5ª classe e respectivos professores; pais e encarregados de educação e os líderes comunitários de onde foram retiradas as seguintes amostras: (i) de alunos e professores, constituída por 277 e 22 elementos, respectivamente, com aplicação do método de amostragem aleatória estratificada, proporcional; ii) das 8 escolas com recurso ao método aleatório por conglomerados, grupos ou áreas; (iii) dos pais e encarregados de educação, assim como dos líderes comunitários representados em número de 23 elementos, pelo método de amostragem de propagação geométrica (Snowball). Os principais resultados das análises indicaram a existência de um nível de acesso das raparigas ao EPI no distrito da Moamba de 50,7% e 49,3% para rapazes. Por conseguinte o nível de retenção das raparigas apresenta-se aparentemente maior (58,5%) em relação aos rapazes (51%). Comparativamente aos distritos circunvizinhos a taxa de acesso das raparigas (49,3%) do Distrito da Moamba apresenta-se inferior. Diferente situação observa-se para os rapazes, cuja taxa é superior, com cerca de 50,7%. Quanto à taxa de retenção, o Distrito da Moamba apresenta-se como o terceiro com a taxa inferior, depois de Manhiça e Magude. O que se pode concluir que, embora a taxa de acesso esteja a melhorar significativamente, há ainda necessidade de se dar mais atenção às raparigas e melhorar a qualidade da aprendizagem na escola. Este estudo traz dados e elementos atualizados e importantes que poderão auxiliar as várias organizações interessadas em investir no sistema educativo do Distrito da Moamba, a intervir com base em informações seguras e fiáveis. Por outro lado, facilita a compreensão das vertentes que merecem urgente e possibilita analisar as melhores formas de ação.</p>				
15	<p>Autor: Samuel Luluva Título: Participação do Conselho de Escola na Gestão Escolar Orientador: Miguel Buendia Gómez</p>	UEM - 2009	UEM	Dissertação
<p>RESUMO: Este trabalho propõe-se a analisar a participação do Conselho de Escola na gestão escolar de modo a contribuir na elaboração de propostas que visem melhorar o nível e as formas de participação dos membros dos Conselhos de Escola na gestão da Escola pública moçambicana. Havendo necessidade de limitar o campo de estudo, a pesquisa foi desenvolvida na cidade de Maputo, no Distrito Urbano nº4, concretamente na Escola Secundária de Laulane. O estudo baseou-se numa abordagem qualitativa</p>				

<p>e foi analisado o Conselho Escolar de Laulane. Os instrumentos de recolha de dados foram as entrevistas semiestruturadas e observação. As entrevistas foram aplicadas à dois grupos: o primeiro, constituído pelos membros do Conselho de Escola, sendo três representantes do Coletivo de Direção, três representantes do segmento de alunos, quatro representantes do segmento da comunidade, cinco representantes do segmento de pais e encarregados de educação. O segundo, composto por professores e funcionários administrativos e alunos não membros do Conselho de Escola, sendo seis professores, dois alunos, duas funcionárias administrativas e duas contínuas. Foi observada uma reunião do Conselho de Escola. Da análise das entrevistas compreendeu-se que os segmentos representados no Conselho estudado participam em níveis diferenciados, sendo os segmentos maioritários como da comunidade, de alunos, de pais e encarregados de educação e de professores, que menos participam e conseqüentemente, o envolvimento destes na gestão da escola é incipiente. Em conclusão, o estudo indica que apesar do Conselho de Escola brotar num espaço híbrido onde coabitam de forma ambígua e contraditória, os processos que visam democratizar a gestão escolar e os processos de cunho centralizadores, um movimento em direção ao fortalecimento da prática participativa e democrática está em desenvolvimento na escola pública moçambicana e urge a necessidade de conjugação de esforços de todos intervenientes no processo da gestão da escola com vista a mudança do modelo estático para o modelo emergente.</p>				
16	<p>Autor: Sandra Pedro Chiziane Título: Análise do papel do professor do ensino básico como gestor na aprendizagem dos alunos no contexto da implementação da progressão por ciclos de aprendizagem na cidade de Maputo. Orientador: Simão Mucavele</p>	UEM - 2016	UEM	Dissertação
<p>RESUMO: O presente estudo analisa o papel do professor do Ensino Básico como gestor na aprendizagem dos alunos, partindo do pressuposto do currículo em vigor desde 2004, que advoga que, para o sucesso da progressão por ciclos de aprendizagem, é imperiosa a criação de condições que permitam aos alunos atingir as competências básicas requeridas no ciclo. Nesta pesquisa, usou-se predominantemente o método qualitativo e, subsidiariamente, o método quantitativo para aferir as idades, o tempo de serviço e outras informações de cariz estatístico. A pesquisa foi realizada a partir da análise de 55 questionários e 19 entrevistas, que foram preenchidos e respondidos, respectivamente, por igual número de professores afetos às dez escolas da cidade de Maputo abrangidas pela pesquisa. Assim, os resultados do estudo levam a concluir que:</p> <p>a) Os professores manifestaram conhecer o preceituado no PCEB sobre a progressão por ciclos de aprendizagem, embora a sua prática e desempenho, traduzidos pela real aprendizagem dos alunos, induzam à percepção contrária;</p> <p>b) Os professores revelaram conhecer o seu papel de promotores da aprendizagem efetiva dos alunos e como gestores da aprendizagem na sala de aula, denotando falta de empenho no seu exercício na escola; Há necessidade de se promover a gestão pedagógica efetiva nas escolas, a participação dos pais e encarregados de educação, a melhoria das condições de aprendizagem, a motivação e a formação em exercício dos professores, de modo que estes assumam eficazmente o seu papel, garantindo a aprendizagem efetiva dos seus alunos.</p>				
17	<p>Autor: Denisse Kátia Soares Omar Título: Influência dos factores sócio-culturais na Educação Formal das raparigas: estratégias implementadas pelo sector de educação no distrito de Meconta, 1992 – 2009. Orientador: Maria Amida Maman</p>	UP- 2011	UP	Dissertação
<p>RESUMO: O presente tema enquadra-se nos atuais desafios socioculturais que a maior parte das sociedades tem enfrentado no seu dia a dia. O moderno tenta romper com o tradicional, procurando demonstrar, a maior parte das sociedades que a educação formal hoje está empenhada em combater a pobreza feminina, criando mais oportunidades para as raparigas, adoptando estratégias que possam inserir e reter as raparigas nas escolas. Quer dizer que o trabalho parte de uma visão que se tem relação à educação formal das raparigas face à educação tradicional no nosso país. Para o efeito o trabalho analisa a influência dos factores socioculturais sobre a educação formal das raparigas, procurando refletir sobre que medida as estratégias implementadas pelo sector de educação contribuem para a inserção e retenção das mesmas raparigas, na escola, no distrito de Meconta. Observou-se que apesar do acesso geral ao ensino ter melhorado substancialmente nos últimos anos no nosso país, ainda se verifica uma fraca afluência das raparigas nas escolas, ou se elas lá estão em números consideráveis, apresentam fraco rendimento escolar. E com o intuito de compreender melhor o fenómeno procurou-se fazer uma análise da educação em Moçambique, desde o período colonial até a atualidade, no sentido de explicar o passado para perceber o presente. A abordagem metodológica escolhida foi a investigação qualitativa e para melhor especificação fez-se o estudo do caso do Distrito de Meconta e, ao mesmo tempo, procurou-se analisar as estratégias adoptadas pelo governo para inserção e retenção das raparigas na escola. Este estudo pretende demonstrar que algumas reformas curriculares feitas pelo Governo, no que tange à inserção e retenção das raparigas, estão a trazer alguns benefícios à sociedade.</p>				

APÊNDICE B - DISSERTAÇÕES E TESES EM BASES DE DADOS DO BRASIL

	AUTOR/ORIENTADOR	BANCO DE DADOS/ANO	IES	NÍVEL
01	Autor: Isabel Senda Macatane Título: Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e práticas mais frequentes em algumas escolas primárias públicas moçambicanas Orientador: Rogéria Campos de Almeida Dutra	BDTD 2013	UFJF	Dissertação
<p>RESUMO: Este trabalho apresenta resultados de uma investigação que procurou identificar como se configuram as práticas de formação continuada de professores de Moçambique em nove escolas primárias públicas do distrito de Boane na Província de Maputo. O objetivo é de contribuir para a articulação de um modelo de formação que valorize o espaço escolar e permanente exercício de reflexão-ação-reflexão como elemento crucial na formação continuada do professor com vista à melhoria da qualidade de ensino nas escolas primárias moçambicanas. Os professores pesquisados reconhecem a importância das reuniões pedagógicas como um dos elementos fundamentais no desenvolvimento da prática docente, porém a cultura de criatividade na realização de ações que permitem a identificação das dificuldades de ensino e elaboração de projetos que visem o aprimoramento de atividades voltadas tanto para a melhoria da prática pedagógica quanto de aprendizagem dos alunos não faz parte do trabalho docente nas escolas pesquisadas. Muitas ações de capacitação dos professores em serviço têm sido realizadas pelo Ministério da Educação, Direção Provincial e Direção Distrital, visando o desenvolvimento da prática docente, mas as mesmas não têm surtido efeitos adequados à solução dos problemas reais da prática pedagógica. Deste modo, a pesquisa propõe a criação de um modelo de formação continuada que consista na concepção de programas de discussão e identificação das dificuldades de ensino nas escolas, como uma forma de desenvolver o profissionalismo docente na reflexão-ação-reflexão no processo de ensino-aprendizagem à luz das tendências atuais de formação continuada e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem dos alunos. Para que isso seja efetivo, o estudo propõe que se disponibilize um tempo necessário para que as escolas discutam e identifiquem os problemas pedagógicos do ensino e elaborem os respectivos projetos de superação; que o Ministério da Educação, através do Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE), acompanhe e apoie as escolas no processo de concepção e execução dos seus projetos pedagógicos para a solução das dificuldades identificadas.</p>				
02	Autor: José Vicente António Bisqué Título: Análise do processo de formação dos professores para o ensino bilingue no Instituto de Formação de Professores de Inhamizua, na província de Sofala – Moçambique. Orientador: Ana Cláudia Peters Salgado	BDTD - 2013	UFJF	Dissertação
<p>RESUMO: A presente pesquisa tem como objetivo contribuir com propostas concretas para melhorar a formação de professores para o ensino bilingue no IFP de Inhamizua. A dissertação destaca os conceitos formação dos professores, educação bilingue e gestão educacional como elementos chaves e fundamentais na formação dos professores para o ensino bilingue. Para a nossa pesquisa usamos o método qualitativo. Aplicamos questionários 120 formadores, 14 formandos e 3 gestores do Instituto de Formação de Professores de Inhamizua, arredores da cidade da Beira, província de Sofala – Moçambique. As bases do referencial teórico foram: teorias da educação bilingue, com destaque as concepções da Ofelia Garcia, teorias da gestão educacional democrática participativa, com incidência das percepções da Heloísa Luck e outros autores de grande relevo na educação bilingue e na gestão educacional. Os resultados da nossa pesquisa revelam-nos o seguinte: os formandos, formadores e gestores têm as línguas locais como suas línguas maternas. Estes dados mostram-nos que no IFP de Inhamizua possui um potencial linguístico para a formação de professores para o ensino bilingue. As línguas maternas dos formandos, por coincidência, são predominantemente as línguas locais da província de Sofala. Outro dado importante é termos verificado que a maioria dos formandos e formadores escreve de forma não padronizada. Este fato pressupõe a criação de estratégias mais eficazes para que os futuros professores dominem a escrita padronizada. Os resultados obtidos na pesquisa indicaram-nos que o IFP de Inhamizua tem falta de materiais didáticos escritos em línguas locais. As práticas pedagógicas e a lecionação das disciplinas de Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais em línguas locais foram apontadas como sendo elementos chaves para o melhoramento do currículo de formação de professores para a educação bilingue. Para terminar, importante referir que todas as transformações, mudanças e desafios que a educação realiza têm como objetivo de melhorar a qualidade de educação no nosso país. Parece, no nosso entender, haver uma contradição entre os dois currículos. No currículo do ensino básico, para o ensino bilingue, as primeiras classes devem ter as línguas locais como meio de ensino e no currículo da formação dos professores há ausência quase total da preparação do futuro professor para responder as necessidades do ensino básico.</p>				
03	Autor: Samima Amade Patel Título: Olhares sobre a educação bilingue e seus professores em uma região de Moçambique Orientador: Marilda do Couto Cavalcanti.	BDTD - 2006	UNICAMP	Dissertação

<p>RESUMO: O presente trabalho focaliza a construção de significados sobre a educação bilíngue e o professor de educação bilíngue, em Moçambique, levando em consideração os pontos de vista de alguns profissionais que atuam em órgãos educacionais oficiais e organizações não governamentais parceiras da Educação e de representantes da sociedade, com ênfase nos pais, alunos, líderes comunitários e no próprio professor. Esta pesquisa é de cunho etnográfico o que implicou a realização de um trabalho de campo para a geração dos registos que forneceram os dados para a análise, através de gravações em áudio, de entrevistas e conversas com os professores e outros participantes, observação de aulas de programas de educação bilíngue e monolíngue e notas de campo. Além disso, um estudo documental também contribuiu para constituir o corpus do estudo. Do ponto de vista teórico, a pesquisa, de natureza aplicada, sustentou-se à luz de algumas teorias sobre a pesquisa de cunho etnográfico (Erickson, 1982; Mason, 1997; Cavalcanti, 1991, 1999, 2006), sobre bilinguismo e educação bilíngue (Grosjean, 1982; Hamel, 1989; Baker 1993; Romaine, 1995; Hornberger 2003) e educação bilíngue em contextos de minorias ou majorias tratadas como minorias com enfoque na formação de professores (Cavalcanti, 1999, 2006; Maher 1997, 2006), e considerações sobre o conceito de representação (Hall, 1996; Woodward, 1997; Silva, 2000), bem como sobre o contexto sociolinguístico em África e Moçambique (Bamgbose, 1991; Lopes 2004). Como resultado, o estudo mostra que a construção de significados sobre a educação bilíngue e o professor se desenvolve num contexto de desigualdade sociolinguística originando que o professor e a educação bilíngue sejam bem vistos nas comunidades locais onde as línguas moçambicanas têm prestígio e sejam vistos com alguma reserva em contextos urbanos, onde não se sente o impacto da educação bilíngue. O discurso oficial e os documentos sobre as políticas do desenvolvimento curricular para o ensino primário parecem reconhecer a educação bilíngue assim como o professor de educação bilíngue, mas do ponto de vista da efetivação de políticas de expansão, estes elementos não são tidos em conta. Por isso, o seu lugar no contexto educacional moçambicano é, ainda, incipiente, mas parece haver um espaço para o desenvolvimento gradual de programas de educação bilíngue</p>				
04	<p>Autor: Agostinho Molesse Título: A formação de professores primários do 1º grau no centro de formação de professores primários de Unango, em Lichinga, 1983-2003 Orientador: Antônio Chizzotti</p>	BDTD - 2006	PUC-SP	Dissertação
<p>RESUMO: O presente trabalho faz análise da formação de professores em Moçambique, entre 1983 e 2003, e tem por objetivo fazer o levantamento dos problemas decorrentes da formação de professores primários, em geral, e no Centro de Formação de Professores Primários de Unango, cidade de Lichinga, em especial. Propõe-se também as medidas para a melhoria e enriquecimento, do projeto da política nacional da formação de professores primários do 1º grau. A pesquisa busca os fatores que condicionam a construção das competências nos professores formados e faz descrição e análise da Formação de Professores Primários do 1º Grau nos períodos colonial e pós-independência; identifica as mudanças iniciadas na época colonial e nos períodos de transição e pós-independência. A pesquisa, de natureza qualitativa, apoia-se na teoria de ensino reflexivo de Dewey (1989). O trabalho do campo foi desenvolvido na província do Niassa, integrando formadores, formandos, membros da Direção do Centro de Formação de Professores, através de um questionário semiaberto e entrevistas semiestruturadas através de fontes documentais e assistência das aulas dos formadores e dos formandos na cidade de Lichinga. Os dados da pesquisa, submetidos à análise de conteúdo revelam que os fatores que influenciam na construção das competências dos professores formados nos Centros de Formação dos Professores Primários são resultados do fraco domínio psicopedagógico e didático, o desfasamento dos currículos de ensino primário e da formação de professores primários, a falta de material didático para a leccionação e aprendizagem, a falta de espaços para a planificação e discussão das atividades pedagógicas, a super ocupação dos formadores, o que não lhes permite melhor reflexão e planificação das suas atividades pedagógicas, a complexidade das disciplinas do curso e o baixo nível de ingresso dos formandos. Com vista à contribuição para o projecto da política de formação de professores, o trabalho apresenta algumas sugestões.</p>				
05	<p>Autor: Bendita Donaciano Título: A formação de professores primários em Moçambique: Desenvolvimento da Competência Docente dos Formandos durante o Estágio, no Modelo 10ª+1+1 (estudo de caso na Província de Tete) Orientador: Terezinha Azerêdo Rios</p>	BDTD - 2006	PUC-SP	Dissertação
<p>RESUMO: A presente pesquisa tem por objetivo analisar o processo de formação de professores primários feita nos IMAPs, de modo a contribuir com propostas concretas para melhorar o desenvolvimento da competência, durante o estágio, no modelo de formação 10ª+1+1. O modelo foi escolhido tendo em conta que o estágio de um ano proporciona melhores resultados em termos do desenvolvimento da competência em tempo de formação, pois o futuro professor participa das atividades que acontecem na escola. Por isso, a dissertação: 1. Descreve problematizando a formação de professores primários feita nos IMAPs e muito especificamente no modelo 10ª+1+1 como o mais indicado no momento atual da educação em Moçambique; 2. Analisa esse modelo 10ª+1+1 que contribui para dar oportunidades ao formando de um tempo longo para a sua prática docente, o estágio; 3. Levanta hipóteses que vão levar a discussão e vivência da competência no dia-a-dia do professor em formação e em exercício; 4. Destaca o conceito competência que se deve desenvolver ao longo da formação do futuro professor e que é referência, marco importante para formar professores capazes de garantir um ensino de qualidade; 5. Na interpretação e análise de dados, faz perceber como é que os professores entendem a competência, como é que fazem uso dela e lhe dão a importância que merece; 6. Por fim, conclui com algumas considerações pertinentes acerca da importância do desenvolvimento da competência em tempo de formação e ao longo</p>				

da atividade docente. Desenvolvimento da competência que melhorará a qualidade do PEA nas nossas escolas. Também propus um conjunto de aspectos que se podem levar em conta para a reimplantação do modelo 10 ^a +1+1 nas nossas IFPs.				
06	Autor: Camilo Ibraimo Ussene Título: A formação do professor em exercício e o desenvolvimento criativo e reflexivo: Estudo de Caso com Professores do Instituto de Magistério Primário da Matola - Moçambique Orientador: Terezinha Azerêdo Rios	BDTD - 2006	PUC-SP	Dissertação
RESUMO: Este trabalho tem como objetivo analisar o processo de formação de professores em exercício do Instituto de Magistério Primário da Matola e contribuir para que se desenvolva uma postura criativa e reflexiva desses formandos e uma consequente melhoria da qualidade do ensino. O objeto desta pesquisa é o desenvolvimento da postura criativa e reflexiva por parte dos formandos que, ao mesmo tempo, são professores em exercício em Moçambique. Ao se desenvolverem posturas criativas durante a formação desses profissionais, parte-se do princípio que terão nas suas práticas futuras condições de as aplicarem e, conseqüentemente, despertarem e desenvolverem nos seus alunos atitudes criativas e reflexivas. Trata-se de uma proposta de pesquisa qualitativa, descritiva, incluindo o que é denominado de estudo de caso. A pesquisa é do tipo exploratória, pelo facto de ter como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias para a formulação de abordagens mais condizentes com o desenvolvimento de atividades posteriores. Por esta razão, a pesquisa exploratória constitui a primeira etapa do presente estudo para familiarizar o pesquisador com o assunto que se procura investigar. Os resultados da pesquisa revelam que a criatividade e a reflexividade não fazem parte do Processo de Ensino e Aprendizagem, como se pôde observar nas aulas assistidas tanto no IMAP como na Escola Primária do Jardim, especificamente em relação aos formadores e formandos assistidos. A relação teoria e prática é feita sem que os intervenientes tenham consciência plena da verdadeira interligação entre estes dois aspectos. Se a formação de professores em exercício aliar a reflexão à ação, essa relação tenderá a desenvolver um professor criativo e reflexivo no exercício das suas atividades profissionais				
07	Autor: Guilherme Basílio Título: Os Saberes Locais e o novo Currículo do Ensino Básico Orientador: Antônio Chizzotti	BDTD - 2006	PUC-SP	Dissertação
RESUMO: O trabalho discute a questão de saberes locais e o novo currículo do Ensino Básico com finalidade de resgatar aqueles para a escola. Esta discussão é fundamentada pela institucionalização do currículo local que abre a possibilidade de integrar os conteúdos e as práticas locais nos programas do ensino. A finalidade da introdução do currículo local nos programas do Ensino é reduzir a distância entre a cultura da escola moderna e a cultura tradicional local. O novo currículo do Ensino Básico integra a componente do currículo local para criar aprendizagem relevante e resgatar os saberes locais para a escola. Esta tese sustenta que as escolas devem resgatar a cultura autóctone e o seu valor intrínseco. Defende-se que a inclusão dos saberes locais na escola pode facilitar aprendizagem e contextualizar as condições socioculturais locais. Com a introdução do currículo local, cria-se um espaço de convivência dos saberes local e universal e lança-se um desafio aos professores no sentido de serem responsáveis na produção e sistematização do conhecimento. O referencial teórico do trabalho é buscado em teoria curricular de Moreira e Silva (2002) assim como as teses defendidas por Geertz (1997) e Gramsci (2004). O material empírico foi recolhido com base nos relatórios e documentos do INDE (1999 e 2004). A necessidade de melhorar a aprendizagem na escola e enraizar o aluno na sua respectiva cultura levou a transformação do currículo moçambicano do ensino Básico. A partir da reforma curricular, a pesquisa prioriza as percepções sobre os saberes locais e avalia os métodos de integração de conteúdos e práticas locais relevantes nas escolas experimentais localizadas na Província de Nampula. Assim, foram observadas as aulas com a finalidade de avaliar o processo de integração dos saberes locais e realizadas as entrevistas aos professores, alunos e pessoas das comunidades com o objetivo de recolher a percepção sobre os saberes locais a serem integrados no Ensino Básico				
08	Autor: Juvenal Maricane M. Inruma Título: A Alfabetização Emergente na Educação Infantil e no 1º Ciclo do Ensino Básico em Moçambique Orientador: Alípio Márcio Dias Casali	BDTD - 2006	PUC-SP	Dissertação
RESUMO: A gênese deste estudo parte das dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita na escola, a sua relação com as formas de aquisição da linguagem oral nas famílias. Portanto, o objeto deste estudo é a Alfabetização Emergente (AE) e a sua relação entre a linguagem oral e a aprendizagem da leitura e escrita. Sendo assim, o objetivo geral consistiu em refletir sobre o processo da AE na Educação Infantil (EI) e no 1º ciclo do Ensino Básico (EB) em Moçambique. O estudo poderá contribuir para alertar os planejadores curriculares e os professores para a necessidade de incentivarem o desenvolvimento da oralidade para que esta constitua uma habilidade, efetivamente, útil da leitura e da escrita. Teoricamente o trabalho poderá contribuir para a análise e proposta de formas do uso da linguagem oral como recurso valioso para desenvolver eficazmente, a leitura e a escrita nas fases iniciais da escolarização. Para tal foram base da nossa revisão teórica, autores como, PIAGET (1982); TEALE /SULZBY (1992); VYGOTSKY (1999); FERREIRO (2001) e TEBEROSKY & COLOMER (2003). Trata-se de uma investigação qualitativa de carácter fenomenológico cuja pesquisa de campo ocorreu em dois momentos: 1) no primeiro momento efetuou-se um micro estudo exploratório, conduzido através das técnicas de entrevista e da observação. Este momento enfatizou a existência de recursos orais nas famílias das crianças do 1º ciclo do EB; 2) o segundo momento consistiu num estudo documental, através da análise dos Programas e Manuais da Educação Infantil e do ensino monolíngue do 1º ciclo do Ensino Básico. Na presente dissertação				

concluímos que na Educação Infantil os Programas e os Manuais não orientam para o desenvolvimento de atividades específicas da oralidade, tendo em conta as diferentes áreas de desenvolvimento da criança. Os Programas do 1º ciclo do EB (1ª e 2ª classes) encontram-se desarticulados em relação aos Manuais no que concerne ao recurso da oralidade para a aprendizagem da leitura e da escrita. A dissertação estrutura-se em três capítulos, antecedidos por uma introdução e por fim, estão a conclusão e sugestões, os apêndices, os anexos e a referência bibliográfica. O 1º capítulo trata do micro-estudo-exploratório; o 2º capítulo faz uma revisão teórica sobre a alfabetização emergente e o 3º capítulo faz uma descrição e análise sobre a EI e o 1º ciclo do EB.				
09	Autor: Augusto Jone Luis Título: Políticas do Banco Mundial para a Educação Básica Moçambicana – 1985-2000 Orientador: Olinda Evangelista	CAPES - 2005	UFSC	Dissertação
RESUMO. Em Moçambique, a questão da educação básica é assumida como pedra angular. A pesquisa analisou as políticas do Banco Mundial (BM) para a educação básica moçambicana no período de 1985 a 2000. A questão central que norteou a investigação se relaciona com a inquietação fundamental: como o BM, um organismo internacional de cunho marcadamente econômico, passou a incorporar, em Moçambique, como prioridades, as questões sociais, com destaque à problemática da pobreza e da educação básica, esta considerada como “antídoto”, a “vara mágica” para a solução de problemas sociais e econômicos? Especificamente foram analisadas questões relativas à influência do BM na definição de políticas públicas para a educação básica moçambicana; a posição do governo, isto é, a submissão às políticas do BM ou a delimitação de “espaços de manobras” que lhe possibilite desenhar políticas e possíveis prioridades para a educação, em particular para a educação básica. A análise de discurso foi a estratégia metodológica adotada visando entender a natureza das políticas da agência no concernente à educação básica, mediante o estudo de seus documentos, bem como os do governo moçambicano. O corpus documental é constituído por fontes originárias do Ministério da Educação moçambicano; dos Escritórios do BM em Moçambique; do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Este último organismo, no seu Relatório de Monitoramento Global de Educação Para Todos, com base nos dados de 1999, constatou a existência no mundo de milhões de crianças sem acesso à escola, a maioria delas na África Subsaariana, da qual Moçambique é parte. As atuais taxas de matrícula e de escolarização comprovam que a propalada educação básica para todas as crianças é, ainda, um grande sonho porque, objetivamente, não se vislumbra, pelo menos a curto e médio prazo, a sua materialização, se depender das políticas emanadas do BM. Palavras chaves: Políticas Educacionais; Banco Mundial; Educação Básica; Moçambique.				
10	Autor: Aurélio Fabião Ginja Título: Proposta curricular de Educação Bilingue: ponto de partida para uma educação intercultural em Moçambique? Orientador: Rita Amélia Teixeira Vilela	CAPES - 2008	PUC-Minas	Dissertação
RESUMO: Esta pesquisa enquadra-se no campo da análise bibliográfica e documental. No presente trabalho, tendo como referência as possibilidades abertas pela postura teórica e política de Theodor Adorno, procuramos considerar o papel central da proposta curricular de educação bilingue nas possíveis mudanças nas relações educacionais em Moçambique. Neste sentido, buscamos entender o projeto de educação bilingue como elemento que abre possibilidades de emancipação dos sujeitos sem a perda dos atributos de ordem cultural que lhes são particulares e inalienáveis, situação que marca os diferentes grupos de sujeitos inseridos nos grupos diversificados de falantes de língua(s) bantu. Concluímos que esta educação bilingue abre novas possibilidades no que respeita à emancipação dos sujeitos sem a perda dos seus atributos culturais, mas só se tornará, por essência, uma educação intercultural, se a escola lograr fortalecer cada forma particular de pensar e de agir e despertar a esperança de que cada pessoa, independentemente de suas particularidades (cor, raça, culturas, género, etc.), tenha e veja reconhecido e legitimado seu direito à vida, e à participação na sociedade.				
11	Autor: Alípio Elisa Paulino Siquisse Título: Estudo de Elementos Sócio-Culturais e Econômicos dos Vatshwa em Inhambane: um subsídio Etno-Histórico para o Ensino Básico Orientador: Antônio Chizzotti	CAPES - 2006	PUC-SP	Dissertação
RESUMO: O presente trabalho compõe-se de duas problemáticas: uma, relacionada com o conteúdo técnico-científico do tema, e outra com o ensino das ciências sociais no âmbito dos conteúdos do Ensino Básico ministrado em Moçambique. Tudo o que estudamos através desta pesquisa nos leva a acreditar que o seu propósito é necessário. Primeiro pela convicção com que partimos em considerar a existência de lacunas no âmbito de construção do nosso currículo para o ensino básico em vigor. Essa lacuna acaba estabelecendo clivagens entre a educação tradicional e a educação oficial, isto é, não há uma clareza sobre o que ensinar efetivamente, nas ciências sociais. O que é ensinado neste momento é bastante limitado e não permite o aprofundamento dos principais elementos socioculturais e históricos do nosso país, que se fundamentam na dinâmica dos saberes locais, da sociedade responsável pelas gerações vindouras. Partimos duma experiência real a dos Vatshwa de Inhambane, um grupo étnico representativo naquela parte norte da região sul de Moçambique. À partida tentamos conhecer este grupo em termos de hipóteses da sua origem, para percebermos os aspectos sociais, econômicos, históricos e culturais que ostentam. Este trabalho situa-nos no processo da construção da educação como tarefa de todos nós e ajuda-nos a perceber qual teria sido o efeito dos sistemas políticos educativos dos valores socioculturais dos vatshwa, isto é, em que medida houve ou não aspectos de avanço ou recuo provocados pelas conjunturas econômicas e políticas na sociedade moçambicana. No fim do trabalho sugerimos alguns elementos socioculturais que podem servir para melhorar o conhecimento dos vatshwa. Para reunir esses saberes locais valeu o contato direto com as				

comunidades fazedoras e reconstrutoras da cultura. Foi uma experiência inédita em termos de aprendizagem e do conhecimento sui generis dos vatshwa. Em suma as comunidades não abdicam dos seus valores culturais apelam ao resgate, responsabilizando a escola através dum currículo integrado, na implementação e transmissão desses valores.				
12	Autor: Luis alfredo chambal Título: A Escolarização dos Alunos com Deficiência em Moçambique: um estudo sobre a implementação e os resultados das políticas de inclusão escolar (1999-2006). Orientador: José Geraldo Silveira Bueno	CAPES - 2007	PUC-SP	Dissertação
RESUMO: A presente pesquisa, levada a efeito em 2006/7, teve dois objetivos que se completam: o primeiro foi o de mapear e analisar os diferentes processos de escolarização oferecidos pelo Governo de Moçambique aos alunos com deficiência, e os possíveis resultados alcançados; o segundo o de verificar como a escolarização tem se dado em diferentes escolas, de 1999, quando o governo moçambicano implantou a política de Escolas Inclusivas, até 2006. Os problemas norteadores foram: Quais foram os princípios básicos, as diretrizes e ações desenvolvidas pelo Governo de Moçambique para escolarização de alunos com deficiência, bem como os resultados alcançados com a implementação das políticas nacionais, considerando o período histórico entre 1999 e 2006? Que práticas organizacionais e de ensino foram efetivadas por diferentes escolas, no sentido da incorporação, com qualidade, de alunos com deficiências? Decorrentes dos problemas delimitados foram definidas as seguintes hipóteses: as políticas de inclusão escolar desenvolvidas pelo Governo de Moçambique não conseguiram atingir a totalidade da população em idade escolar com deficiência; os resultados alcançados com relação aos alunos incluídos não comprovam que o acesso tenha garantido um ensino de qualidade e, as escolas pioneiras na adoção desta política de inclusão escolar não conseguiram efetuar transformações em sua estrutura e dinâmica que incorporassem esses alunos de forma qualificada. A coleta de dados sobre as políticas foi efetivada através da consulta a fontes documentais oficiais sobre a escolarização de alunos com deficiência e por entrevistas com gestores lotados nos órgãos centrais e regionais. A coleta nas escolas, realizada no segundo semestre de 2006, foi efetivada por meio dos documentos escolares e entrevistas com os responsáveis pelas quatro escolas selecionadas. Os critérios para a seleção das escolas objeto da pesquisa têm a ver com o fato de: a) se localizarem em duas regiões com marcadas diferenças de desenvolvimento da estrutura socioeconômica; b) de serem das pioneiras no processo de implementação da filosofia de inclusão escolar em Moçambique e, c) por isso, terem se beneficiando de maior apoio metodológico de Técnicos da Equipe Central da Repartição de Educação Especial do Ministério de Educação em Moçambique. Os dados estatísticos foram organizados em quadros e tabelas que permitissem a visualização da situação da escolarização dos alunos com necessidades educativas especiais em Moçambique. Os conteúdos das entrevistas foram organizados e classificados de acordo com os objetivos da pesquisa, bem como analisados à luz das contribuições de autores como Perez Gómez (2001) e Gimeno Sacristán (1998 e 1999), Ferraro (1999b e 2004) e Bueno (1999 e 2005). A presente pesquisa permitiu uma análise e avaliação da implementação das políticas educacionais inclusivas em Moçambique, em que se caracteriza, de um lado, pela ampliação expressiva do acesso à escolarização obrigatória e, por outro, por inexistência de apoios e serviços especializados no fluxo de escolarização de alunos com deficiência, além da aplicação de modelos inconsistentes de formação inicial e continuada de professores em metodologias e estratégias de inclusão escolar na rede de ensino público				
13	Autor: Gilberto Mariano Norte Título: Escolaridade em Moçambique: diferenciais regionais e determinantes, 2003 Orientador: Eduardo Luiz Gonçalves Rios Neto	BDTD - 2006	UFMG	Dissertação
RESUMO: Desde 1975, ano da independência nacional, do ponto de vista quantitativo, Moçambique tem registrado, ainda que de forma tímida e pouco consistente, melhorias em alguns indicadores educacionais, como por exemplo, o analfabetismo e a frequência escolar. Entretanto, a despeito dessa melhoria geral, verificam-se desigualdades regionais nas oportunidades educacionais. Este trabalho tem por objetivo analisar o nível e o padrão dessa desigualdade tendo como referência alguns fatores familiares. Outrossim, visa apontar os principais determinantes familiares e socioeconômicos da frequência escolar, do analfabetismo e da progressão escolar. Os resultados indicam diferenças regionais na relação entre os fatores familiares e os indicadores educacionais analisados, sendo a região Norte a mais desfavorecida em termos de oportunidades educacionais. Nela, as crianças oriundas de famílias de baixo nível educacional e econômico são as mais penalizadas. Entretanto, as que residem no Sul parece não serem tão penalizados na sua escolaridade como consequência do baixo nível educacional e socioeconômico familiar. Com relação à análise dos determinantes, os resultados mostram um forte efeito dos fatores socioeconômicos, nomeadamente, escolaridade da mãe, escolaridade do chefe e nível econômico familiar nos indicadores educacionais. Paralelamente a estes, fatores de estrutura familiar e culturais, tais como, a orfandade, nível de parentesco com chefe do domicílio, sexo do chefe do domicílio e língua materna, de forma robusta, também demonstram ter impacto considerável sobre os indicadores educacionais. Em relação à língua materna, filhos de mães cuja língua materna é o português desfrutaram de melhores indicadores educacionais. Todavia, quando se analisa a interação da língua materna com a escolaridade da mãe, a língua materna não parece ser tão importante para explicar as diferenças educacionais.				
14	Autor: Cacilda Rafael Nhanisse Título: Formação continuada em serviço: Enunciados dos Professores sobre seu percurso formativo na relação com o fazer pedagógico Orientador: Margaret Axt	CAPES - 2014	UFRGS	Dissertação

<p>RESUMO: O presente estudo tem como objetivo analisar como os professores pensam sobre, e avaliam, o seu processo de formação continuada na relação com a sua prática de sala de aula, a fim de compreendermos alguns aspectos que abrem ou não o processo criativo na ação docente. O trabalho faz parte da linha de pesquisa Educação Arte, Linguagem, Tecnologia. Vinculada ao grupo de pesquisa do Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - LELIC/UFRGS - e, mais especificamente, ao Projeto Civitas - Cidades Virtuais com Tecnologias para Aprendizagem e Simulação, cujo foco principal é a formação continuada de professores em serviço, com interface nos processos criativos que levam a práticas docentes inventivas. O estudo tem como principal teórico o filósofo russo Mikhail Bakhtin. Os caminhos metodológicos foram embasados em pesquisa qualitativa com foco nos enunciados dos professores, onde colocamos o "Projeto Civitas" como estudo de caso. Para a obtenção do material para a análise foram utilizados materiais escritos no diário de bordo, questionários e entrevistas semiestruturadas. Considerou-se para a realização da presente dissertação, dois campos empíricos, associados à educação básica-Ensino Fundamental, anos iniciais e Educação infantil: (1) Espaços de formação e respectivos grupos de professores de escolas públicas na cidade de Maputo-Moçambique, vinculados ao projeto Civitas UFRGS/UP de cooperação internacional em pesquisa pelo edital Pró-África/CNPq; (2) espaços de formação e respectivos grupos de professores de escolas públicas municipais do interior do Rio Grande do Sul-Brasil, vinculadas a convênios Civitas UFRGS de cooperação em pesquisa-extensão com secretarias da educação Municipais (SMEDs). O material que analisamos trata-se de enunciados produzidos pelos professores participantes do processo de formação continuada nestes dois campos empíricos, respeitando as particularidades de cada país, pontuando alguns aspectos de reflexão. Os resultados apontam para uma formação continuada vivenciada a longo prazo num processo contínuo, que pode possibilitar a prática do professor atividades capazes de proporcionar ao aluno o prazer de aprender, através de práticas inventivas, abrindo a possibilidade de dar voz a criança e, conseqüentemente, a satisfação ao professor pela sua prática docente.</p>				
15	<p>Autor: Emanuel Meque Antonio Título: Reforma do Estado e direito à educação básica em Moçambique (1987-2007) Orientador: Gladys Beatriz Barreyro</p>	CAPES - 2014	USP	Dissertação
<p>RESUMO: O presente trabalho discute o direito à educação básica em Moçambique. Compreendendo o direito à educação como um conjunto de condições que asseguram o acesso, permanência e conclusão de um determinado nível de educação escolar, visa examinar as implicações da reorganização política e econômica do Estado moçambicano na efetivação do direito à educação básica, entre 1987 e 2007. Através de pesquisa bibliográfica e documental e análise da literatura especializada reflete sobre os fundamentos do direito à educação e analisa as políticas de educação básica em Moçambique. Para o efeito, além das políticas de educação, analisa dados estatísticos do Sistema Nacional de Educação de Moçambique. O trabalho está dividido em três capítulos, sendo um primeiro de revisão teórica e dois que discutem Estado e políticas de educação em Moçambique no contexto das orientações político-econômicas. No fim, são apresentadas algumas considerações sobre as implicações da reforma do Estado em Moçambique na efetivação do direito à educação básica, com alguns apontamentos sobre as contradições entre o ideário que preconiza a educação enquanto um direito social de cidadania e os pressupostos neoliberais que fundamentam as reformas em causa.</p>				
16	<p>Autor: Domingos Braz Alfredo Covinhavo Título: A relação entre os ensinamentos morais da cultura Macua e o ensino de Educação Moral e Cívica na 6ª classe do 2º grau do Ensino Básico Orientador: Antônio Chizzotti</p>	BDTD - 2006	PUC-SP	Dissertação
<p>RESUMO: O presente trabalho versa sobre o ensino de Educação Moral e Cívica, na 6ª classe do Ensino Básico em Moçambique. Visa estabelecer uma relação de complementaridade e afirmação entre os conhecimentos morais e cívicos veiculados pela escola, e os ensinamentos morais transmitidos por meio de contos e provérbios no ambiente familiar e/ou pela comunidade. Essa missão de valorizar e resgatar os ensinamentos morais da cultura local no ensino dos conhecimentos da escola vem da observação, como professor, e da reflexão sobre as reclamações de muitos pais ou encarregados de educação locais, que têm seus filhos ou educandos a frequentar ou que concluíram o 2º Grau do Ensino Primário. As reclamações dos pais condenam a exclusão dos conteúdos locais no currículo nacional. A pesquisa, de natureza qualitativa, apoia-se na teoria sociocognitiva, na sua abordagem da aprendizagem contextualizada, que preconiza uma sensibilidade à dimensão sociocultural na aprendizagem. Na realização da pesquisa privilegiou-se o discurso dos professores, alunos e pais/encarregados de educação, da Escola Primária Completa de Ehiline da comunidade de Rapale, situada no distrito de Nampula, Província do mesmo nome; a literatura sobre o assunto; as propostas do Plano Curricular do Ensino Básico sobre a inclusão do Currículo Local no Currículo Nacional e as Leis nº 4/83, de 23 de Março de 1983, e nº 6/92, de 6 de Maio de 1992. A pesquisa revelou que os professores nas suas atividades didático-pedagógica limitam-se a repetir, em forma de explicação, os saberes morais do manual. As crianças, por outro lado, demonstram que compreenderam e sabem o que lhes foi ensinado repetindo o discurso dos professores. Estas duas atitudes, dos professores e das crianças, no processo de ensino e aprendizagem dos saberes morais escolares, contribuem para o "esquecimento" dos ensinamentos morais da cultura local na vida quotidiana das crianças.</p>				
17	<p>Autor: Candido Jasse Canda Título: Educação autóctone tradicional e a educação oficial moderna: efeitos dos ritos de iniciação autóctone sobre o rendimento escolar dos alunos iniciados Orientador: Manuel José de Morais</p>	BDTD 2006	PUC-SP	Dissertação

<p>RESUMO: A presente pesquisa tem como objeto de estudo o impacto da educação autóctone tradicional sobre a educação oficial moderna, no âmbito dos ritos de iniciação autóctones sobre o rendimento escolar dos alunos iniciados. O objetivo da pesquisa é identificar os aspectos educativos contidos nas ações da educação autóctone tradicional através dos ritos de iniciação que influenciam o rendimento escolar dos alunos iniciados do sexo masculino num ambiente étnico-linguístico-cultural matswa no Distrito de Vilanculos Província de Inhambane, Moçambique. Os métodos e meios de transmissão de conhecimentos empregados na educação autóctone mereceram a atenção central neste estudo, na intenção de se avaliar a sua eficácia na formação da personalidade e produção de novos valores morais e éticos nos iniciados favorecendo o seu rendimento escolar. Os resultados da pesquisa apontam para o seguinte: 1. As comunidades tradicionais mostram-se aflitas pela ineficácia da escola oficial em relação à educação de base humana das novas gerações. O facto de a escola oficial ser do Governo inibe as comunidades de exprimirem abertamente as suas opiniões relativas a essa questão, isto porque reina um ambiente de que o que é do Estado deve ser honrado e cumprido integralmente. Esta situação faz com que o conflito (aparente) entre a educação autóctone e a educação oficial se mantenha por muito tempo, embora haja evidências de que a articulação dos dois sistemas educativos seja um imperativo sociocultural. 2. Os executores da política educacional moderna (professores) têm consciência da relevância de alguns aspectos educativos da educação autóctone, mas, porque o regime instituído pelo sistema de educação oficial é rígido, não há espaço para acomodar as iniciativas dos professores, no cumprimento dos programas de ensino-aprendizagem oficial</p>				
18	<p>Autor: Dinis Hilário Guibundana Título: Gestão da implementação do novo currículo de ensino básico em Moçambique: o caso das escolas do distrito municipal Kamaxakeni Orientador: Eliane Bettocchi Godinho</p>	UFJF - 2013	UFJF	Dissertação
<p>RESUMO: O presente trabalho, intitulado "Gestão da implementação do novo currículo de ensino básico em Moçambique: o caso das escolas do distrito municipal KaMaxakeni", na cidade de Maputo, em Moçambique, tem como objetivo avaliar a gestão da implementação do novo currículo do ensino básico, com destaque para as inovações introduzidas, particularmente ao ensino básico Integrado. Os gestores do distrito foram submetidos a entrevistas, e os das escolas do distrito onde ocorreu o estudo responderam a questionários. A investigação desses sujeitos foi fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa. As reflexões sobre as políticas curriculares foram fundamentadas nos seguintes autores: Delors (1996), Libâneo (1998), Pacheco (2000), Sacristán (2000), Mainardes (2006), Lück (2008), entre outros. Foram também utilizados como referência os documentos oficiais do Ministério de Educação, designadamente, o Plano Curricular do Ensino Básico e o Regulamento Geral das Escolas do Ensino Básico. Este estudo teve como foco as ações dos gestores escolares e professores na sua árdua tarefa de implementar as inovações curriculares do ensino básico. Naturalmente, a proposta de intervenção apresentada indica um conjunto de ações a serem desenvolvidas pelo distrito de KaMaxakeni, para que, com a capacitação dos gestores e professores a implementação dessa proposta curricular tenha os níveis de realização desejados.</p>				
19	<p>Autor: Marcelino Horácio Velasco Título: A influência negativa da imposição do português num contexto multilíngue e multicultural Bantu: caso do ensino fundamental de Moçambique Orientador: Luiz António Gomes Senna</p>	CAPES 2017	UERJ	Dissertação
<p>RESUMO: Esta pesquisa tem como objetivo abordar as políticas públicas sobre os fatores de ordem linguística, social e cultural que podem influenciar na difícil transição dos alunos das línguas Bantu para a língua Portuguesa. Apesar do esforço do governo a começar pelo aumento da rede escolar e das campanhas de alfabetização, este objetivo mostra-se de difícil alcance, porque se desconhecem as razões que levam que um número considerável de alunos conclua o nível fundamental sem ter desenvolvido as necessárias competências no letramento, sobretudo nas zonas suburbanas e rurais. Olhando para este fato, pode-se pensar que a dificuldade está nos alunos ou na escola, mas na realidade não é. A imperfeição ancora-se na política de integração nacional, portanto em um fato meramente político, uma política que possibilitaria os alunos a fazerem transição de uma língua autóctone para a língua portuguesa. Foi a partir desta inquietação que tracei como objetivo abordar, discutir, esta disfunção com a finalidade de analisar algumas soluções para minimizar as dificuldades de aprendizagem na língua de ensino. A partir desta inquietação formulei a seguinte pergunta: de que modo o programa de ensino da língua Portuguesa se traduz nas práticas pedagógicas para a formação de leitores e produção de textos nas escolas públicas onde a maioria dos alunos têm as línguas bantu como línguas maternas? No que se refere à abordagem metodológica do trabalho será de natureza qualitativa, teórico-conceitual, o que se justifica pela natureza do problema da pesquisa.</p>				
20	<p>Autor: Catia Torres Abu Título: Educação de Jovens e Adultos em Moçambique: um Estudo Sobre a Situação de Jovens e Adultos no Centro de Alfabetização de Chibabava Orientador: Elionaldo Fernandes Julião</p>	CAPES 2016	UFF	Dissertação

<p>RESUMO: As primeiras experiências de alfabetização e educação de adultos em Moçambique nascem durante a luta armada de libertação nacional, fundamentalmente com as ideias de Eduardo Mondlane. Desde então e como forma de combater o analfabetismo, o governo moçambicano foi criando diversos programas de alfabetização e educação de adultos. Este estudo adotou a pesquisa do tipo qualitativa através de um estudo de caso sobre as razões do acesso e permanência dos sujeitos na Educação de Jovens e Adultos no programa de alfabetização regular cujo objetivo é descrever e explicar esta realidade de forma específica com o intento de se aproximar da sua realidade social. A partir da análise da política e história da educação em Moçambique e da alfabetização de adultos em particular, a pesquisa pretende compreender o lugar da modalidade de educação de jovens e adultos nas políticas públicas não só como das ações desenvolvidas. Esta pesquisa parte da concepção de que os alunos que frequentam os programas de alfabetização enfrentam dificuldades que tornam o processo de retorno e permanência na escola muito complicada dada as características destes sujeitos. Através de observações no campo, aplicação de questionário e realização de entrevistas compreensivas, foi possível refletir sobre as trajetórias escolares e as histórias de vida dos sujeitos, principalmente sobre as diversas justificativas sobre os processos de acesso e permanência na educação de jovens e adultos.</p>				
21	<p>Autor: Jonas António Francisco Título: A Massificação do Ensino em Moçambique sob a égide da Internacionalização das Políticas Educacionais: Implicações para a Gestão Escolar Orientador: Fabiano Antônio dos Santos</p>	<p>CAPES 2016</p>	UFMS	Dissertação
<p>RESUMO: Esta pesquisa tem como finalidade compreender as implicações que o processo de massificação do ensino básico trouxe para a gestão escolar em Moçambique. Pesquisamos, dentre vários aspectos, o impacto da mundialização do capital na reformulação das políticas de educação e nas práticas escolares, os contextos da massificação do ensino secundário em Moçambique, as implicações da transformação das Escolas Primárias Completas (EPCs) em Escolas Secundárias no trabalho docente, e o papel dos Organismos Multilaterais (OM) na formulação das políticas educacionais em Moçambique. Trata-se de uma pesquisa de campo vinculada à linha de pesquisa Políticas de Educação e Formação de Educadores. Buscamos compreender como o processo de massificação do ensino tem sido enquadrado na lógica da agenda global que fundamenta as ações do Estado e a sua relação com as políticas sociais, nomeadamente as reformas educacionais, nos países periféricos. Em termos metodológicos, optamos pelo materialismo histórico-dialético; a contradição, a totalidade e a dialética serviram de orientação do nosso trabalho. Conduzimos uma pesquisa de campo, adotando os procedimentos metodológicos de entrevistas semiestruturadas. Associadas a essas estratégias, realizamos pesquisa bibliográfica e análise de documentos (Política Nacional de Educação; Plano Curricular do Ensino Básico; Estratégia do Ensino Secundário Geral e relatórios produzidos em duas escolas na província de Tete). Segundo dados recolhidos, apresentados e analisados na pesquisa, afirmamos que a mundialização do capital tem tido maior peso no planejamento educacional, sobretudo nos países periféricos; que pouco se tem dado atenção às questões localizadas; que os contextos econômicos, políticos e sociais de Moçambique contribuíram para a aceitação do processo de massificação do ensino secundário a partir de 2000 e que esse processo traz consigo sérios problemas para a gestão escolar. Por exemplo, o processo de transformação das EPC em secundárias tem sido realizado sem levar em conta as condições materiais, como os prédios de construção precária; a superlotação das salas de aulas; a falta de material didático e espaços para práticas esportivas e outras atividades escolares. Ademais, essa precariedade incide mais na responsabilização dos professores, em particular, o que contribui para a intensificação do trabalho docente, sobretudo na duplicação das jornadas de trabalho. Como corolário de tudo isso, tem sido comum a resignificação do conceito de qualidade de ensino, que se confunde com o simples acesso, conduzindo-nos a entender que a massificação do ensino em Moçambique contribui para a internalização da exclusão, visto que os alunos são aprovados em massa, mas a sua aprendizagem continua duvidosa.</p>				
22	<p>Autor: Jose Salomao Maungue Título: Acesso e permanência da rapariga no Ensino Técnico Profissional em Moçambique: Caso do Instituto Industrial de Maputo Orientador: Miriam Soares Leite</p>	<p>CAPES 2016</p>	UERJ	Dissertação
<p>RESUMO: O presente trabalho intitulado "Acesso e permanência da rapariga no Ensino Técnico Profissional em Moçambique: caso do Instituto Industrial de Maputo" tem como objetivo investigar sobre os fatores de ordem social, cultural e/ou econômica que podem influenciar na baixa representatividade da rapariga no Ensino Técnico Profissional (ETP) em Moçambique. A pesquisa optou por uma abordagem qualitativa, mais especificamente, um estudo de caso. Foram utilizadas duas técnicas de pesquisa para coleta de dados: análise documental e entrevistas semiestruturadas aplicadas aos estudantes, professores e gestores do IIM, que foi o lócus da pesquisa. No que diz respeito às questões teórico-metodológicas, baseou-se na perspectiva intercultural crítica, a partir das teorizações de Vera Candau e Stuart Hall, conjugado com as noções feministas do conceito de gênero, nas perspectivas de Guacira Lopes Louro, entre outros. Foram objeto de estudo também as políticas públicas da promoção da rapariga na educação, tendo se recorrido, para a sua análise, ao método de abordagem de ciclo de políticas proposto pelo sociólogo britânico Stephen Ball. O estudo mostrou que, entre vários fatores que influenciam na reduzida participação da rapariga no ETP, destacam-se a sua ocupação com as tarefas domésticas e o rendimento familiar, os custos diretos e indiretos da educação, práticas e atitudes associadas a crenças tradicionais culturais e estereótipos de gênero. Foi possível verificar também que a lei e as políticas públicas do estado favorecem para uma igualdade formal que cria instabilidades nas relações de poder estabelecidas e legitimadas pelos modos de socialização familiar, mas também se configuram como penalizadoras em alguns casos.</p>				

	AUTOR/ORIENTADOR	BANCO DE DADOS/ANO	IES	NÍVEL
01	Autor: Luís Alfredo Chambal Título: A formação inicial de professores para a inclusão escolar de alunos com deficiência em Moçambique Orientador: José Geraldo Silveira Bueno	BDTD - 2012	PUC-SP	TESE
RESUMO: Esta pesquisa versa sobre a problemática das políticas educacionais de formação docente, as instituições formadoras de professores, suas propostas curriculares e disciplinas específicas oferecidas, tendo em vista o atendimento ao aluno que apresenta algum tipo de deficiência ou necessidades educacionais especiais. A principal questão da pesquisa foi investigar o grau de recontextualização das propostas curriculares destinadas à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular em instituições de formação docente em Moçambique, em relação às políticas nacionais e destas para as recomendações dos organismos internacionais. Teve como objetivo geral analisar como as políticas de formação docente estão sendo incorporadas pelas diferentes instituições de formação docente, tendo em vista o atendimento dos alunos com deficiência no sistema educacional moçambicano. Como procedimento para coleta e tratamento dos dados, privilegiou-se a análise documental das políticas educacionais, das organizações acadêmica e curricular dos diferentes cursos ministrados nas seis instituições de diferentes níveis de formação docente e, complementarmente, a aplicação de entrevistas aos coordenadores dos cursos de formação de professores. A análise dos dados está centrada em quatro fontes básicas: 1) documentos nacionais de políticas educacionais; 2) documentos das instituições formadoras de professores; 3) documentos das disciplinas curriculares, como os planos e programas de disciplinas; e 4) depoimentos dos coordenadores dos cursos educacionais sobre conteúdos referentes ao atendimento aos alunos com deficiência em cada uma das seis instituições de diferentes níveis de formação, com base nas contribuições de Bernstein (1985 e 1988) e Gimeno Sacristán (2000), no referente à recontextualização, organização e avaliação introduzidas nos diferentes níveis dos sistemas de ensino, particularmente nas instituições de formação de professores em Moçambique. Os principais achados mostram que a centralidade da proposição curricular dos Institutos de Formação de Professores (IFPs) não garantiu homogeneidade de ação, nem incorporação dos princípios das políticas nacionais de educação para todos, na perspectiva da educação inclusiva, refletido por sua redução a um subtópico de disciplina geral. No que se refere à formação universitária, verificou-se também o mesmo processo de redução. Entretanto, pôde-se constatar que, ao lado de uma perspectiva reducionista e tradicional, no que se refere à educação de alunos com necessidades educacionais ou deficiências, surgiram algumas iniciativas, ainda incipientes, de incorporação de princípios e práticas da educação inclusiva.				
02	Autor: Geraldo Vernijo Deixa Título: Uma abordagem dos números inteiros relativos na 8ª classe: indicadores para uma proposta de formação de professores. Orientador: Rosana Figueiredo Salvi.	BDTD - 2014	UEL	TESE
RESUMO: Esta pesquisa tem como objetivo elaborar uma proposta de ensino, para o trabalho com números inteiros relativos para a educação escolar que articule as dimensões de conhecimento dos números relativos (reta, contexto e abstrata) em uma proposta de tarefas para formação de professores de Matemática. Buscamos um quadro de referência com base na perspectiva da multidimensionalidade do conhecimento (BRUNO, 1997). A pesquisa compreendeu três fases: a primeira consistiu na revisão da literatura a respeito do tema, a segunda, num curso de formação de professores em exercício e, a última, aplicação em quatro turmas da 8ª classe de uma Escola Secundária da cidade de Quelimane. Adotamos uma abordagem qualitativa com base na Análise de Conteúdo, realizamos uma análise de quatro livros didáticos e um Programa de Ensino da Matemática da 8ª classe à luz da multidimensionalidade de conhecimento, tendo constatado que as três dimensões de conhecimento estão desarticuladas. Nestes documentos há predomínio de tarefas na dimensão abstrata, sendo poucas as alternativas sugeridas para o tratamento do tema. Os resultados da aplicação indicam que uma abordagem multidimensional pode contribuir para uma aprendizagem efetiva dos números inteiros relativos. Nesses documentos são sugeridos como vias para o ensino desse conteúdo matemático: situações que envolvem negócios, a altitude, cronologia, temperatura, impossibilidade da subtração em N, uso da História da Matemática, a reta numerada, o método extrapolatório do Freudenthal (1973) e uso de diagrama de Vergnaud. Estas constatações serviram de indicadores para a elaboração de uma proposta de tarefas para a formação de professores de Matemática do sistema educacional de Moçambique.				
03	Autor: Samuel Luluva Título: Políticas Educacionais em Moçambique: o Conselho de Escola como componente da gestão democrática da escola pública moçambicana (1975-2003) Orientador: Waldeck Carneiro da Silva	CAPES - 2013	UFF	TESE
RESUMO: O trabalho intitulado "POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM MOÇAMBIQUE: o Conselho de Escola como componente da gestão democrática da escola pública moçambicana (1975-2003)" tem o objetivo de desenvolver um estudo diacrônico sobre as políticas educacionais moçambicanas visando compreender seus desdobramentos, trajetórias e perspectivas no âmbito da gestão democrática da educação moçambicana em todos os níveis. Em nível micro, o estudo analisa a participação do Conselho de Escola na gestão escolar. A pesquisa de campo foi desenvolvida na cidade de Maputo – Moçambique, em duas escolas, designadas A e B.				

<p>O estudo se baseou numa abordagem qualitativa. Os instrumentos de produção de dados foram às entrevistas semiestruturadas. As entrevistas foram aplicadas a dois grupos: o primeiro, composto pelos membros dos Conselhos de Escola das duas escolas estudadas (alunos, professores, pais, diretores, elementos da comunidade e funcionários não docentes). O segundo grupo, composto por pessoas não membros dos Conselhos de Escola estudados (alunos, professores, pais, diretores, elementos da comunidade e funcionários não docentes). A partir da análise dos documentos oficiais sobre as políticas educacionais e das entrevistas, o estudo compreendeu que: i) há coabitação ambígua entre os processos que visam democratizar a gestão da educação e da escola e os processos de caráter antidemocrático em todos os níveis (macro e micro); ii) os representantes dos segmentos nos Conselhos estudados participam em níveis e formas diferenciados e iii) os segmentos majoritários participam menos e consequentemente o seu engajamento na gestão da escola é incipiente. Embora o Conselho de Escola brote num espaço híbrido, o estudo concluiu que um movimento com vista a desdobrar a prática participativa e democrática está em pleno desenvolvimento na escola pública moçambicana, mas é necessário e urgente a conjugação de esforços de todos os intervenientes no processo da gestão da escola com vistas a mudança do modelo estático para o modelo da gestão colegial.</p>				
04	<p>Autor: Octavio José Zimbico Título: Morre a Tribo e nasce a Nação? Política, Administração e História do Ensino Primário em Moçambique Orientador: Jose Goncalves Gondra</p>	<p>CAPES 2016</p>	<p>UERJ</p>	<p>TESE</p>
<p>RESUMO: Esta pesquisa ocupa-se da política geral, administração e história do Ensino Primário (EP) em Moçambique. O principal fator que a impulsiona é que este nível é considerado básico e acessível a todos. Para isso, o país assim o determinou, legalmente, e aderiu a movimentos como a Declaração de Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e o Marco de Ação de Dacar (2000) comprometendo-se a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. O problema deste estudo é que apesar da expansão do EP, na sequência das ações de Educação Para Todos (EPT), a cobertura da rede escolar e o respetivo rendimento mostram que a escolarização básica universal é de difícil alcance. Assim, determino até que ponto questões políticas, econômicas e sociais delinham ou regulam a política e os padrões de administração do EP. O objetivo foi analisar a política geral do EP nas prioridades de acesso, expansão, equidade, qualidade e relevância, desde as primeiras iniciativas de constituição do EP no período pré-colonial. As fontes de pesquisa foram: a legislação, estatísticas educacionais, conteúdos educacionais da Revista Tempo e entrevistas. Os principais achados mostram que fatores conjunturais têm influenciado, em grande medida, a política e a administração do EP, ao forçarem a revisão dos princípios e objetivos do ensino, a partir das emendas à legislação e alteração dos modelos de planificação e administração. A análise estatística revela um aumento do acesso e uma tendência gradual de redução das taxas de repetição e de abandono escolar. Ainda assim, à semelhança dos períodos pré-colonial e colonial, parte expressiva da população escolarizável continua sem acesso à escola, o que dificulta o alcance de uma efetiva EPT, ainda que a obrigatoriedade do EP tenha sido legalmente instituída a partir do século XIX. Se, por um lado, a obrigatoriedade e a gratuidade entre 1983 e 1992 – momento da administração centralizada – contribuíram no incremento do acesso, tendo resultado na redução da taxa de analfabetismo; por outro, a obrigatoriedade do EP é uma continuidade que data dos finais do século XIX, cuja implementação não tem dependido da gratuidade. Outros achados revelam que entre 1993 e 2003 – momento da administração descentralizada, apesar da não referência à obrigatoriedade e gratuidade, o EP passou, igualmente, por uma expressiva expansão. Todavia, ambos os períodos pós-independência foram marcados pela queda da qualidade de ensino, caracterizada pela degradação das condições em que decorrem as aulas e irrelevância social do currículo. A análise da legislação mostra vontade política dos Estados colonial e moçambicano tornarem a escola primária acessível a todos. Todavia, os modelos e práticas administrativas contribuem na definição e implementação da obrigatoriedade e gratuidade, o que por sua vez influencia o acesso à escola básica. De 1983 a 2003, a crítica social à qualidade e relevância do EP, encontrada na Revista Tempo, na PNE e no PEE, centra-se, por um lado, nas condições desfavoráveis em que as aulas têm decorrido; por outro, na inadequação e irrelevância dos conteúdos às reais necessidades locais.</p>				
05	<p>Autor: Benedito Mauricio Sapane Título: Política Curricular na Universidade Pedagógica de Moçambique: das Influências aos Documentos Oficiais das Reformas (1985 – 2009) Orientador: Sandra Lucia Escovedo Selles</p>	<p>CAPES 2016</p>	<p>UFF</p>	<p>TESE</p>
<p>RESUMO: Intitulado “Política Curricular na Universidade Pedagógica de Moçambique: das influências aos documentos oficiais das reformas (1985 - 2009)”, esta tese insere-se no campo de estudos de história da educação e, em especial, no do currículo. Consiste numa abordagem historiográfica em torno da política curricular decorrente das reformas curriculares vigentes nessa universidade entre os anos 1994, 2003 e 2009. Enquadrada no espaço Universidade Pedagógica (UP), a tese tem como objetivos: (i) descrever as influências e as tendências que foram assinalando as mudanças curriculares; (ii) examinar os significados que alguns atores sociais atribuíram as diversas políticas curriculares; (iii) discutir os significados sociopolíticos e pedagógicos das reformas; (iv) caracterizar os espaços de produção da política curricular e (v) esclarecer as rupturas e continuidades que caracterizaram as políticas curriculares nessa instituição. O estudo é fundamentalmente documental, porém, complementado por entrevistas semiestruturadas. Assumindo-se como qualitativo resultou do cruzamento e da interpretação de textos oficiais que depois foram discutidos com base em referenciais teóricos do campo da história do currículo relacionados com história do pensamento curricular, história das reformas curriculares, história dos currículos e dos cursos e história das disciplinas escolares. Na pesquisa, são estabelecidos os mecanismos de construção das distintas políticas curriculares, o enquadramento genealógico do processo de produção curricular, os interesses pedagógicos e didáticos evidenciados nos movimentos da reforma, os grupos de interesse representados nos distintos elementos de</p>				

definição de instrumentos de política curricular caracterizados por princípios estruturantes e/ou bases e diretrizes produzidos na UP. Os resultados da pesquisa revelam que as reformas curriculares estão associadas a diferentes conjunturas sociopolíticas pelas quais Moçambique foi atravessando ao longo do período de estudo, à necessidade de acompanhar o movimento regional e global de mudança e ainda a influências de ordem pessoal sustentadas pelas visões dos protagonistas dos distintos movimentos curriculares. Revelam igualmente que durante o período em estudo houve continuidades e descontinuidades evidenciadas por componentes de formação geral e psicopedagógica e/ou educacional.				
6	Autor: Argentina Serafim Lopes Título: Políticas educacionais para a promoção da rapariga em Moçambique Orientador: Elizabeth Fernandes de Macedo	CAPES 2017	UERJ	TESE
RESUMO: O estudo em tela insere-se na problemática das políticas educacionais moçambicanas que têm sido influenciadas pelas políticas internacionais sobre Educação Básica. Essas políticas procuram a justiça social por meio da igualdade de educação de gênero. É nessa óptica que esta pesquisa versa sobre “POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A PROMOÇÃO DA RAPARIGA EM MOÇAMBIQUE”. Com base na Abordagem do Ciclo de Políticas, proposta por Stephen Ball, esta pesquisa procurou compreender os desdobramentos das políticas de promoção da rapariga na província da Zambézia, buscando, principalmente, entender como os profissionais de educação do contexto da prática (escola) articulam os discursos culturalmente construídos sobre as mulheres com os discursos das políticas governamentais tendentes à promoção da rapariga por meio da educação. Para consubstanciar essa intenção, os processos que ocorrem na negociação e na interpretação das políticas educacionais com os discursos locais foram analisados, bem como os diferentes elementos que influenciam a recontextualização dessas políticas nos contextos estudados. Nessa ordem de ideias, recorreu-se a uma abordagem descritiva e etnográfica, para ilustrar as características socioculturais, políticas e econômicas de cada um dos contextos. Analisaram-se, também, por intermédio de entrevistas semiestruturadas, as falas dos professores, das alunas, dos membros da direção da escola e de dirigentes distritais de educação ciência e tecnologia dos respectivos distritos em estudo. Esta pesquisa faz referência ao intervalo de 1999 a 2015, o qual se justifica pelas seguintes razões: Em 1999, colocou-se em prática o primeiro Plano Estratégico da Educação e Cultura em Moçambique, que adequava os discursos internacionais sobre Educação Básica e a consequente reestruturação do Plano Curricular do Ensino Básico. Em 2015, encerrou-se o prazo dado pela UNESCO, em 2000, para que se alcançassem os objetivos da Declaração dos Objetivos do Milênio. A pesquisa decorreu na província da Zambézia, nas escolas dos distritos de Gurué, concretamente no posto administrativo de Lioma, localidade de Tetete, na EP1 de Nossa Senhora do Monte – Niússe, e na EPC de Eduardo Mondlane de Ruace; no distrito da Maganja da Costa, nas escolas de EPC da Vila Sede da Maganja da Costa e de Mutange. A partir das análises, concluiu-se que a formulação das políticas educacionais, que propalam a inclusão dos até então excluídos, produzem adversidade ao que elas propõem. Desse modo, a inoperância das políticas internacionais que propugnam e incluem nas políticas nacionais de Moçambique a ideia de equidade de gênero e igualdade de oportunidades é atribuída às dificuldades do contexto nacional, que obstaculizam o funcionamento dessas políticas.				
7	Autor: Guedes Basílio Mechisso Título: Política(s) de Assistência Estudantil no Ensino Superior em Moçambique: passado, presente e desafios Orientador: Nalu Farenzena	CAPES 2017	UFRGS	TESE
RESUMO: O ensino superior em Moçambique é muito recente, pode ser localizado a partir de 1962, com a criação dos Estudos Gerais Universitários de Moçambique o qual, desde a sua criação e até a independência nacional em 1975, manteve acesso discriminatório, pois, se destinava majoritariamente aos filhos dos colonos. Com a independência nacional, instala-se um Estado socialista e reformas tendentes a garantir o acesso de todos à educação superior e, dentre as ações, são criadas mais duas instituições. Com o agravamento da guerra civil e a pobreza em 1983, o país viu-se obrigado a solicitar apoio internacional. Em 1984 adere ao Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial inicia com um programa de reabilitação econômica e reformas do Estado, que, a partir de 1990, desencadearam mudanças no quadro constitucional e legal do país, o que inclui a aprovação de nova constituição, de cunho neoliberal (1990), de nova lei de educação, a lei nº 6/1992 e, em 1993, a primeira lei do ensino superior, a lei nº 1/93. Com o novo quadro legal, iniciam-se privatizações de serviços sociais, incluindo o ensino superior, contexto em que se assiste a sua expansão. Considerando esta trajetória histórica, esta tese analisa, no âmbito das políticas neoliberais adotadas pelo país e da expansão do ensino superior, as políticas de assistência estudantil adotada por Moçambique, e para tal, recorreu-se à Abordagem do Ciclo de Políticas de Bowe, Ball e Gold, conforme sistematizada por Jefferson Mainardes. A assistência se dá por políticas institucionais, não existe uma política de âmbito nacional. Foram analisadas no trabalho as ações do Instituto de Bolsas de Estudo e de cinco instituições do ensino superior. Dados obtidos a partir de entrevistas, estudo documental (regulamentos, editais, leis e relatórios), pesquisa bibliográfica e observações no campo, mostraram que as bolsas de estudo, que são a forma predominante de assistência estudantil, ainda são incipientes em qualidade e quantidade, comparadas ao número de vagas de ingresso e custos da formação (cerca de 17 a 63 dólares mensais). Apesar do compromisso do Estado com a justiça social (artigo 1 da Constituição da República), e das políticas institucionais justificarem-se pela necessidade de combater as desigualdades econômicas, de gênero, regionais e as necessidades especiais no acesso ao ensino superior, na prática pouco tem sido o seu alcance, pois a conjuntura neoliberal, o processo histórico e cultural de construção de nação e a dependência financeira do país aos organismos internacionais têm influenciado bastante a ação social estatal. O estudo sobre as políticas de assistência estudantil no ensino superior em Moçambique poderá permitir rever as ações que estão sendo implementadas neste âmbito pelo Estado e influenciar para a reformulação destas ações no sentido de constituição de políticas adequadas à realidade e necessidades do país,				

e/ou a uma proposta de âmbito nacional, de uma Política Nacional de Assistência Estudantil				
8	Autor: Hilário Simões Cau Título: A construção do Estado em Moçambique e as relações com o Brasil Orientador: Paulo Fagundes Visentini	CAPES 2011	UFRGS	TESE
RESUMO: Uma revisão das relações Brasil-África nas últimas quatro décadas, desde a independência dos países africanos, mostra que a África subsaariana deteve um baixo perfil nas prioridades externas brasileiras. A isto se deveu a fraca intensidade de relacionamento entre ambas as partes, assim como a descontinuidade de interesses por parte dos diferentes governos brasileiros, tanto no desenho de estratégias de cooperação, assim como na coordenação de ações conjuntas perante aos Estados desenvolvidos. Factores internos, no Brasil, como a percepção dos diferentes governos militares para com a orientação política externa, a correlação de forças no sistema internacional, com efeitos visíveis em países africanos, relações privilegiadas destes com as suas antigas metrópoles, assim com a forma utilizada por alguns países africanos a ascender à independência, actuaram como elementos positivos ou negativos para uma maior ou menor aproximação entre o Brasil e a África em geral. As relações entre Brasil e Moçambique desde 1975, foram mais profundas no âmbito político do que no comercial, pois a ausência de um sector privado e de um modelo de desenvolvimento escolhido por Moçambique, bem como a guerra civil, acabou por se tornar elementos chave para a retração das intenções brasileiras de manter cooperação econômica sólida com a margem do Índico. A situação se reverteu na década 1990 com as mudanças políticas introduzidas em Moçambique, do ponto de vista da introdução do multipartidarismo e a adoção da economia de mercado. A expectativa de Moçambique em relação ao Brasil aumentou a partir de 2003, com a eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que enviou um sinal positivo ao colocar o continente africano no centro das atenções da política externa brasileira. Hoje, Moçambique assume-se como um dos maiores parceiros do Brasil na África, o que se consubstancia nos deslocamentos que o presidente brasileiro efectuou. Para Moçambique, a assinatura de diversos protocolos de cooperação não só ajuda o país a se desenvolver, mas também contribui para elevar a sua posição frente aos países vizinhos.				
9	Autor: António Fernando Zucula Título: Currículo de matemática no ensino médio geral em Moçambique: critérios de seleção e organização de conteúdos Orientador: Maria Isabel Ramalho Ortigao	CAPES 2018	UERJ	TESE
RESUMO: Esta tese analisa o currículo de Matemática do Ensino Médio Geral, em Moçambique, concretamente no concernente aos critérios utilizados na seleção e organização de conteúdos. A pesquisa busca responder às seguintes questões: i) que critérios são utilizados para selecionar e organizar os conteúdos de matemática para o ensino nas escolas que atendem os jovens do Ensino Médio Geral? ii) que atores participam da construção do currículo de Matemática em Moçambique? iii) qual o grau de liberdade dos professores que ensinam matemática para construir o currículo dessa disciplina nas escolas moçambicanas? A pesquisa foi conduzida através da abordagem qualitativa, recorrendo à análise de documentos de ensino vinculados ao Ministério da educação. Foram ainda administradas entrevistas semiestruturadas a dois técnicos do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação, responsáveis pela elaboração e produção de documentos de ensino e a cinco professores que lecionam matemática no ensino médio geral. O instrumento administrado aos técnicos consistiu em 11 questões, e procurou obter informações sobre a sua visão em relação à construção do currículo e sua percepção e compreensão com respeito à participação de professores na produção curricular. Já o instrumento administrado aos professores consistiu em 12 questões e visou obter informações sobre as suas experiências e opiniões em relação à sua participação nos processos de elaboração e produção curricular, sob ponto de vista de seleção e organização dos conteúdos. A análise dos dados baseou-se na aplicação da técnica análise de conteúdos. Os resultados revelam que a seleção de conteúdos é feita com base em critérios como: contexto, realidade cultural, reflexibilidade, validade, utilidade, significação, relevância, responsabilidade, perfil do aluno a formar, riqueza, importância dos conteúdos. Já a organização de conteúdos é feita com base em: dificuldades do aluno, racionalidade, flexibilidade, rigor, continuidade, recursividade e resignificação. Outrossim, os resultados apontam que o currículo de matemática, apesar de ambicioso do ponto de vista de seus objetivos e conteúdos selecionados, não tem sido abrangente em sua elaboração tampouco garante a necessária democraticidade que se resumiria numa maior participação de professores. Desses resultados, constatou-se ainda que, em geral, o processo de seleção e organização dos conteúdos matemáticos do ensino médio geral, em Moçambique, em particular na cidade de Maputo, não tem garantido uma equilibrada participação dos diferentes atores, pois confere maior protagonismo àqueles vinculados às instituições politicamente estabelecidas para coordenarem e controlarem a sua produção e implementação.				
10	Autor: Sonia Francisca Mussa Ussene Título: Basta de ficar só em casa!" Representações sobre a educação escolar da rapariga rural em Mafambisse - Moçambique Orientador: Lodenir Becker Karnopp	CAPES 2018	UFRGS	TESE
RESUMO: Nesta tese acerca da representação sobre a educação escolar da rapariga rural, em Mafambisse – Moçambique, apresento para discussão o seguinte problema de pesquisa: que representações sobre a educação escolar da rapariga rural, em Mafambisse, estão presentes nas falas das/os participantes da pesquisa? Objetiva-se analisar as representações sobre a educação escolar da rapariga rural, em Mafambisse; mais especificamente 1) descrever situações que emanam questões de gênero no espaço escolar, com enfoque para a rapariga rural, em Mafambisse e 2) discutir representações sobre a educação escolar da rapariga rural,				

em Mafambisse, a partir das falas das / os participantes da entrevista. O estudo justifica-se pela oportunização de direitos iguais à educação escolar de ambos os gêneros, com enfoque para a rapariga. Seus fundamentos encontram-se alicerçados nos Estudos Culturais em Educação e nos Estudos de Gênero, inspirando-se nas contribuições de Hall (1997; 2016), Wortmann (2012), Costa, Silveira e Sommer (2003), Louro (2014), Duarte (2005), Osório e Macuácuá (2013), Golias (1993) e Castiano e Ngoenha (2013). O estudo empírico de tipo qualitativo, realizado em Moçambique, foi a base para a produção de dados, realizada por meio de observação do espaço escolar e desenvolvimento de entrevistas semiestruturadas com seis alunas, seis raparigas que se encontram fora da escola e seis mães/pais e encarregadas/os de educação, totalizando 18 participantes. Após a análise dos dados, foi possível sistematizar representações para cada grupo entrevistado. No entanto, agrupando as recorrências nos três grupos, os resultados sugerem representações que remetem para aspectos como a igualdade de direitos na educação, fonte de emprego, benefícios da escolarização, questões financeiras e sociais, frequência à escola, solidariedade e respeito. Essas representações favorecem a educação escolar da rapariga rural e podem estar relacionadas com a centralidade das questões de gênero, no país. Aponte algumas possibilidades de intervenção para a abordagem de assuntos de gênero em situação de ensino e aprendizagem, assim como questões em relação aos centros de formação de professoras/professores.

APÊNDICE C - DISSERTAÇÕES E TESES EM BASES DE DADOS DE PORTUGAL

	AUTOR/ORIENTADOR	BANCO DE DADOS/ANO	IES	NÍVEL
01	Autor: José Amilton Joaquim Título: Educação Bilingue em Moçambique: um estudo de caso na província de Gaza, centrado nas práticas pedagógicas do Ensino Básico. Orientador: José Augusto Pacheco	RCAAP- 2013	UMINHO	Dissertação
<p>RESUMO: Em contextos como o de Moçambique que apresenta uma diversidade linguística, o uso de mais de uma língua no ensino é quase que obrigatório, mormente quando a língua oficial, Portuguesa, é falada por uma minoria da população. Face a essa realidade, urge a necessidade de formalizar a Educação Bilingue (EB) nas escolas moçambicanas. A sua implementação visa, dentre vários objetivos, melhorar a qualidade de ensino, reduzir o desperdício escolar e tornar a educação mais inclusiva, uma vez que muitos alunos, principalmente, nas zonas rurais como é o caso do distrito de Bilene na Província de Gaza, local onde realizamos o estudo, não falam a língua Portuguesa. A modalidade de Educação Bilingue em Moçambique, que usa língua oficial Portuguesa e uma língua nacional local, é de transição e manutenção. Nas primeiras classes (1ª, 2ª e 3ª) usa-se a língua local como meio de instrução e o Português é apenas uma disciplina, lecionada ao nível de competências da oralidade e a partir da 4ª classe, o Português passa a ser a língua de instrução e o Changana apenas uma disciplina. A língua Portuguesa é ministrada somente ao nível da oralidade até a 2ª classe, depois introduz-se a escrita a partir da 3ª classe em diante. A partir dessas estratégias o aluno deve estar em condições na 5ª classe de enfrentar o exame nacional, que é feito em língua oficial Portuguesa, para transitar do 1º grau para o 2º grau. A dissertação tem como problema esta interrogação: De que modo o programa curricular de Educação Bilingue se traduz nas práticas pedagógicas nas escolas do Ensino Básico que usam a língua Portuguesa e Changana no distrito de Bilene, na província de Gaza? O estudo empírico é de natureza qualitativa e quantitativa, com a utilização de técnicas de recolha de dados diversas, incluindo análise documental do Programa Curricular da Educação Bilingue complementado com o PCEB, entrevistas aos diretores de escolas e técnicos do Ministério da Educação (n=10), questionário aos professores da Educação Bilingue (n=34) e provas de conhecimento aos alunos da 5ª classe (n=256), nas disciplinas básicas de Português e Matemática. Do estudo conclui-se: i) Não existe um programa de base especificamente para EB; ii) Há incongruência entre o programa e as práticas pedagógicas e iii) Os alunos apresentam maior dificuldades de compreensão, na escrita do que na oralidade, nas provas de conhecimento nas disciplinas básicas (Português e Matemática) em língua Portuguesa.</p>				
02	Autor: Mónica Simão Mandlate Título: Políticas e práticas de diferenciação e inclusão curricular em Moçambique Orientador: José Augusto Pacheco	RCAAP- 2012	UMINHO	Dissertação
<p>RESUMO: O estudo sobre Políticas e Práticas de Diferenciação e Inclusão Curricular em Moçambique conferiu papel de destaque aos documentos reguladores, enquanto promotores da diferenciação e inclusão escolar, das crianças com necessidades educativas especiais, bem como nas concepções do professor como agente condutor, difusor e incentivador da educação inclusiva na sala de aula. É nesta sequência que se enquadra a problemática da investigação, traduzida na seguinte questão: De que modo é feita a diferenciação e inclusão das crianças com Necessidades Educativas Especiais ao longo das práticas pedagógicas dos professores de 5ª classe (2º Ciclo) na disciplina de Português do Ensino Básico de Moçambique? Em função deste problema, formulámos os seguintes objetivos: a) Averiguar a abordagem da educação inclusiva nos principais documentos normativos de educação e a inclusão das crianças com NEE no 2º Ciclo do Ensino Básico moçambicano. b) Identificar: as percepções dos professores do 2º ciclo do Ensino Básico moçambicano sobre a diferenciação Pedagógica enquanto meio de promoção da Inclusão Escolar. c) Identificar as estratégias usadas pelos professores para diferenciar e Incluir crianças com necessidades educativas especiais (NEE). d) Identificar os desafios e oportunidades que o Ensino Básico moçambicano coloca aos professores e à escola face a Diferenciação e Inclusão Escolar. Metodologicamente, a investigação foi conduzida pelo estudo de caso, efetuado nas províncias de Maputo e Maputo Cidade, nas escolas do Ensino Básico dos Distritos de Marracuene, Manhica e Chamaculo. Para a recolha de dados, usámos as seguintes técnicas: entrevista (n=6) a professores do 2º ciclo do EB, Formadores (n=4) dos IFP's e Técnicos Pedagógicos (n=2) dos níveis macro e micro. Utilizámos, também a observação de aulas aos mesmos professores entrevistados e analisamos os seus discursos, as suas práticas, assim como a sua relação com os alunos. Na análise documental, centrámos a atenção para os principais documentos normativos do país e do setor educacional, nomeadamente: Lei do Sistema Nacional de Educação (a antiga e a revista); Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação; Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2010/11; Plano Curricular do Ensino Básico; Regulamento Geral do Ensino Básico; Programa de Formação de Professores Primários, Regulamento Geral dos Institutos de Formação de Professores Primários; Programa e Manuais de Português do 2º ciclo do Ensino Básico e Orientações e Tarefas Escolares Obrigatórias. Em termos de resultados, a realização deste estudo empírico permitiu constatar que a legislação é clara quanto à necessidade da implementação do ensino inclusivo mas ainda não foram criadas condições materiais, financeiras e humanas (professores qualificados) para efetivo e pleno funcionamento no país. A educação</p>				

inclusiva requer condições específicas, que atualmente o país não reúne, apesar dos esforços que o governo tem vindo a evidenciar.				
03	Autor: Ernesto Mário Macamo Título: Insucesso Escolar Em Moçambique: Estudo de caso na Escola Secundária Graça Machel Orientador: Maria Antónia Belchior Ferreira Barreto	RCAAP - 2015	UAberta (UAB)	Dissertação
RESUMO: O insucesso escolar constitui um dos grandes problemas do sistema educativo formal, em Moçambique. Existe por várias razões, tais como o abandono da escola antes da conclusão do ciclo, as reprovações anteriores que dão lugar a grandes desníveis entre a idade cronológica do aluno e o nível escolar em que se encontra, a falta de materiais pedagógicos, os métodos usados pelos professores. Os níveis de fracasso escolar podem ser totais (em todas as disciplinas) ou parciais (numa ou duas disciplinas). Um dos objetivos do estudo é o de identificar as percepções sobre as causas do insucesso escolar. Pretendemos também saber se os fatores apontados são de ordem interna ou externa à escola. A investigação utilizou o método de estudo de caso, de tipo exploratório. Para conhecermos as opiniões de alunos e professores, recorremos à utilização de inquérito por questionário. Foram ainda realizadas entrevistas semiestruturadas ao diretor da escola e ao presidente do conselho da escola. Foram analisadas pela técnica análise de conteúdo. Segundo os inquiridos e os dois entrevistados, a falta de laboratórios eficientemente equipados, a prática de atividades de pastagem pelos alunos, implicando o afastamento da escola por longos períodos de tempo, os casamentos prematuros e a falta de acompanhamento pelos pais e encarregados de educação tem contribuído para o insucesso escolar. Não existe por parte dos professores nem por parte da direção pedagógica e do presidente do conselho de escola a assunção da sua responsabilidade no problema.				
04	Autor: Agostinho Ezequias Manhique Título: A Gestão e Liderança das Escolas em Moçambique: um estudo de caso na Escola Primária Completa do 1º Bairro na Cidade de Chókwè Orientador: Cláudia Neves	Rep. UCP - 2015	UCP	Dissertação
RESUMO: A problemática da liderança e da gestão escolar são de extrema importância no contexto educativo moçambicano e constam da maior parte das orientações políticas para a educação deste país. Nesse sentido, o estudo desta problemática tem como principal objetivo contribuir para a melhoria do sistema de ensino e aprendizagem de Moçambique, rumo ao desenvolvimento do próprio país. Deste modo, a gestão e liderança escolar constituem pilares importantes para o desenvolvimento da escola e da educação, em geral. Neste contexto torna-se importante que o diretor da escola, na qualidade de gestor e administrador escolar, saiba fazer da melhor maneira a combinação destes dois mecanismos rumo ao alcance dos objetivos educacionais. O presente trabalho de investigação pretende analisar o modo como o gestor escolar combina os mecanismos de gestão com as ações de liderança numa escola em particular e consistiu num estudo de caso de tipo exploratório onde foram aplicadas entrevistas ao diretor da escola, à diretora ajunta pedagógica, a dois professores, um funcionário administrativo e a um membro do conselho da escola no sentido de compreender as suas percepções sobre a ação do diretor da escola em termos de gestão e liderança. O enquadramento teórico irá apresentar os conceitos de gestão e de liderança, estilos de liderança e o papel do diretor como gestor escolar. Os resultados da pesquisa mostram que o diretor combina mecanismos de gestão com ações de liderança fazendo cumprir as tarefas influenciando a equipe para o trabalho e envolvendo a todos colaboradores na gestão da escola.				

Teses

	AUTOR/ORIENTADOR	BANCO DE DADOS/ANO	IES	NÍVEL
01	Autor: Gildo António Nhapuala Título: Formação Psicológica inicial de professores: atenção à educação inclusiva em Moçambique Orientador: Leandro da Silva Almeida	RCAAP - 2014	UMINHO	TESE
RESUMO: Este estudo surge no contexto da atualidade e emergência da educação inclusiva em Moçambique e da atenção à melhor qualificação científica e pedagógica dos professores para responderem com êxito aos desafios da educação inclusiva. Apoiando-se nas próprias vivências dos professores, interessou-nos perceber que concepções possuem sobre educação inclusiva, assim como compreender como os professores percebem a qualidade e relevância da sua formação inicial na área da educação inclusiva, bem como a sua preparação para trabalhar em contextos educativos inclusivos. Esta discussão é feita considerando um conjunto de variáveis de natureza sociodemográfica (idade, género) e variáveis profissionais (duração da formação, experiência docente) por parte dos professores da nossa amostra. O estudo considerou uma amostra de 329 professores de escolas do ensino básico na cidade e província de Maputo. Com uma abordagem quantitativa, o estudo considerou a construção e validação de um questionário sobre as vivências dos professores nas três dimensões de interesse do estudo, nomeadamente concepções sobre educação inclusiva, percepção sobre qualidade e relevância da sua formação inicial, e preparação para trabalhar em educação inclusiva. Os resultados obtidos mostram não existir diferenças estatisticamente significativas nomeadamente tomando o tempo de serviço e género dos professores, bem como em função dos anos de duração da sua formação inicial. Diferenças nos resultados foram observadas tomando os professores consoante tiveram experiência anterior ou não com alunos com necessidades educativas especiais. Os professores com essa experiência mostram resultados mais positivos tanto nas suas concepções sobre educação inclusiva bem como na avaliação sobre a qualidade da formação recebida e preparação para trabalhar em contextos educativos inclusivos comparativamente aos professores sem nenhuma experiência.				
02	Autor: Lina Sara Hunguca de Chovano Título: Desenvolvimento Profissional Docente para o Ensino à Distância na Universidade Eduardo Mondlane Orientador: António Moreira	RCAAP - 2012	Univ. Aveiro	TESE
RESUMO: A integração das novas tecnologias de informação e comunicação no contexto educativo proporcionou a emergência de novos cenários de ensino e aprendizagem onde o EaD online é parte integrante. Esta realidade, recentemente implementada na Universidade Eduardo Mondlane (UEM), demanda que os professores estejam preparados com conhecimentos e competências para atuarem com sucesso no EaD online. O maior desafio que surge é como tornar o professor presencial num professor online efetivo pelo facto de muitos deles desenvolverem atitudes de resistência em relação ao EaD, permanecendo ligados às formas tradicionais de ensino. O objetivo deste estudo é conceber, implementar e avaliar um modelo de desenvolvimento profissional dos professores para o EaD, da UEM, por recurso às novas TIC que possibilite a aquisição de competências pedagógicas e tecnológicas para ensinarem em ambientes de ensino e aprendizagem online e integrarem as novas TIC no ensino presencial. Como metodologia, trata-se de um estudo de caso qualitativo, com a unidade de análise "O desenvolvimento profissional do professor para o EaD", baseado no paradigma interpretativo, com uma vertente de investigação-ação. O estudo foi realizado na UEM, Moçambique, onde foram analisadas duas ações de formação, na modalidade de <i>blended learning</i> com recurso a uma plataforma LMS denominada Aulanet, e envolveu 16 professores de diferentes áreas disciplinares. Os dados foram recolhidos através de inquéritos por questionário e entrevista, do diário e de documentos eletrónicos como mensagens de fórum de debate, de chat, de correio interno e do skype. A técnica de análise de conteúdo foi utilizada para o tratamento de dados qualitativos, com suporte do Nvivo, e os dados quantitativos recorreram ao Excel. Os resultados do estudo mostraram que a inserção dos professores num ambiente virtual permitiu mudarem de atitudes em relação ao EaD e às TIC, adoptarem estratégias pedagógicas para lidar com certos aspetos do ensino online e aprenderem a utilizar as ferramentas do EaD de modo apropriado.				
03	Autor: Paulino Albino Machava Título: Educação, Cultura e Gestão do Currículo Local um estudo de caso Orientador: Adérito Barbosa	Rep. UCP - 2015	UCP	TESE
RESUMO: O presente trabalho corresponde a uma Tese elaborada no âmbito do curso de doutoramento em Ciências da Educação, na área de aprofundamento de Pedagogia Social. O estudo em referência teve como objetivo geral compreender como é que a escola faz a gestão do currículo local de modo a valorizar a cultura local e que os alunos aprendam os valores da sua comunidade. A realização do estudo teve como base de referência empírica as Escolas Primárias Completas de Muegane e 25 de Junho, ambas situadas na cidade de Nampula. O estudo foi desenvolvido em torno de quatro vertentes: percepção dos membros da comunidade escolar sobre o ensino do currículo local; gestão do currículo do ensino básico, com enfoque nos 20% do currículo local; grupos etnolinguísticos presentes nas escolas e, por último, entender como é feita a ligação entre a escola e a comunidade. A investigação levou à construção de um quadro teórico fundamentalmente centrado na área de Pedagogia Social, enquanto ciência da educação que enquadra a educação nas suas diferentes modalidades (formal, não formal e informal). Procurou-se igualmente clarificar os conceitos de cultura, currículo, currículo local e gestão curricular. Os resultados recolhidos e analisados permitiram concluir que existe uma diferença entre o currículo prescrito e o currículo praticado nas escolas; nas escolas não existem procedimentos				

institucionalizados para o ensino do currículo local; as interações produzidas no processo de ensino e aprendizagem não promovem o uso das línguas locais e a ligação escola comunidade é um elo importante na resolução dos problemas da escola. Estes dados sugerem a necessidade de uma maior aproximação entre as culturas escolares e as culturas comunitárias.				
04	Autor: Pedro Marcelino Título: Práticas Democráticas na Escola: um estudo de caso numa escola secundária no norte de Moçambique Orientador: Joaquim Machado Araújo	Rep. UCP - 2013	UCP	TESE
RESUMO: Esta tese decorre de uma pesquisa sobre a educação no ensino secundário geral realizada numa escola secundária no norte de Moçambique. Trata-se de um estudo de caso que analisou como se desenvolve a educação para a democracia em contexto escolar, que faz parte das orientações estabelecidas pelo Plano Curricular do Ensino Secundário Geral. A abordagem da pesquisa foi predominantemente qualitativa e orientada para conhecer a percepção dos atores escolares sobre democracia e as suas representações sobre os dispositivos da aprendizagem da democracia na Escola, identificar métodos predominantemente usados pelos professores na promoção da convivência democrática e reconhecer o grau de participação dos alunos na discussão de problemas e na tomada de decisões relativos à vida na escola. Os sujeitos da pesquisa são alunos e professores da décima classe e o diretor da escola. As técnicas de recolha de dados foram a entrevista semiestruturada, a observação de aulas, e a análise documental. Os dados coletados foram sistematizados a partir do método da análise de conteúdo. Este estudo mostrou que, na generalidade, as práticas no quotidiano da escola investigada estão mais viradas para o cumprimento dos programas de ensino e a transmissão de conteúdos, predominando a lógica da responsabilidade burocrática e a educação para a conformidade. Na percepção dos atores escolares participantes da pesquisa, a democracia não se restringe apenas ao exercício do direito de voto para eleger os dirigentes governamentais, mas também é forma de vida fundamentada em valores específicos, mas o estudo demonstrou haver uma dissociação entre o plano das orientações para a ação e o plano da ação, sobretudo na maneira como os professores lidam com as questões relacionadas com a educação em valores democráticos e na forma como escola envolve os alunos na vida da escola. O estudo concluiu que a escola tende mais a doutrinar os alunos, predominando métodos expositivos, pouco envolvimento direto dos alunos na tomada de decisões sobre os problemas da escola e ausência de organizações autónomas dos alunos.				
05	Autor: Mahomed Nazir Ibraimo Título: O Conselho de Escola como espaço de participação da Comunidade Orientador: Joaquim Machado Araújo	Rep. UCP - 2014	UCP	TESE
RESUMO: Se levarmos em consideração que a construção de uma sociedade democrática já não é compatível com modelos de gestão onde as comunidades são excluídas do processo de gestão e tomada de decisões, então esta precisa abrir e trazer para dentro dela os vários intervenientes do processo educativo para que os interesses comuns sejam partilhados de uma forma interativa (Formosinho, 1989). Em Moçambique o envolvimento da comunidade externa nas escolas verifica-se após o período pós-independência quando as primeiras experiências de envolvimento dos pais e encarregados de educação começam a se fazer sentir através das comissões de pais e de ligação escola-comunidade (CLEC) e é reforçada na Lei nº 6/92, de 6 de maio, onde o Estado permite a participação de outras entidades, incluindo comunitárias na gestão do processo educativo incentivando uma maior ligação entre a comunidade e a escola. Os conselhos de escola nascem desta necessidade de abertura da escola às comunidades locais através do Diploma Ministerial nº 54/2003, de 28 de maio, que, no contexto da descentralização administrativa, procura criar maior flexibilidade nos processos de tomada de decisão através duma gestão participativa. A nossa investigação visa compreender como é que os atores implicados no Conselho de Escola percebem a sua participação nos respetivos processos de tomada de decisão. Realizamos um estudo de caráter qualitativo para interpretar a realidade dentro de uma visão complexa e assim procuramos saber dos participantes as suas percepções através de entrevistas, análise de atas e observação nas reuniões do Conselho de escola. Esboçamos um quadro conceptual integrado para vermos as organizações escolares nas suas diferentes dimensões, nomeadamente ao nível da constituição e funcionamento do conselho, os tipos e modalidades de participação e as formas de tomada de decisão, convocando as perspectivas da burocracia, da anarquia organizada e da democracia, bem como a tipologia de Lima (1998, 2008) sobre a participação. Entre as conclusões do nosso estudo salienta-se que há um bom relacionamento entre os membros do conselho e a escola e também entre os membros dentro do conselho, baseado na abertura e no diálogo e que a escola tem também incentivado os membros a frequentarem as reuniões do conselho. No que diz respeito à percepção dos membros em relação à participação no conselho, podemos dizer que os mesmos revelam uma preocupação com os assuntos tratados e têm procurado contribuir com as suas ideias e opiniões e apresentar algumas soluções. Contudo, as suas opiniões e esforços em contribuir para resolver os problemas não são tidos em consideração e não são valorizados pela diretora da escola. No que diz respeito as formas de participação, destacamos a participação passiva, pelo facto de os membros não terem influência no processo de tomada de decisão, e a participação informal, na medida que a diretora é quem toma as decisões e orienta as discussões. Concluímos ainda que o funcionamento do conselho de escola pode ser lido pelos modelos da anarquia, da hipocrisia e da burocracia e que os assuntos tratados resumem-se a questões pedagógicas, sobretudo questões relacionadas com o comportamento dos alunos e professores. Concluímos finalmente que o conselho tem, no plano normativo, poderes de intervenção na escola que na prática não são materializados.				
06	Autor: Alice Albertina Nhamposse Título: Oferta formativa e necessidades de alfabetização dos	Rep. UCP - 2014	UCP	TESE

	educandos: centro de alfabetização de Natete Monapo Orientador: Isabel Baptista			
RESUMO: Este trabalho corresponde ao relatório de uma pesquisa elaborada no âmbito do curso de doutoramento em Ciências da Educação, na área de aprofundamento de Pedagogia Social, com a intenção de compreender em que medida a oferta formativa atualmente existente em Moçambique no âmbito da alfabetização e educação de adultos vai ao encontro das necessidades dos educandos. Para concretizar esta investigação, tomou-se como base de referência empírica o projeto de alfabetização e educação de adultos do centro de Natete, província de Nampula, de modo a analisar os principais processos pedagógicos promovidos no âmbito do programa de alfabetização e educação de adultos, bem como as percepções dos educandos em relação à oferta formativa e às práticas de formação desenvolvidas pelo Centro. O estudo foi desenvolvido em torno de duas vertentes: política educativa e necessidades dos adultos. Na primeira vertente, fez-se uma reflexão sobre o papel que o sistema educativo desempenha na vida social, política e cultural dos cidadãos e, na segunda vertente, uma reflexão sobre a forma como as necessidades dos adultos são traduzidas nos processos pedagógicos promovidos pelos centros de alfabetização e educação de adultos. O marco teórico enquadra-se principalmente no campo da pedagogia social, enquanto disciplina das ciências da educação que inclui as dinâmicas da formação ao longo da vida desenvolvidas numa lógica sociocomunitária. A análise dos dados sugere a existência de uma divergência entre a visão geral da política em vigor no que se refere aos processos da alfabetização e as necessidades dos educandos. Tendo estes dados, considera-se importante refletir sobre as estratégias de adequação da oferta formativa, conforme se recomenda nas considerações finais do presente estudo.				
07	Autor: Augusto Basílio Título: Papel do Conselho da Escola no sistema educativo moçambicano: um estudo de caso Orientador: José Joaquim Ferreira Matias Alves	Rep. UCP - 2014	UCP	TESE
RESUMO: Com o objetivo de descrever o papel do conselho de Escola Primária Completa de Beleza, este trabalho analisou a constituição e funcionamento do conselho, numa escola pública, entendendo que a partilha do processo de tomada e implementação de decisões entre todos intervenientes na vida escola é essencial para a implantação de escolas democráticas. Este estudo tem como referencial teórico, as teorias burocrática, neoinstitucional, hipocrisia organizada e política. A investigação qualitativa foi escolhida por permitir a recolha de dados que ilustram o cotidiano da escola, permitindo perceber o processo de tomada de decisões, a implementação das decisões tomadas pelo conselho de escola, a relação entre o diretor e o presidente do conselho, a manifestação da democracia e o papel de cada membro deste órgão. O problema, a justificativa, a pertinência, a relevância, a motivação, os procedimentos metodológicos e alguns estudos realizados na área do conselho de escola estão apresentados nas primeiras duas partes. Na terceira parte, foram colocados os dados e as respetivas análises, dados estes que foram obtidos através de entrevista semiestruturada, análise documental e observação. No final, são apresentadas as conclusões e as respetivas sugestões. Este estudo mostrou, através do referencial teórico construído e os dados coletados, que o conselho de escola é composto de acordo com as normas do Ministério da Educação, contudo alguns membros que o integram não cumprem o legalmente estipulado. Em geral, as normas previstas pelo Ministério encontram obstáculos na sua operacionalização; os membros da comunidade ainda não conseguem dar o seu contributo para o funcionamento pleno do órgão; o diretor da escola é que convida os membros do conselho para encontros, caso necessite; nos dois últimos anos, o presidente do conselho de escola não convidou a direção e nem as comunidades para a realização de encontros. Contudo, a prática central do órgão consiste na ajuda à direção da escola na resolução de problemas administrativos, nomeadamente problemas disciplinares de professores e alunos, segurança da escola e material para crianças órfãs e vulneráveis.				

TEXTO 4: ANÁLISE DO PAPEL DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA FORMAÇÃO DOS OFICIAIS DAS FORÇAS ARMADAS DE DEFESA DE MOÇAMBIQUE DO RAMO DO EXÉRCITO.

Autor: Artur Office Almeida

Embora o texto sugira para a componente de educação de adultos (como sistema de alfabetização), em nenhum momento se fala como tal. O texto fala de domínios de tecnologias (para que as FADM compreendam o que é um desenvolvimento econômico sustentável), uma realidade que lhes confere melhor desempenho e progressão na carreira e, ter compreensão das missões/tarefas atribuídas. Mais do que alfabetização é uma formação continuada no trabalho para melhor se dotarem de qualidade nas Forças Armadas.

Portanto, é política educacional, porque fala de **formação continuada** no trabalho, tendo em conta os princípios da teoria andragógica. A formação continuada, por natureza, segundo Oguisso (2000, p. 47) é um “processo dinâmico de ensino e aprendizagem, ativo e permanente, destinado a atualizar e melhorar a capacidade de pessoas ou grupo, face à evolução científico-tecnológica, às necessidades [...] e aos objetivos [...] institucionais”. Outros autores como Bezerra et al., (2012, p. 619) asseguram que a formação continuada “[...] é uma ferramenta fundamental e decisiva para a melhoria do desempenho profissional, [...] e possibilita o desenvolvimento de competência profissional, visando à aquisição de conhecimentos, de habilidades e de atitudes para interagir e intervir na realidade [...]”, no caso no manuseio da tecnologia militar. O texto se refere precisamente dessa componente de educação, referidas por Oguisso (2000) e Bezerra (2012), em que as FADM se dotam de conhecimentos para melhor desempenharem as suas funções.

Um dos suportes legais é a Lei 18/2018, de 28 de dezembro que embora se refira à Educação de Adultos, denuncia em parte os objetivos da formação continuada quando se refere que “tem por objetivo proporcionar uma formação científica geral que confira competências [...] para o desenvolvimento integral, sentido de responsabilidade individual e coletiva e aprendizagem ao longo da vida”. Portanto, a Dissertação fala de Política Educacional.

—φ—

TEXTO 5: ANÁLISE DO ABUSO SEXUAL DA RAPARIGA E O PAPEL DA GESTÃO NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS EM MOÇAMBIQUE

Autor: Eugénia da Conceição José dos Santos

Trata-se de uma dissertação que parte de um problema – violência contra a mulher nas escolas por parte dos profissionais de educação (professores), designadamente considerada de **Violência Escolar**. Na literatura internacional a violência na escola, segundo Debarbieux e Blaya in Zanten (2011, p. 640), “a violência na escola abrange a todas atividades e ações que implicam sofrimento, danos físicos ou psíquicos dentro ou em torno da escola [...]”. Ela pode ser considerada como um funcionamento social e não como um distúrbio individual ou de comportamento”. A violência sexual da rapariga, em contexto escolar, pode ser equiparada ao funcionamento social, ou seja, uma violência social, podendo ser classificada como um distúrbio individual de comportamento caso se comprove como sendo um ato psicológico ou psiquiátrico pelas autoridades de saúde, geralmente muito raro em Moçambique.

A dissertação exige políticas não só do Ministério da Educação – políticas de ação que se expressam na forma de ações dentro das escolas; políticas que se expressam em um documento, políticas que circulem entre todas as escolas; políticas que se estendam para a comunidade e que inclusive cheguem ao nível da denúncia. O trabalho aponta para que sejam criadas políticas no Ministério da Educação, sejam desenvolvidas ações dentro das escolas, Grupos de reflexão com participação de uma escola de porta aberta que promova uma comunicação aberta por e-mail, por comunicação oral, entre outros recursos de comunicação.

Nesses termos, é possível perceber que a Dissertação fala de Política Educacional, porque expressa a vontade dos pais e encarregados de educação em especial e a Comunidade em geral. Mas também e particularmente, expressa a preocupação das organizações e a sociedade civil que protegem a criança e a menina promulgas no Estatuto da Criança, Declaração dos Direitos da Criança nº 23/79, de 26 de Dezembro, assim como a Lei nº 19/2019, de 22 de Outubro, recentemente aprovada - *lei de prevenção e combate às uniões prematuras* – que estabelece o regime jurídico aplicável à proibição, prevenção, mitigação das uniões prematuras e penalização dos atores e cúmplices, bem como a proteção das crianças que se encontram ou se encontravam nessas uniões.

—φ—

TEXO 6: INFLUÊNCIA DO APOIO DOS PAIS OU ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO NO DESEMPENHO ESCOLAR DOS EDUCANDOS: CASO DA 8ª CLASSE DA ESCOLA COMUNITÁRIA NOSSA SENHORA DO LIVRAMENTO, NO MUNICÍPIO DA MATOLA, BAIRRO T3

Autor: José de Inocêncio Narciso Cossa

O estudo parte da observação **relação escola-família** ou **escola-comunidade**. O Regulamento Geral do Ensino Básico fala do apoio dos pais em termos de pagamento de taxas, apoio em dinheiro e material. Entretanto, problemas ou observações, registos e preocupações dos diretores, professores e agentes escolares apontam que é pouco os pais se envolverem apenas com dinheiro na escola. Eles precisam especialmente interagirem com os professores, com a direção da escola, para dar apoio no sentido de uma participação na escola. Portanto, o texto faz uma denúncia segundo a qual essa política é pouco para bem atender as necessidades educacionais da criança, e que, portanto, ela deve ser modificada ou criada uma nova política de maneira que o apoio não seja só material e monetário, mas que leve/demande/incentive a interação dos pais com os professores na escola. Então, é uma política educacional. É uma política restrita que precisa ser ampliada. Assim sendo, podemos afirmar que a Dissertação nº 6 (Apêndice A) refere-se à Política Educacional dado que aborda um tema constante dos Regimentos Escolares, na Lei 46/2008, de 14 de maio assim como na Política Nacional de Educação aprovada pela Resolução nº 18/95, de 22 de agosto de 1995.

—φ—

TEXTO 7: ANÁLISE DA INFLUÊNCIA DO SISTEMA DE CARREIRAS E REMUNERAÇÃO NA MOTIVAÇÃO PROFISSIONAL DOS DOCENTES DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO GERAL DE MAPUTO.

Autor: Hermenigildo Jossias Mussanhane

O texto aborda sobre **motivação de professores no ensino básico e no ensino secundário**. O tema é o professor que é o elemento central do sistema de educação. Ele é tratado a partir da análise do Sistema de Carreiras e Remunerações (SCR). O SCR é um elemento de Política Educacional, porque fala do salário, de condições de trabalho, de avaliação de desempenho e de evolução profissional. Como fecho, a Dissertação sugere a melhoria da política tratada no SCR do professor e apela para a divulgação.

O SCR moçambicano foi aprovado em 1998 por Decreto do Conselho de Ministros nº 64/98, de 3 de dezembro. A aprovação deste sistema enquadra-se no programa do governo moçambicano, que defende a profissionalização da função pública e a institucionalização de mecanismos de valorização do mérito técnico profissional dos funcionários. Nele estão criadas condições para a definição do vencimento das diversas categorias e funções obedecendo à complexidade do trabalho, o que resulta em oferecer aos funcionários e agentes do Estado vencimento igual para trabalho de idêntica complexidade. Vem igualmente expressas os critérios de avaliação e de evolução na carreira, que resume em Promoção e Progressão. Os professores, cujos salários não são satisfatórios, vêm enquadrados na carreira de regime especial (não

diferenciada). Nesses termos, a Dissertação fala/trata/aborda um assunto sensível que tem a ver com as Políticas Educacionais.

A Política Nacional de Educação refere que “[...] o Governo presta as suas atenções na promoção de medidas para a elevação da motivação do corpo docente. Sempre que possível [...] os salários dos professores serão revistos”. Portanto, a Dissertação se refere à Política Educacional, porque fala da motivação docente e se refere ainda a um tema expresso na Política Nacional de Educação, aprovada pela Resolução nº 18/95, de 22 de agosto. É uma política que deveria ser mais conhecida. Tem que ser mais divulgada, tem que perpassar o processo de seleção e treinamento do pessoal de forma a otimizar a motivação dos professores para o trabalho

—φ—
TEXTO 8: PERCEPÇÃO DOS ATORES ESCOLARES SOBRE OS MODELOS DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR NAS ESCOLAS COMUNITÁRIAS MARY WILSON E SANTO ANTÓNIO DA MALHANGALENE.

Autor: Esperança Rita M. Chivite

O texto disserta um tema relacionado às Políticas Educacionais especificamente com a **gestão escolar**. Uma gestão escolar que aponta para uma deficiência na gestão por ser pouco democrática e rígida no cumprimento de normas. O modelo de gestão é burocrático e burocrático-mecanicista, apontando para uma política mais democrática/mais participativa/mais colegial.

Em conclusão, o texto trata de Política Educacional, porque fala da **Gestão Escolar**, uma componente de política prevista no Regulamento Geral do Ensino Básico, prevista igualmente no Plano Estratégico da Educação 2012-2016/19 e na Política Nacional da Educação. Para ajudar os atores escolares, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano aprovou funções do Conselho de Escola Primária. Nestes termos, as evidências indicam que a Dissertação nº 8 (Apêndice A) se refere à Política Educacional dado que discute um tema previsto no Diploma Ministerial 46/2008, de 14 de maio e na Política Nacional de Educação.

—φ—
TEXTO 9: O PAPEL DO CONSELHO DE ESCOLA NA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA BÁSICA: AS LIÇÕES DA EXPERIÊNCIA DAS ESCOLAS PRIMÁRIAS COMPLETAS “3 DE FEVEREIRO” DA CIDADE DE MAPUTO E “29 DE SETEMBRO” DO DISTRITO DE MARRACUENE

Autor: José Bambo Nhanice

O texto trata de Política Educacional, porque fala do **Conselho Escolar e Gestão Escolar**, uma componente de política educacional prevista no Plano Estratégico da Educação 2012-2016/19 e no Diploma Ministerial nº 46/2008, de 14 de maio que aprova o Regulamento Geral do Ensino Básico, como parte da solução de possíveis problemas a nível escolar. Na sequência, para melhorar a gestão democrática, entre os atores escolares, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano aprovou funções do Conselho de Escola Primária. Nestes termos, as evidências apontam para Dissertação nº 9 (Apêndice A) que se refere à Política Educacional dado que discute um tema previsto no Diploma Ministerial 46/2008, de 14 de maio e na Política Nacional de Educação.

—φ—
TEXTO 10: ANÁLISE DOS MODELOS DE GESTÃO ÀS ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS QUE OPERAM NA EDUCAÇÃO NA PROVÍNCIA E CIDADE DE MAPUTO 2010.2011

Autor: Nelessia Cossa

O texto analisa os modelos de gestão das Instituições do Governo sobre as Organizações Não Governamentais estrangeiras que operam na Educação, mediante o Decreto 55/98, de 13 de outubro, que cria o quadro legal que define os

(comunidade de alunos, de pais e encarregados de educação e de professores) são os que menos participam, pautando-se pela ausência, nas reuniões do Conselho de Escola. Como se pode notar, fala de Conselho de Escola é, por si só, falar de Política Educacional. Ou seja, a Dissertação nº 15 (Apêndice A) refere-se à Política Educacional, porque fala do **Conselho de Escola Vs Gestão Escolar**, elementos fundamentais de normalização da vida escolar, cujo suporte legal se pode encontrar na Lei nº 46/2008, de 14 de maio entre a normas de gestão educacional do país.

—φ—

TEXTO 16: ANÁLISE DO PAPEL DO PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO COMO GESTOR NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS NO CONTEXTO DA IMPLEMENTAÇÃO DA PROGRESSÃO POR CICLOS DE APRENDIZAGEM NA CIDADE DE MAPUTO

Autor: Sandra Pedro Chiziane

O texto aborda sobre a **Gestão Escolar**, especificamente narra sobre os problemas verificados na gestão do novo currículo de aprendizagem, no que diz respeito à progressão dos alunos por ciclo. Os problemas registrados, como por exemplo, a falta de competências de leitura entre os alunos, é considerada no texto como sendo de responsabilidade partilhada entre os alunos e os professores, embora estes declarem conhecer/dominar o Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) denota-se um desconhecimento profundo daquele documento e, conseqüentemente, falta de empenho no exercício das suas funções com o agravante de falta de cumprimento das responsabilidades e das normas traduzidas no PCEB. Para colmatar a falta de zelo, o texto sugere uma promoção da gestão pedagógica efetiva nas escolas; participação dos pais e encarregados de educação na melhoria das condições de aprendizagem e formação em exercício dos professores. O texto deixa, mediante as sugestões feitas, deixa denuncia um problema de despreparo do professor para lidar com o novo currículo em vigor na primeira metade da década de 2000. Observa-se extrema importância de participação dos pais e encarregados de educação no processo educativo escolar e torna-se, mais uma vez, fundamental a componente de formação continuada dos professores, como fator fundamental para a melhoria da gestão educacional, sobretudo, para o domínio do seu papel como gestor do processo de ensino e aprendizagem.

Tornar o ensino mais relevante é o principal desafio que se almeja no presente currículo, cuja intenção é formar cidadãos habilitados na contribuição e melhoria da sua e da vida da sua família, da comunidade onde está inserido e de Moçambique. Olhando para os aspetos arrolados, a Dissertação nº 16 não deixa margem para dúvidas de que trata de Política Educacional, de um aspecto referido oficialmente no Plano Curricular do Ensino Básico, na Política Nacional de Educação e na Lei nº 18/2018 de 28 de dezembro.

—φ—

TEXTO 17: INFLUÊNCIA DOS FATORES SOCIOCULTURAIS NA EDUCAÇÃO FORMAL DAS RAPARIGAS: ESTRATÉGIAS IMPLEMENTADAS PELO SECTOR DA EDUCAÇÃO NO DISTRITO DE MECONTA, 1992 – 2009.

Autor: Denisse Kátia Soares Omar

O texto 17 trata da influência dos fatores socioculturais na educação formal da rapariga – **Implementação do novo currículo/Gestão do novo currículo**. Argumenta que a sociedade atual está comprometida em combater a pobreza da mulher através da criação de oportunidades para as raparigas, sobretudo, na adopção de estratégias que possam colocar e reter as raparigas nas escolas. Para isso, o texto analisa a influência dos fatores socioculturais das raparigas que afetam a educação formal, de modo a refletir sobre medidas e/ou estratégias experimentadas no sector da educação que contribuem para a inserção e retenção das raparigas na escola. Observou-se depois uma fraca afluência das raparigas nas escolas, no entanto, apresentam fraco rendimento escolar.

conhecimento sobre o tema aos seus alunos, para aprendizagem efetiva dos números inteiros relativos. Assim sendo, podemos afirmar que a Tese nº 2 (Apêndice B) refere-se à Política Educacional, por que o seu tratamento se encontra expressa não só nos manuais escolares do professor e do aluno, como também nos Programas de Ensino e no Plano Curricular do Ensino Básico.

TEXTO 3: POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM MOÇAMBIQUE: O CONSELHO DE ESCOLA COMO COMPONENTE DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA MOÇAMBICANA (1975-2003)

Autor: Samuel Luluva

O texto analisa a componente participação do **Conselho de Escola** na gestão escolar. A análise foi desenvolvida através de contatos realizados com os atores escolares (membros internos e externos ao Conselho de Escola). Os resultados apontam para uma coabitação dúbia entre os processos que visam democratizar a gestão de educação e da escola e os processos de carácter antidemocrático nos níveis macro e micro; a participação dos representantes do Conselho de Escola é diferenciada, os representantes dos segmentos majoritários participam menos e, como consequência, o seu engajamento é incipiente.

O texto trata de Política Educacional, porque fala do **Conselho de Escola** uma componente de política educacional expressa no Plano Estratégico da Educação 2012-2016/19, no Diploma Ministerial nº 46/2008, de 14 de maio que aprova o Regulamento Geral do Ensino Básico, no Regimento Escolar, cujas funções do Conselho de Escola foram aprovadas pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. Nestes termos, as evidências apontam para uma Tese que se refere à Política Educacional.

TEXTO 4: MORRE A TRIBO E NASCE A NAÇÃO? POLÍTICA, ADMINISTRAÇÃO E HISTÓRIA DO ENSINO PRIMÁRIO EM MOÇAMBIQUE

Autor: Octávio José Zimbico

O texto fala das **Políticas do Ensino Básico**, percorre-as fazendo um enfoque geral das políticas públicas educacionais (acesso, expansão, equidade, qualidade e relevância) desde a constituição do ensino primário no período pré-colonial a atualidade. As análises apontam para uma política e uma administração influenciadas por fatores conjunturais ao forçarem para a revisão dos princípios e objetivos do ensino (emendas, alterações à legislação e aos modelos de planificação e administração); apontam igualmente para um aumento de acesso e uma tendência de redução gradual das taxas de repetência e abandono escolar, e cada vez mais com população sem acesso à escola.

É Política Educacional, porque é um fato tratado em diversas pesquisas científicas e sua tradução na Política Nacional de Educação, no PCEB e, sobretudo, na Lei 18/2018, de 28 de Dezembro, e não só, mas igualmente se traduz em documentos das organizações mundiais (no Relatórios da UNICEF, do Banco Mundial, na Declaração Universal dos Direitos da Criança; na Convenção da luta contra a discriminação na esfera do ensino; no Pacto Internacional sobre os Direitos Sociais, Económicos e Culturais, na Declaração Mundial de Educação para Todos e na Declaração do Milénio das Nações Unidas. Nestes termos, podemos afirmar que as evidências apontam para uma Tese que se refere à Política Educacional.

TEXTO 5: POLÍTICA CURRICULAR NA UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA DE MOÇAMBIQUE: DAS INFLUÊNCIAS AOS DOCUMENTOS OFICIAIS DAS REFORMAS (1985-2009)

Autor: Benedito Maurício Sapane

O texto aborda sobre **Política curricular/Reforma curricular da UP**. Analisa a Política Curricular resultante das reformas curriculares da Universidade Pedagógica (UP). A tese descreve, entre vários fatos, as influências e as tendências do currículo da UP; os significados sociopolíticos das reformas e esclarece as rupturas e continuidades das políticas curriculares da Universidade Pedagógica. Faz uma análise geral sobre as reformas curriculares observadas entre os anos de 1985 a 2009, os motivos das reformas, as influências externas e internas da universidade que nortearam as reformas. Os resultados apontam para a associação das reformas curriculares a diferentes conjunturas sociopolíticas, assim como o acompanhamento da conjuntura/mudanças regional e global.

É Política Educacional, por que as reformas curriculares são um ato normal, são necessárias e fundamentais para adequação do ensino a aspetos/realidades/demandas conjunturais – a educação está em constante movimento. Ela acompanha os movimentos sociais e tecnológicas. Nestes termos, podemos afirmar que a Tese se refere à Política Educacional prevista na Política Nacional de Educação. Nestes termos, podemos afirmar que a Tese se refere sim à Política Educacional, por que a revisão curricular está expressa na Política Nacional de Educação, ela assinala que sempre que se puder fazer uma revisão curricular deve se ter em conta as necessidades nacionais e locais e ainda a evolução do ensino na região e o contexto mundial. A Lei nº 27/2009, de 29 de setembro (Lei do Ensino Superior) contempla uma passagem modesta sobre currículo. A lei confere as universidades liberdade na realização de atos que ajudem o seu desenvolvimento, ao afirmar que as universidades gozam de autonomia científica e pedagógica na elaboração dos currículos dos cursos [...] e quando confere a “definição de métodos de ensino, a escolha dos processos de avaliação e a introdução de novas experiências pedagógicas.

—φ—

TEXTO 8: POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A PROMOÇÃO DA RAPARIGA EM MOÇAMBIQUE.

Autor: Argentina Serafina Lopes

O texto faz análise da **Promoção da Rapariga** (Equidade de Género e Igualdade de Oportunidades). Estuda sobre como os profissionais de educação no contexto da prática (escola) articulam os hábitos culturais construídos sobre a mulher com o discurso dos de promoção da rapariga por meio da educação – uma política resultante das influências das políticas internacionais sobre educação básica. Como fechamento, o texto refere que a formulação das políticas educacionais que propalam a inclusão dos (até então) excluídos produzem adversidade ao que elas propõem. A inoperância da ideia de equidade de género e igualdade de oportunidades é atribuída às dificuldades da conjuntura do país, que inviabiliza a praticidade e funcionamento da promoção da rapariga, da equidade de género e da igualdade de oportunidades. Essas políticas são matéria de análise dos académicos, políticos (ao nível do Ministério da Educação), constitui ainda matéria de estabelecimento de políticas das organizações internacionais, das Organizações Não Governamentais nacionais e estrangeiras, cuja tradução se pode encontrar em diversos artigos e documentos oficiais, como por exemplo, na Política Nacional da Educação.

O Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano e o Movimento de Educação para todos destacam-se na proteção e promoção da rapariga e a igualdade de acesso e de oportunidade. A Política Nacional de Educação considera as duas matérias como prioritárias. Nela vem expresso o incentivo da promoção e participação feminina nos vários níveis de ensino, sendo a igualdade de oportunidades de acesso feita através da expansão da rede. Assim sendo, para promover a igualdade e equidade de oportunidades de acesso das raparigas à educação é providenciado, entre várias medidas, a criação de um

ambiente escolar sensível ao gênero; sensibilização da sociedade para a redução da carga de trabalho doméstico das raparigas; promoção de sistemas alternativos de atendimento à educação da rapariga com a organização de programas de educação não formal e a concessão de apoio financeiro para a compra de material escolar.

Entretanto, o Movimento de Educação para Todos contempla no seu Plano Estratégico a proteção da população feminina, como uma das áreas de maior impacto. O acesso à educação para todos, é outra matéria de peso dentro dos seus programas de ação. Facilmente se pode perceber que a Tese trata um assunto de extrema importância no país, daí que, se pode afirmar com segurança que se trata de Política Educacional.

—φ—

TEXTO 7: POLÍTICA(S) DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE: PASSADO, PRESENTE E DESAFIOS

Autor: Guedes Basílio Mechisso

O Texto tem como tema **Desigualdades Educacionais** (econômicas, gênero, regionais e de acesso à educação superior). O texto analisa, no âmbito das políticas neoliberais adotadas pelo país e da expansão do ensino superior, as políticas de assistência estudantil adotadas por Moçambique. Políticas de assistência que, no âmbito da justiça social do Estado, ainda não existem no país, mas que podem ser observadas ao nível das instituições públicas, por exemplo, ministérios, universidades e o Instituto de Bolsas de Moçambique, em conformidade com os artigos 3 e 4 do Decreto nº 9/90, de 29 de Maio, que autoriza a criação e concessão de bolsas de estudo por instituições e entidades de direito público ou privado e, confere (art. 4) ao Ministério da Educação [ou de tutela] a coordenação das bolsas de estudo e o enquadramento dos bolsistas.

Em conclusão, o combate das desigualdades econômicas, de gênero, regionais e o acesso ao ensino superior, ainda não possuem alcance desejável, porque a conjuntura neoliberal, a realidade histórica e cultural e a dependência financeira do país influenciam/condicionam a ação social do Estado. Por conseguinte, as bolsas de estudo são incipientes quali e quantitativamente para fazer face à política de assistência do Estado de âmbito nacional.

É Política Educacional, porque a Tese aborda uma realidade expressa no Decreto nº 9/90, de 29 de maio, que aprova o Regulamento de Bolsas de Estudo e dos diversos Regulamentos de Bolsas de Estudo das Instituições de Ensino Superior públicas e privadas de Moçambique.

—φ—

TEXTO 8: A CONSTRUÇÃO DO ESTADO EM MOÇAMBIQUE E AS RELAÇÕES COM O BRASIL

Autor: Hilário Simões Cau

A pesquisa fala da revisão das relações Brasil-África sobre Políticas Externas. Nessa cooperação destacam-se as relações bilaterais de cooperação estabelecidas entre o Brasil e Moçambique nas áreas de Saúde e Tecnologia, Recursos Minerais, Energia/Segurança e Educação. Nessa última área (Educação), o Brasil procedeu a capacitação de gestores do EAD, procedeu a instalação de sistemas informáticos em Instituições de Ensino e estabeleceu modalidades de partilha de material didático, entre outras ações desenvolvidas.

O tema em abordagem é **Ensino à Distância/Cooperação Técnica**. Os resultados apontam para dificuldades no arranque dos programas em função do tempo concedido para o planejamento; e, os participantes consideraram a experiência como sendo importante e que deveria ser retomada. Nestes termos, podemos afirmar que a Tese nº 8 (Apêndice B) refere-se à Política Educacional, presente na Lei 18/2018, de 28 de dezembro, integrada no nº 1, do artigo 20 – “O Ensino à Distância é uma modalidade de educação [...] não presencial contemplada nos subsistemas de educação geral em Moçambique”. Cuja

2016 a 2020 que assegura a igualdade de gênero na Educação como uma prioridade e constitui um dos pilares fundamentais de justiça social. A Política Nacional de Educação igualmente considera a educação um direito humano básico e um instrumento chave para melhorar as condições de vida e reduzir a pobreza e o Plano Estratégico da Educação onde se pode encontrar o objetivo sobre o acesso – inclusão no acesso e retenção (com enfoque na qualidade regional e igualdade de gênero). Existem ainda as políticas internacionais e regionais, como exemplo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos. O artigo 2º menciona que “Todos os seres humanos têm os direitos e liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, seja de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política, de origem social ou de nacionalidade, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação”. Para destas políticas e legislações pode-se encontrar a Convenção sobre a eliminação contra todas as formas de discriminação contra a mulher – ela é o suporte para as leis contra o assédio e abuso sexual da mulher/rapariga, que serviu de base para a elaboração um código de conduta dos professores em Moçambique.

Podemos concluir que a Tese nº 12 (Apêndice B) refere-se à Política Educacional nas normas de gestão educacional do país e é traduzida em várias políticas e legislações locais, regionais e internacionais que integram a abordagem de gênero.

—φ—

APÊNDICE “C”

TEXTO 1: EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM MOÇAMBIQUE: UM ESTUDO DE CASO NA PROVÍNCIA DE GAZA, CENTRADO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO ENSINO BÁSICO

Autor: José Amilton Joaquim

O texto trata do **Ensino Bilíngue**. Analisa a forma como o programa curricular do Ensino Básico se traduz nas práticas pedagógicas nas escolas do ensino básico que usam a língua oficial e a língua local. A implementação do ensino bilíngue, segundo consta no texto, pretende reduzir a evasão escolar, as desistências e, sobretudo, a repetências decorrentes de uma realidade corrigível e, conseqüentemente, tornar a escola mais inclusiva pela razão de que a maioria dos alunos das zonas rurais se expressa somente na língua local.

A conclusão a que o estudo chega é de que existe divergência entre o programa de ensino e as práticas pedagógicas e ainda há registro de dificuldades de compreensão entre os alunos, sobretudo, na escrita do que na oralidade nas provas de conhecimento das disciplinas de Português e Matemática.

As análises nos conduzem a admitir que a Dissertação nº 1 (Apêndice C) refere-se à Política Educacional entre as normas de gestão educacional, porque o ensino bilíngue encontra sua tradução na Lei 18/2018, de 28 de Dezembro, no PCEB, na Política Nacional de Educação e em diversos documentos oficiais, para além do tratamento que merece o ensino bilíngue nesses documentos, o fato é que vem sendo matéria de discussão e análise, não só, pelos académicos e atores escolares, mas também pelas comunidades locais que pretendem ver os valores, hábitos e costumes culturais espelhados na educação formal dos seus filhos.

—φ—

TEXTO 2: POLÍTICAS E PRÁTICAS DE DIFERENCIAÇÃO E INCLUSÃO CURRICULAR EM MOÇAMBIQUE

Autor: Mónica Simão Mandlate

O texto se preocupa com a **Inclusão Escolar (Educação Especial)** de crianças com necessidades educativas especiais. Especificamente, o texto cuida o modo como é feita a diferenciação e inclusão das crianças com necessidades educativas especiais no Ensino Básico em Moçambique. Igualmente averigua a abordagem de educação inclusiva nos documentos normativos de educação e inclusão das crianças com necessidades educativas especiais no 2º ciclo do Ensino Básico; identifica estratégias aplicadas pelos atores escolares (professores, sobretudo) para diferenciar e incluir crianças com necessidades educativas especiais, entre outros objetivos.

APÊNDICE E - RELAÇÃO DE CATEGORIAS TEMÁTICAS DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

ORDEM	CATEGORIA TEMÁTICA	NÍVEL DE ESCOLA							TOTAL	PORCENTAGEM
		Ensino Pré-Escolar	Ens. Básico	Educação Secundária	Educação de Adultos	Educação Profissional	Formação de Professores	Ed. Superior		
I	GESTÃO ESCOLAR/GESTÃO EDUCACIONAL	0	11	4	0	0	2	1	18	30%
01	Gestão Escolar/Gestão Educacional	-	6	2	-	-	-	-	8	13%
02	Gestão de Qualidade (qualidade de educação/ensino)	-	-	-	-	-	-	1	1	2%
03	Gestão e Organização de Currículo	-	2	-	-	-	1	-	3	5%
04	Motivação de Professores			1					1	2%
05	Democracia Escolar	-	-	1	-	-	-	-	1	2%
06	Influências do Banco Mundial	-	1	-	-	-	-	-	1	2%
07	Cooperação (Parcerias na Educação)	-	1	-	-	-	1	-	2	3%
08	Violência Escolar	-	1	-	-	-	-	-	1	2%
II	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	0	0	0	0	0	8	1	9	15%
09	Política de Formação de Professores/Formação Continuada						3	1	4	7%
10	Formação de Professores	-	-	-	-	.	5	-	5	8%
III	POLÍTICAS DO CONSELHO ESCOLAR	0	5	1	0	0	0	0	6	10%
11	Conselho Escolar	-	5	-	-	-	-	-	5	8%
12	Relação Escola Vs Família/Comunidade	-	-	1	-	-	-	-	1	2%
IV	DESIGUALDADES EDUCACIONAIS	0	3	1	0	0	1	1	6	10%
13	Políticas de Acesso e Retenção de Raparigas	-	1	-	-	-	1	-	2	3%
14	Promoção da Rapariga	-	1	-	-	-	-	-	1	2%
15	Desigualdade Educacional de Gênero	-	1	-	-	-	-	1	2	3%
16	Insucesso Escolar	-	-	1	-	-	-	-	1	2%
V	POLÍTICAS DE CURRÍCULO	0	9	1	0	0	0	3	13	22%
17	Currículo	-	1	1	-	-	.	-	2	3%
18	Políticas de Educação/Ensino/Estudo Bilingue	-	4	-	-	-	-	-	4	7%
19	Políticas de Revisão Curricular	-	-	-	-	-	-	1	1	2%
20	Integração de Saberes Locais (Ensino Básico)	-	2	-	-	-	-	-	2	3%
21	Impacto da Educação Tradicional	-	1	-	-	-	-	-	1	2%
22	Políticas do Ensino Básico	-	1		-	-	-	-	1	2%
23	Políticas e Gestão do Ensino à Distância (EAD)	-	-	-	-	-	-	2	2	3%
VI	OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS	1	4	1	1	0	0	1	8	13%
24	Oportunidades Educativas (Desigualdades Educacionais)	-	-	-	-	-	-	1	1	2%
25	Direito à Educação Básica	-	1	-	-	-	-	-	1	2%
26	Políticas de Alfabetização (Infantil/Adultos)	1	1	-	1	-	-	-	3	5%
27	Massificação do Ensino (Gestão Escolar)	-	-	1	-	-	-	-	1	2%
28	Políticas de Educação Especial	-	2	-	-	-	-	-	2	3%
TOTAL		1	32	8	1	0	11	7	60	100%