



INTERFACE
ISSN 2448-2064



LEI 18/2018 DE 28 DE DEZEMBRO E OS DESAFIOS NO ÂMBITO DA IMPLEMENTAÇÃO DAS ESCOLAS BÁSICAS EM MOÇAMBIQUE

LAW 18/2018 OF DECEMBER 28 AND THE CHALLENGES IN THE IMPLEMENTATION OF BASIC SCHOOLS IN MOZAMBIQUE

Mateus Lourenço André
mateuszawangoni@gmail.com

Adriano António Laina
adrianolaina50@gmail.com

Resumo

No ano de 2018, o estado moçambicano através do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano introduziu a lei 18/2018 de 28 de Dezembro, lei do Sistema Nacional de Educação (SNE). Procuramos neste estudo avaliar o nível implementação desta lei e o seu impacto no funcionamento das escolas básicas. Recorreu-se a pesquisa qualitativa suportada pela análise documental para a recolha de dados. Foram analisados dados de 13 escolas básicas do distrito de Mandimba. Os dados foram analisados através da técnica de análise de conteúdos e triangulação de dados. Dos resultados constou-se que as instituições não reúnem condições para o funcionamento das escolas básicas tanto a nível de alocação de professores como infraestrutural. Neste sentido, é importante que o Estado por meio do Ministério da Educação, encontre meios para ultrapassar este dilema, sob risco das escolas continuarem a contribuir para a fraca qualidade de ensino.

Palavras-chave: lei 18/2018 de 28 de Dezembro, Escolas básicas, Docente e Infraestruturas escolar.

Abstract

In 2018, the Mozambican state, through the Ministry of Education and Human Development, introduced Law 18/2018 of December 28, the National Education System (SNE) law. This study seeks to assess the level of implementation of this law and its impact on the functioning of primary schools. Qualitative research supported by documentary analysis was used for data collection. Data from 13 primary schools in the Mandimba district were analyzed using content analysis and data triangulation. The results revealed that these institutions lack the necessary conditions for primary schools to operate, both in terms of teacher allocation and infrastructure. Therefore, it is important that the state, through the Ministry of Education, find ways to overcome this dilemma, otherwise schools risk continuing to contribute to poor educational quality.

Keywords: Law 18/2018 of December 28, Primary schools, Teachers e School infrastructure.

Introdução

Os paradigmas sobre as reformas do Sistema Educativo em Moçambique estão correlacionada com os factores de índole sociopolítica, económica e cultural que caracterizaram o país durante 500 anos da dominação colonial portuguesa. Bastos e Duarte (2016) sublinham o período do início da reforma do sistema educativo Moçambicano e evidencia as ideologias políticas que norteavam as reformas, afirmando que:

O Sistema educativo Moçambicano, ganhou a sua reforma gradual a partir dos anos, 1975 para 76, logo após a independência, e o seu desenvolvimento, estava assente na descolonização de mentes moçambicanas, rumo à tomada de uma consciência plena para a revolução sociopolítica, económica e cultural da nação moçambicana, (p. 7).

Os autores sublinham a essência da ideologia política havida na altura, que direccionava o processo da descolonização do sistema educativo, tinha como base o aprimoramento do espírito libertador e consolidação da luta pela libertação da terra e do Homem, introduzindo políticas consentâneas, viradas para uma educação com princípios e estratégias de formar o Homem consciente do sacrifício, provido da Luta de Libertação Nacional.

Bastos e Duarte (2016), destacam ainda as políticas que tiveram espaço no período pós-independência, que visavam desconstruir o tecido epistemológico dos vestígios coloniais, em todos os sectores de actividade no país, com maior enfoque no sistema educativo, ao considerar que:

As políticas educacionais em Moçambique, tiveram a sua génese, a partir dos anos 1975/6, no período pós-independência. Essas políticas estavam assentes na ideologia de promover uma educação que pudesse descolonizar, as mentes do regime monopolista, imperialista, com vista a consolidar o espírito revolucionário, assente na liberdade de todo o povo Moçambicano, (p. 8).

Os autores sublinham que, nos anos subsequentes à independência, praticamente no espaço entre 1975-1991, a educação foi propriedade do estado, em toda a sua cadeia de valor. O processo de planificação, implementação dos planos, avaliação e adopção de estratégias de emancipação eram um circuito fechado. A prestação de contas funcionava por um único sentido, isto é, de cima para baixo (Gestão centralizada).

Este período foi caracterizado pelo surgimento de leis totalmente radicais, revolucionárias, viradas para a defesa dos interesses da Luta de Libertação Nacional. Em 1983, o Governo cria a Lei 4/83 de 23 de Março, 1º SNE, que visava incorporar todo o desiderato ligado à formação do “Homem Novo”, segundo mostra o quadro abaixo.

O presente trabalho, tem como objecto de estudo, analisar os desafios e oportunidades relacionados à implementação da Lei 18/2018 de 28 de Dezembro, na linha do enquadramento docente e, uma abordagem que busca o seu e desdobramento face aos nos seguintes objectivos específicos: a) avaliar o impacto da Lei 18/2018, sobre o enquadramento docente; um campo de estudo cujo seu desenvolvimento consistiu nos fundamentos baseados na análise das mudanças efetuadas nas políticas de contratação, formação e desenvolvimento profissional dos professores nas escolas básicas, desde a promulgação da lei acima supracitada; b) identificar as condições para o funcionamento das Escolas Básicas, capacidades didático pedagógicas c) estudar os desafios das escolas básicas, impostas pela força da implementação da Lei, olhando para as principais linhas de orientação que operacionalizam o funcionamento das escolas básicas.

Estes propósitos, fazem a luz da nossa pesquisa pois que, a partir destes, foi possível operacionalizar o objecto da presente pesquisa, assente no cumprimento dos requisitos da Lei

18/2018 no que se refere ao enquadramento do corpo docente em fase piloto da implementação da referida lei em estudo.

Quadro Teórico

A vigência da Lei 6/92 de 6 de Maio foi um período caracterizado pelo surgimento de uma legislação de horizonte democrática, coroada por uma imagem de estreita abertura e cooperação entre o estado moçambicano com actores nacionais e estrangeiros, para intervir no sistema educativo, face à crise da economia e do sector social que se observava na época com maior incidência, nos desafios para a implementação exaustiva da Educação Universitária no país.

Bastos e Duarte (2016) destacam que, no período pós-colonial, o sistema educativo tinha uma gestão centralizada, estilo este que teve o seu abrandamento gradual, logo após a concepção da 1ª constituição da República, a constituição de 1990, um instrumento jurídico, que deu um marco regulatório bastante importante no quadro jurídico das políticas educacionais em Moçambique, pois que, a partir dela, o sistema foi-se tornando aberto para um regime de ensino participativo e democrático, segundo consta da redação abaixo:

Logo após o aparecimento da constituição de 1990, abriu um novo horizonte legislativo, dando espaço o neoliberalismo político, caracterizado pela democratização do Sistema Educativo, regulação inclusiva, intervenção de outros actores educacionais (p. 10).

A Concepção da lei 1/93 de 24 de Junho, instrumento jurídico que legitima a criação de instituições de ensino privado, constituiu na época o início de um 2º marco regulatório marcante, na história da educação em Moçambique, na medida em que foi a partir deste período que o sector privado, a sociedade civil, as congregações religiosas, pessoas colectivas e singulares eram convidadas a participar no processo de concepção, organização, desenvolvimento e implementação dos currículos de ensino a vários níveis, feitos em função das circunstâncias e desafios ligadas aos processos e programas nacionais de recuperação económica e social do país.

A fase marcante deste período foi a concepção da constituição de 1990, a lei-mãe que forjou o novo rumo do processo educativo em Moçambique, período em que o país entrou no Sistema de Governação Democrática, algo que impulsionou o surgimento de várias contribuições vindas de diferentes esferas sociais com o intuito de apoiar o sector de educação, sobretudo para a implantação e expansão do Ensino Superior.

A educação Moçambicana tem passado nas últimas décadas por muitas mudanças, as quais são inseridas nas reformas curriculares que decorrem no Sistema Nacional de Educação. Esses aspectos juntam-se às inovações introduzidas no plano curricular do ensino primário e secundário geral, com a introdução das disciplinas transversais e profissionalizantes, como é o caso da disciplina de Agro-pecuária, no Ensino Secundário Geral (ESG) do 1º e 2º Ciclos.

As reformas das políticas educacionais, que induzem à área da reforma curricular a vários níveis dos subsistemas de ensino em educação, estão relacionadas com vários factores, sendo de grande destaque a influência de marcos regulatórios de carácter transnacional, estratégias de emancipação do ensino, projecto de expansão da rede escolar, formação de professores e aplicação do rácio de acesso às instituições educacionais, entre outras.

De acordo com Bastos e Duarte (2016, p. 8), “as políticas educacionais em Moçambique, no período pós-independência, concorriam para garantir o acesso à educação com vista a reduzir o maior índice de analfabetismo que se verificava na altura em todo o país.”

Os autores sustentam a afirmação, destacando que, após a independência, o processo educativo foi nacionalizado, algo que exigiu da parte do Governo um redobrar de esforços com vista

restabelecer e responder à demanda de quadros qualificados, por forma a levar a cabo o projecto de uma educação inclusiva e emancipatória.

Factores, gestão e impacto da reforma curricular em Moçambique

O Sistema Nacional de Educação (1º SNE) foi implantado em Moçambique na década de 80, um período em que o país atravessava um dos maiores momentos críticos da sua história, marcado por mudanças políticas, económicas, sociais e culturais. Em 1983, é introduzida a Lei 4/83, de 23 de Março, que legitimava na altura o 1º Sistema Nacional de Educação, que passou a funcionar como um circuito fechado, de gestão centralizado. Uma das características deste Sistema consistia em que organização curricular e o seu desenvolvimento eram de forma centrada, passando a ser propriedade do estado, segundo se ilustra no quadro das páginas 37 e 38 do presente trabalho.

Bastos e Duarte (2016) consideram que “com o advento da guerra e outros factores, houve a necessidade de se ajustar o sistema educativo às conjunturas locais, nacionais e até internacionais”. Daí a introdução da Lei 6/92, de 6 de Maio, a Lei que consagrava o 2º SNE, período do surgimento de políticas neoliberais, tendentes à concepção de ideologias de inclusão política, social e cultural.

Por seu turno, Oliveira (2013) defende a necessidade de os currículos corresponderem à realidade sócio-cultural, tendo em consideração as dinâmicas da acção educativa no mundo actual, quando afirma que:

(...) os currículos devem ser considerados como, tudo o que se passa nas escolas e envolve desde conteúdos formais de ensino, assim como relações sociais, manifestações culturais e conhecimentos não escolares, denotando-se, uma visão ampliada de currículo, com vista a corresponder com as realidades transnacionais, face às dinâmicas do mundo. (p. 25).

O autor destaca, nesta perspectiva, um conjunto de factores que definiram a descontinuidade da Lei 4/84, o 1º Sistema Nacional de Educação, na medida em que as condições e factores por ele vinculados fazem o impacto do currículo, sobretudo a dimensão sociocultural e relações sociais de uma dada nação, ou país. Interessa-nos nessa abordagem o ensino primário, o campo que faz esteira do presente estudo, um subsistema do Sistema Nacional de Educação.

Estabelecendo uma correlação entre os factores que o autor vinca e as circunstâncias que o país vivia na altura, percebe-se que o país necessitava de uma mudança do ponto de vista de gestão do sistema educativo, face aos vários factores que obrigaram à quebra do paradigma político e ideológico. De facto, no primeiro Sistema de Educação em Moçambique, a prática da actividade educativa somente era propriedade do estado, cuja gestão era centralizada e totalmente da autonomia do estado. De forma implícita, o autor chama atenção para a relação existente entre as dinâmicas sócio-políticas e culturais e as políticas curriculares, isto é, se o regime político muda, o currículo também é suscetível a mudanças.

Logo após a constituição de 1990, abriu-se uma era em que o regime político se desenquadrava do perfil da Lei 4/83. Daí a necessidade de introdução de uma Lei que promovesse uma educação democratizada, participada e de elaboração conjunta, razão pela qual foi concebida a Lei 6/92 de 6 de Maio, um período em que a prática da actividade educativa se caracterizava por um projecto de partilha, cuja implementação e avaliação envolvia vários atores.

Foucault (1979, *apud* Rufino, 2021), define a reforma curricular como um processo que envolve normas regulatórias, práticas da actividade docente, políticas governativas e de gestão. O autor faz um olhar da reforma curricular, envolvendo vários factores que interatuam sobre o mesmo significado, que sob ponto de vista da relevância e impacto da sua ideia optamos por evidenciá-la abaixo:

Entende-se por reformas curriculares os processos de produção de artefactos e de discursos que buscam regular e governar as práticas docentes e a actuação dos agentes dentro do campo escolar. Nesse encaminhamento, assume-se que se trata tanto de documentos institucionais de regulações e orientações específicas que se materializam em práticas discursivas calcadas nas relações de poder (p. 89).

O autor destaca as principais revelações do impacto da reforma curricular, implementadas no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo na adaptação das mesmas, face às condições socioeconómicas disponíveis. Pode-se também considerar, na percepção do autor que, a reforma curricular como uma condição que deve caminhar paralelamente com o nível de produção económica, com vista a torná-la sustentável na sua implementação.

Segundo Pacheco (2001, p. 149), entende-se por reforma educativa “uma transformação da política educativa de um país a nível de estratégias, objectivos e prioridades”. A posição do autor só poderá ter sentido se a adopção dessas políticas, objectivos e finalidades for algo que parte de uma auscultação pública, envolvendo actores que superintendem a prática da actividade educativa. Esta transformação pode ser traduzida por conceitos, como: inovação, renovação, mudança e melhoria, tendo como um elemento comum a introdução de algo novo e sustentável.

Também pode-se entender, na ótica do autor, as reformas em educação como intenções de institucionais e educacionais, incluindo sistemas de ensino, políticas, planos curriculares, programas, com base em necessidades e estratégias traçadas para a modificação de certos aspectos do sistema educativo de um país.

De acordo com Popkewitz (1997, *apud* Rufino, 2021):

O binómio entre ‘reforma’ e ‘mudança’ deve ser criteriosamente analisado, evitando-se o reducionismo de associar qualquer processo de transformação do ensino em progresso propriamente dito. Nesse sentido, as reformas estabelecem relações entre os diferentes níveis de interação social, perpassando pela organização das instituições, percepções e experiências que orientam as acções dos sujeitos, etc. (p. 7).

Com base nessa perspectiva, pode-se afirmar que esses dois elementos, “reforma” e “mudança”, são pressupostos que acontecem com condicionalismos ligados a factores assentes na materialização dessas mudanças, e não são antagónicas, mas sim são designações que, no fundo, exprimem o mesmo fenómeno claro em contextos diversificados, na medida em que a reforma acontece com base em leis e normas regulatórias, e as mudanças são situações espontâneas que podem acontecer a qualquer momento, nem sempre necessitam de marcos regulatórios.

A partir das perspectivas dos autores e das leis descritas no presente trabalho, assentes nos factores que permitiram a sua criação, e que foram aqui discutidos, pode-se concluir que, a educação em Moçambique sofre reformas, e por vezes traduzidas em mudanças, na medida em que a implementação das linhas sugeridas como bases da reforma não tem sido eficaz e eficiente, deixando os executores ou fazedores da educação, a vários níveis, exercerem as suas funções ao seu bel-prazer. As reformas carecem de uma monitoria, auscultação e acompanhamento, de modo que sejam cumpridas e implementadas com algum protagonismo, por forma a promover a materialização das linhas de acção definidas para as tais reformas.

Nesse sentido, a retórica de propor reformas pouco apresenta implicações práticas efetivas na transformação social, sobretudo quando são orientadas apenas por meio de aspectos vinculados única e exclusivamente no campo da vontade política, sem ter em consideração as condições humanas, financeiras e materiais para a sua implementação.

Nesta ótica, fazendo uma comparação com o contexto moçambicano, constata-se na prática que, nos últimos anos, tem sido recorrente a implementação de reformas no Sistema Nacional de

Educação, cujo desenho sempre é vertical e centralizado, carecendo de auscultações às várias esferas da sociedade, sobretudo as entidades que superentendem a matéria da educação, por forma a torná-las homogêneas e com enorme impacto em todo o país.

De acordo com Sacristán (1997, *apud* Moreira 1999),

[...] reformar denota remoção e isso dá certa notoriedade perante a opinião pública e perante os docentes, cria-se a sensação de movimento, geram-se expectativas, o que parece provocar, por si mesmo, as mudanças se propõem reformas (p. 31).

Diante do exposto, percebe-se que a reforma curricular ou a reforma educativa denota uma remoção das práticas que anteriormente eram vigentes e que esse processo cria no público-alvo um conjunto de expectativas, e por vezes desconfortos, quando a sua implementação regista sobressaltos, do ponto de vista de recursos ligados ao capital humano à altura, condição material e infra-estrutural, que pode dar cobro à demanda provocada pela reforma.

O Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE/MEC, 2007), no seu relatório sobre as condições de implementação de reformas educacionais em Moçambique, realça o seguinte:

A construção do conhecimento é entendida como um processo em que se vão acomodando as novas aprendizagens, retomando e valorizando as experiências já adquiridas. A abordagem em espiral, por um lado, permite ao aluno estabelecer relações entre a informação nova e a anterior num processo contínuo de construção da sua visão do mundo e, por outro, torna o currículo mais coerente no que diz respeito à sua relação com o meio natural e social caracterizado por uma interdependência entre o Homem e o meio que o rodeia (p. 15).

Esta posição defende a interdependência e escalonamento do conhecimento durante o percurso da aprendizagem. A fonte destaca a necessidade de as reformas decorrerem tendo em conta a sequência curricular e realidade sócio-cultural, assente no meio externo onde a aprendizagem decorre.

Verifica-se que a inovação educacional é também um conceito multinível. Importa compreender onde ocorre, nível macro (plano mundial e plano nacional) ao nível micro (a nível da sala de aula), passando pelo nível meso (o meio do sistema) e pelo nível micro (a escola), e as relações de interdependência entre estes diferentes níveis.

A inovação é, para vários autores, um conceito multidimensional e polissémico. Fullan (2016, citado em Azevedo & Jesus (2020)), identifica pelo menos 3 (três) componentes ou dimensões que são características na implementação de um novo programa de ensino, currículo, curso ou política educativa, designadamente:

(1) Uso de materiais novos ou reinventados; (2) Uso de novas estratégias de ensino; (3) Alteração de crenças ou paradigmas dominantes do sistema ou programa anterior.

Pereira (2011, p. 35) afirma que a inovação de sistemas curricular tem de ser entendida como sendo “(...) introdução de mudanças de forma planificada visando produzir uma melhoria da acção do trabalho educacional”.

Esta visão nos remete à conclusão, segundo a qual a introdução de uma inovação no sistema educacional deve partir da planificação, análise dos efeitos colaterais da mudança, assente na prevenção de todos os recursos que irão suportar a implementação da mudança, desde os recursos humanos, materiais, didácticos e até financeiros.

Esta posição é sustentada por Caldwell e Spinks (2013), citado em Azevedo & Jesus (2020), destacando que a inovação educacional representa “a introdução de um dado novo” ou “uma nova ideia, método ou dispositivo”, introduzindo a noção de que o contexto deve ter em conta o que é novo. Tendo em conta a ideia destes autores, pode-se entender a inovação educacional como a

necessidade de promover o desenvolvimento de novas competências, novas estratégias que se assinalam como requisitos da economia e competitividade educacional no mercado do conhecimento e, sobretudo, na prática da acção educativa.

Escolas básicas e os desafios do enquadramento docente

A criação das escolas básicas por diploma ministerial de 22 de Dezembro de 2023 cujo objecto é estabelecer as normas de organização e de seu funcionamento. Ademais a escola básica encontra-se prevista na lei 18/2018. Segundo esta lei, a escola básica compreende o ensino primário e o primeiro ciclo do ensino secundário, cuja finalidade é conferir competências fundamentais a crianças, jovens adultos para o exercício da cidadania, concedendo-lhes conhecimento e assim progredir no trabalho e na aprendizagem ao longo da vida.

As escolas básicas vão deste modo, posicionar-se numa instituição que contempla dentro do seu programa curricular nove classe, sendo as primeiras seis (1ª a 6ª classe) do ensino primário e as restantes três (7ª a 9ª classe) do ensino secundário. Nesta visão, a escola básica constitui o alicerce para o desenvolvimento académico do aluno.

É nesta ótica que o Regulamento da Escola Básica, considerando a importância e relevância deste modelo de instituição, define as condições para a sua criação e funcionamento. Assim, a Escola Básica deve funcionar em edifício próprio, construído em local adequado aos fins educativos com mobiliário, material didáctico e equipamento básico, com saneamento e condições de acessibilidade previstas na legislação específica (Moçambique, 2023). Ora, as condições infraestruturais são cruciais para o funcionamento adequando das escolas básicas, sendo elas a base para o alcance dos objectivos preconizados no âmbito da criação deste tipo de estabelecimento de ensino.

Este instrumento, elucida a componente docente como elemento indispensável para a criação e funcionamento de uma escola básica. Para isso, a disponibilidade do corpo docente qualificado é fundamental e constitui o pilar para que uma escola básica desempenhe seu papel, que é o de formar o cidadão capaz de desenvolver competências e habilidades.

O regulamento que cria e estabelece os princípios fundamentais para o funcionamento das escolas básicas, determina que deve haver disponibilidade de professores com qualificação adequada. Este requisito pressupõe a existência de um corpo docente qualificado para as classe que compõem o ensino secundário da escola básica, estes professores devem estar preparados para ministrar conteúdos por cada disciplina e classe.

O corpo docente que necessário suportar o funcionamento das escolas básicas mais especificamente o ensino secundário deve obedecer o plano curricular do ensino secundário. O Plano curricular do Ensino Secundário determina as disciplinas a serem lecionadas por cada área curricular, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 1. Disciplinas e áreas curriculares

Áreas curriculares	Disciplinas	
	Obrigatórias	Opcionais
Comunicação e ciências sociais	Português Inglês História Geografia	Escolhe 1 (uma) no ciclo: Línguas Moçambicanas Artes Cénicas Francês Turismo
Matemática e ciências naturais	Matemática Física Biologia Química	
Actividades práticas e tecnologia	Ed. Visual Educação Física TIC's (na 10ª Classe)	
Disciplinas profissionalizantes:	Noções de Empreendedorismo Agro-Pecuária	

Fonte: PCES

A luz do quadro acima, os professores que devem suportar o funcionamento eficiente das escolas básicas precisam ter uma formação que os qualifique para lecionar todas as disciplinas obrigatórias presentes no plano de estudo, ou seja, os professores precisam estar preparados cientificamente para lecionar cada uma destas disciplinas.

Considerando que uma escola básica é o alicerce da formação do indivíduo, a sua preparação a existência de professores cientificamente preparados constitui um requisito principal e indispensável que não ser negociado. Os professores que devem trabalhar em toda a escola básica, tanto no subsistema do ensino primário como secundário deve estar ciente da sua responsabilidade. De igual modo o Estado deve estar ciente da necessidade de alocação de um quadro docente que responda as aspirações dos alunos.

Não se pretende com isso, dar menos destaque os outros elementos tal como a componente infraestrutural. O que se encontra planificado no regulamento de criação e funcionamento das escolas básicas, presume-se que foi minuciosamente analisado e aprovado pelas entidades competentes como fundamentais para que uma instituição básica responda com exatidão a razão pela qual foi criada. Entretanto, não é a realidade, pois, verifica-se que grande parte das escolas básicas não respondem a nenhum dos requisitos definidos no regulamento, violando deste modo um princípio legal.

Metodologia

Este estudo foi desenvolvido seguindo uma abordagem qualitativa, suportada pelo estudo documental. A escolha de uma linha qualitativa de pesquisa justifica-se pelo fato de se procurar compreender a motivação por de trás a implementação de escolas básicas no distrito de Mandimba (Amado, 2017). Por mesmo com a exiguidade de recursos que é o requisito exigido por lei. Por sua vez a pesquisa documental foi fundamental na medida em que os pesquisadores serviram-se de mapas provenientes da entidade que superintende este sector, onde obtemos o quantitativo das escolas elevadas a categoria de escolas básicas, sua condição em termos de enquadramento docente. Mas também, junto deste organismo, estudamos o edital de concurso de contratação de docentes e o mapa de apuramento dos professores que juntos foi possível fazer uma avaliação em termos do número de professores contratados, as necessidades de professores por disciplina e o impacto destas contratações na colmatação do défice de pessoal docente nas escolas básicas.

Os dados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo que para Quivy e Campenhoudt (1995), é possível com mais profundidade e complexidade analisar dados que caracter qualitativo.

As escolas básicas foram identificadas tendo em conta os critérios éticos de confidencialidade usando os códigos EB-1.....EB-13 que significa Escola Básica 1 a Escola Básica 13.

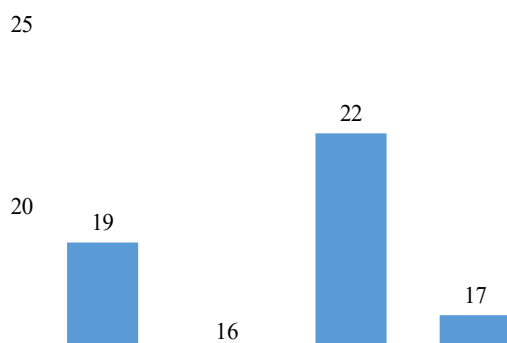
Resultados e Discussão

Os resultados analisados neste estudo foram obtidos de um levantamento de dados em 13 escolas básicas do distrito de Mandimba na província do Niassa em Moçambique. Este levantamento teve como ênfase o nível de enquadramento de docentes nas classes que fazem parte do ensino secundário especificamente na 7^a, 8^a e 9^a classe. Fazemos também um cruzamento entre o número enquadramento de professores e as metas disponibilizadas pelo Estado para a contratação dos docentes destas classes a nível do distrito.

Enquadramento docente por disciplinas

Os docentes alocados nas escolas básicas devem responder às necessidades pedagógicas, por esta razão apresentamos o quadro a seguir que mostra o número de professores por áreas curriculares nas escolas básicas. Vide o número de professores por escola Básica.

Gráfico 1: número de professores por escola básica



Os dados do gráfico mostram com certa preocupação a existência de escolas básicas implementadas sem o cumprimento rigoroso do n.º 7 do diploma ministerial que regula a criação e funcionamento deste tipo de instituição. Ora as escolas E6, E7, E8, E10, E11 e E12, demonstram com clareza a exiguidade de recursos humanos (docentes) para suportar a actividade pedagógica como plasmado pela legislação específica, mas mesmo assim, as entidades que superintendem a área educacional autorizou a transformação destas escolas em básicas.

Neste contexto, pode-se perceber que é praticamente impossível que três professores (E12), possam lecionar os conteúdos de todas as disciplinas em nove classes. Apesar disso, o gráfico também apresenta outras escolas com um número de professores superior a 10, mas na maior parte destes não apresenta uma formação específica e qualificação exigida para lecionar as disciplinas do ensino secundário como rege o regulamento que determina a criação e funcionamento das escolas básicas (Moçambique, 2023).

Os gráficos a abaixo apresentam dados globais dos professores das escolas básicas por áreas curriculares bem como o número de professores formados nestas mesmas áreas.

Gráfico 2: Efectivo docente na área de comunicação e ciências sociais



Fazendo uma observação no gráfico, nota-se que dos 18 professores de língua portuguesa existentes em 13 escolas básicas apenas 8 são formados na área.

Na disciplina de francês o cenário é mais preocupante pois em geral apenas existem um professor de francês sendo que nenhum é formado. Já para a disciplina de inglês dos 17 professores que lecionam, oito é que tem uma formação. Nas disciplinas de história e geografia de igual modo o cenário não é diferente, pois encontramos 15 e 18 docentes respectivamente a ministrarem estas disciplinas enquanto apenas 10 e 9 respectivamente é que são qualificados.

Fazendo uma avaliação mais detalhada consta-se que o número de professores qualificados nestas quatro disciplinas não cobre a necessidade das escolas no distrito. Ora, se cada escola contasse com um professor destas 5 disciplinas, implicaria que no geral as escolas necessitariam 69 professores contra os 35 existentes. Isto revela que o distrito tem um défice de 50,7% de professores nessas disciplinas. Observemos o gráfico a seguir:

Gráfico 3: Efectivo docente na área de Matemática e ciências naturais



Semelhantemente à área de comunicação e ciências sociais, nesta, área não é diferente, nota-se um grande défice de professores qualificados como pode-se observar. Dos 94 professores existentes em 13 escolas básicas no geral apenas 24 têm qualificação e são especializados para lecionar conteúdos das disciplinas do ensino secundário. Nota-se que em todas as 13 escolas apenas há 6 professores de biologia, 4 de física, 9 de química e 5 de matemática. Como no gráfico anterior, se para cada escola tivessem um professor destas 4 disciplinas, ainda assim teríamos um défice na ordem de 46,1%. O gráfico a seguir mostra outra realidade.

Gráfico 4: Efectivo docente na área de actividades práticas

35

30

Os dados das disciplinas de educação visual e educação física levanta também uma grande preocupação sobre a não observância dos requisitos de criação e funcionamento das escolas básicas no distrito. Pois, em 13 escolas básicas existem apenas 4 professores com qualificação para lecionar a disciplina de educação visual e 8 para educação física. Isto representa um défice de 69.3% e 38.5% de cobertura docente quando se faz um cálculo estatístico de um professor de educação visual e educação física por escola básica.

O gráfico a seguir apresenta dados relativo a existência de professores numa das áreas fundamentais no sector educação, que é a área de actividades profissionalizantes e tecnologia.

Gráfico 5: Efectivo docente na área de actividades profissionalizantes e tecnologia

14

12

Estas disciplinas constituem uma ferramenta de transformação do estudante pois, para além dos alunos serem adotados de saberes meramente teóricos, estas trazem um novo paradigma no campo de ensino e aprendizagem, ao capacitar o aluno para sua vida através de habilidades e competências do saber fazer.

Entretanto, não há quadros qualificados como pode-se observar. Na disciplina de agropecuária apenas 2 professores em todas as escolas básicas têm qualificação, 2 da disciplina de Noções de empreendedorismo têm qualificação. Na disciplina de TICs, os dados mostram que não há professores.

Proposta de distribuição de vagas para admissão do pessoal docente 2024

A distribuição de vagas para admissão de pessoal docente é crucial. Por meio destas propostas pode-se ultrapassar o défice de docente nas instituições de ensino. O gráfico a seguir mostra como o Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia de Mandimba tem feito a distribuição dos professores por níveis, com mais enfoque para o ano de 2024.

Gráfico 6: Proposta de distribuição de vagas para admissão do pessoal docente 2024

16

14

12

Como podem-se notar, o número de professores que conta nos mapas de distribuição destes profissionais é 5 para Docentes N3 ¹, 6 para Docentes N2 ² e 4 Docentes N1 ³, perfazendo um total de 15.

Como se pode verificar, o número de docentes é muito inferior se comparado as necessidades de professores com estes níveis nas escolas básicas. Ora o regulamento que orienta a criação das escolas básicas enfatiza a necessidade do cumprimento de um dos principais requisitos para a elevação de uma escola a esta categoria de escola. Este requisito é a existência de um quadro de pessoal docente suficiente (Moçambique, 2023).

Fazendo um cruzamento dos dados do gráfico 6, com os que contam no gráfico 1, e em função do número de disciplinas curriculares para as classes lecionadas nas escolas básicas, pode-se entender o número de professores contratados em 2024 está muito longe de resolver o problema de insuficiência docente neste novo modelo de escola implementado pelo Estado moçambicano.

Considerações Finais

Em vista dos dados apresentados e confrontados com o regulamento que cria as escolas básicas, pode-se concluir que a implementação deste modelo de escola está muito longe de ser um projeto eficiente. A falta de docentes nas escolas é um indicador na fraca de preparação das entidades estatais no que se refere a este modelo de ensino.

A nível distrital, a elevação de muitas instituições de Ensino Primário a categoria de Escola Básica não foi orientada pelos princípios que constam do disposto por lei. Não houve o cuidado de acautelar se havia condições ou não na escola que se pretendia elevar. Outrossim, está no fato de que a condição principal para a elevação de uma escola a esta categoria foi a existência de pessoal docente suficiente e qualificado, o que não foi possível provar através dos mapas fornecidos pelas entidades educacionais no distrito.

A falta de professores qualificados nas áreas curriculares das classes que são ministradas nestas escolas faz com que os gestores optem por indicar professores a seu belo prazer, uns pelo fato de gostarem daquela disciplina e outros por imposição. Isto é um tremendo atentado a qualidade de ensino.

Em termos gerais, muitas escolas no distrito não reúnem condições para que sejam consideradas Escolas Básicas. Deste modo, urge a necessidade para o bem do setor da educação a

¹ Docentes com o nível médio, formados para lecionar até o 1º ciclo do ensino secundário

² Docentes com o nível de bacharelato, com competências para lecionar até o 12º ano de escolaridade.

³ Docentes com o nível de licenciatura, com a competência de lecionar até o 12º ano de escolaridade.

revisão dos termos qualificadores destas escolas que fizeram que passassem a serem consideradas escolas básicas.

Referências

AMADO, João (coord.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. 3. ed. Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra. 2017.

BASTOS, Juliano Neto; DUARTE, Stela Mithá. **Políticas educacionais e transformações socioeconômicas no período pós-colonial em Moçambique: formação de professores: contextos, sentidos e práticas**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO (SIRSSE), 4., 2017. Anais [...]. Curitiba: EDUCERE – PUCPR, 2017.

JESUS, Pedro; AZEVEDO, Joaquim. Inovação educacional. o que é? porquê? onde? como?. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, n.º 20, 2020, pp. 21-55. Disponível em <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.9683>

MEC/INDE. **Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) — Documento Orientador, Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação**. Maputo. Moçambique. 2007.

MOCAMBIQUE. **Regulamento de organização e funcionamento da Escola Básica**. Maputo. 2023.

MOÇAMBIQUE. **Lei 18/2018 de 28 de Dezembro (Lei do Sistema Nacional da Educação)**, Maputo, 2018.

MOÇAMBIQUE. **Lei 4/83 de 23 de Março (Lei do Sistema Nacional de Educação)**. Maputo. Moçambique. 1983.

MOÇAMBIQUE. **Lei 6/92 de 6 de Maio (Lei do Sistema Nacional de Educação)**. Maputo. Moçambique. 1992.

MOREIRA, António Flávio Barbosa (org.). **Currículo: Políticas e Práticas**, 7ed. SP, Papiros Campinas, 1999.

OLIVEIRA, Rosane Machado de. **Currículo Escolar: Um Conjunto de Conhecimentos para a Concretização de Objectivos Educacionais**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Edição 8. Ano 02, Vol. 05. pp 52-73, Novembro de 2017. ISSN:2448-095.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora. 2001.

PEREIRA, Elisabete de Monteiro Aguiar. **Inovação Curricular**. Disponível em <http://www.fe.unicamp.br/inovacoes/inov-curric.html>, acesso no dia 04 de Novembro de 2011.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. (2021). Reformas curriculares no campo educativo: Políticas e práticas educacionais cotidianas e limites da perspectiva aplicacionista. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 29(135). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5969>

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: gradiva, 1995.

Recebido para publicação em janeiro de 2026.

Aprovado para publicação em junho de 2026.