

Agradecimentos

Este estudo foi realizado em 2010 quando desempenhava o papel de pesquisadora sobre a valorização de professores para a VSO Moçambique. Como pesquisadora principal gostaria de agradecer aos meus colegas de pesquisa pela sua ajuda e paciência durante o trabalho de campo e por me terem auxiliado a conduzir este projecto até ao final com sucesso. Em particular ao Augusto Macicame, Gestor de Programas de Educação da VSO Moçambique que foi um co-pesquisador inestimável que usou os seus conhecimentos e experiência para explicar o contexto Moçambicano; o seu excelente domínio da língua Inglesa foi um importante apoio nos grupos focais e em várias reuniões com as partes interessadas. A Rosa Tinga que providenciou assistência e apoio nas traduções e provou ter habilidades para moderar grupos focais. A Carla Cossa e o pessoal da VSO Moçambique que providenciou apoio adicional. Ao Director da VSO Moçambique, Eric Mamboue, que me disponibilizou o escritório e me encorajou de forma apreciável. Aos vários membros da comunidade de voluntários da VSO em Moçambique que me deram apoio moral, partilharam os seus conhecimentos informáticos e sobre o sistema de educação em Moçambique. A todos os meus sentidos agradecimentos.

Em nome de toda a equipa de pesquisa gostaria de agradecer às várias pessoas que trabalham no ensino primário em Moçambique, que disponibilizaram o seu tempo para participar nos grupos focais ou preencher um dos nossos questionários – professores, directores, directores pedagógicos, membros dos conselhos de escola e formandos dos IFPs. Gostaria também de agradecer igualmente aos oficiais do Ministério da Educação (MINED) a nível nacional, provincial e distrital que, também, voluntariamente responderam às nossas perguntas em entrevistas semi-estruturadas tal como os representantes das organizações da sociedade civil e organizações não governamentais (ONGs). A informação fornecida por estes diferentes *stakeholders* constitui a base deste relatório. Os dois workshops realizados em Maputo com representantes do MINED de Moçambique e de ONGs locais e internacionais que trabalham no sector de educação, ajudaram a dar direcção à pesquisa e na conclusão do trabalho de campo, ajudaram também a validar os resultados. Estamos muito gratos ao pessoal do MINED, Direcções de educação distritais e provinciais e que ajudaram a preparar o trabalho de campo.

Estou especialmente agradecida a Steve Lewis, Purna Shrestha e Stephen Nock da equipa de advocacia do Grupo da Política na VSO Internacional que acompanharam o estudo com interesse e me deram *feedback* e conselhos. Os meus sinceros agradecimentos ao Sindicato Nacional de Professores (SNP), UK – sem o seu generoso apoio financeiro este estudo não teria sido possível. Agradeço também a Amy Norrish e Samidha Grag da Unidade de Educação, Igualdade e Desenvolvimento Profissional do SNP pelo seu valioso *feedback* e contribuições.

Estamos também muito gratos ao Movimento Moçambicano de Educação para Todos (MEPT), e à International Task Force on Teachers for Education for All que entre outros apoiam na disseminação dos resultados da pesquisa junto dos principais *stakeholders* em Moçambique e a nível internacional.

Monika Beutel

Texto: Monika Beutel, PhD

Pesquisa de campo: Monika Beutel, Augusto Macicame e Rosa Tinga

Edição: Purna Kumar Shrestha e Alexandra Vernon

Tradução: Aderito Fuel e Sofia Evans

Design e layout: Sofia Evans

Fotografia: Monika Beutel, PhD

©VSO 2012. Salvo indicação em contrário, qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida sem a permissão para fins não-lucrativos e educacionais, sob a condição de que VSO seja reconhecida. Por favor, envie para a VSO uma cópia de qualquer material em que conteúdos de publicações da VSO tenham sido utilizados. Para qualquer reprodução com fins comerciais, primeiro deve-se obter autorização da VSO.

Os pontos de vista expressos neste relatório são representativos dos indivíduos que realizaram a pesquisa e podem não reflectir necessariamente os pontos de vista da MEPT, ONP/SNPMM, da International Task Force on Teachers for EFA para EPT, e da VSO Moçambique, VSO Internacional, ou do SNP UK.

ISBN: 978-1-903697-06-1

Acrónimos e glossário

ADPP

Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo

CDP

Continuação do desenvolvimento profissional

CFPP

Centros de Formação de Professores Primárias: Antiga instituição de formação de professores que fundiu agora com os IFPs

CRESCER

Cursos de Reforço Escolar – Sistemáticos, Contínuos, Experimentais e Reflexivos: Um modelo nacional de continuação do desenvolvimento profissional para professores que é implementado localmente (através das ZIPs, IFPs e escolas)

EP1

Ensino Primário do 1 Grau: 1^a – 5^a classes

EP2

Ensino Primário do 2 Grau: 6^a – 7^a classes

EPC

Escola Primária Completa: Escola primária que oferece o EP1 e o EP2, isto é, que pode ensinar os alunos durante o ciclo completo da 1^a à 7^a classe

EPT

Educação Para Todos

EPU

Ensino Primário Universal

ESSPII

Plano Estratégico para o Sector de Educação 2010/2011

FMI

Fundo Monetário Internacional

FRELIMO

Frente de Libertação de Moçambique: O partido maioritário no poder desde a independência

GCE

Campanha Global para a Educação

IFP

Instituto de Formação dos Professores

MEC

Ministério da Educação e Cultura: O departamento do governo responsável pela educação e cultura até 2009. A Educação e cultura agora são ministérios separados

MEPT

Movimento de Educação para Todos

MINED

Ministério da Educação: Anteriormente (antes de 2009) Ministério da Educação e Cultura ou MEC

ONG

Organização não governamental

ONGI

Organização não governamental internacional

ONP/SNPM

Organização Nacional dos Professores/ Sindicato Nacional de Professores de Moçambique

RAP

Rácio aluno/professor

RAS

Rácio aluno/sala de aula

RENAMO

Resistência Nacional de Moçambique: É actualmente o maior partido da oposição no Parlamento mas iniciou nos anos 80 como um movimento externamente apoiado de resistência contra o governo socialista da FRELIMO

SNP

Sindicato Nacional de Professores, Reino Unido

UEM

Universidade Eduardo Mondlane: A primeira e maior universidade pública em Moçambique com delegações em várias cidades

UP

Universidade Pedagógica

ZIP

Zonas de influência pedagógica: Grupos de escolas criados para efeitos de aprendizagem e apoio mútuo e formação contínua

Conteúdos

Sumário Executivo	6
1. Propósito e objectivos da pesquisa	8
1.1 O programa de pesquisa da Valorização do Professor	8
1.2 Contexto e termos de referência da pesquisa	8
1.3 <i>Professores Falando</i> : Contribuições dos professores primários para a qualidade de educação em Moçambique	9
2. Métodos de pesquisa	10
3. O sistema de educação Moçambicano	12
3.1 Desenvolvimento histórico da educação	12
3.2 O sistema nacional de educação	12
3.3 O 'novo currículo' para o ensino primário	14
3.4 Realizações e desafios na educação primária	15
4. Procura e oferta de professores	16
4.1 Afastamento e absentismo dos professores	16
4.2 'Para professores' e 'professores contratados' como uma resposta à falta de professores	17
4.3 Resposta de Moçambique à falta de professores	18
5. Qualidade de educação	20
5.1 Qualidade no ensino primário	21
5.2 O que é que os professores consideram boa qualidade de educação?	22
5.3 Será que a qualidade de educação está a decrescer em Moçambique?	22
5.4 Conclusão	28
6. Alcançar a igualdade de género no ensino primário	29
6.1 Raparigas alunas	29
6.2 Mulheres Professoras	30
6.3 Conclusão	33
7. Qualificações e formação de professores primários Moçambicanos	34
7.1 Professores 'formados' e 'não formados'	34
7.2 Professores formados e a sua formação de professores pré-serviço	36
7.3 Ponto de vista dos formadores de professores nos IFPs	38
7.4 Ponto de vista dos formandos do IFP	39
7.5 Ponto de vista dos formadores e formandos sobre o curso 10+1	41
7.6 Conclusão	41
8. Desenvolvimento profissional contínuo dos professores	42
8.1 Necessidade de desenvolvimento profissional contínuo	42
8.2 Tipos de desenvolvimento profissional contínuo	42
8.3 Conclusão	47
9. Condições de serviço, de trabalho e de vida dos professores	48
9.1 Professores do quadro e professores contratados	48
9.2 Salários	52
9.3 Condições de trabalho e de vida dos professores	53
9.4 O papel do sindicato de professores	55
9.5 A comunidade local	56
9.6 Conclusão	57
10. Conclusão e recomendações do relatório	58
Apêndice A: Análise do perfil dos professores participantes	62
Apêndice B: Análise do perfil dos formadores de professores participantes	66
Apêndice C: Os grupos focais e guião do grupo focal	68
Apêndice D: Lista de grupos focais e sua localização	70
Apêndice E: Entrevistas semi-estruturadas	71
Apêndice F: Questionários de <i>stakeholders</i> secundários	71
Bibliografia	72

Sumário executivo

Este relatório de pesquisa analisa o impacto que professores qualificados e formados de forma diferenciada, e professores que trabalham em condições de serviço diferentes, podem ter na qualidade de ensino primário em Moçambique. A pesquisa centra-se sobre os professores no sistema público de ensino primário. Esta é baseada na pesquisa social qualitativa levada a cabo no seio de professores e outros *stakeholders* da educação; os seus pontos de vista constituem o principal foco. O trabalho de campo foi realizado no norte, centro e sul do país entre Julho e Setembro de 2010.

Professores Falando é parte da pesquisa da VSO de Valorização de Professores e da iniciativa de sensibilização que apoia a concretização dos objectivos da Educação para Todos e particularmente incide sobre o melhoramento da qualidade de educação. A Valorização de Professores chama a atenção para o papel fundamental que os professores desempenham no processo de reforma da educação. A pesquisa Valorização de Professores foi conduzida em 14 países¹, relativamente àquilo que motiva os professores, o que afecta a sua moral, e o que os vai ajudar a trabalhar melhor. Estes relatórios dão voz aos pontos de vista dos professores sobre as mudanças nas políticas educacionais que afectam o seu trabalho, a sua identidade profissional e a sua motivação.

O relatório analisa vários aspectos diferentes sobre os feitos e desafios contínuos no ensino primário em Moçambique e tenciona oferecer uma visão geral equilibrada. O sistema Moçambicano de educação enfrenta desafios particulares na promoção do ensino primário universal – ao mesmo tempo que tenta melhorar a qualidade – com muitos professores não formados, professores formados mediante vários modelos de formação de professores e professores que trabalham sob condições de serviço diferentes. O ‘novo currículo’ Moçambicano de 2004 para o ensino primário introduz mais desafios.

A falta de professores é um problema em muitos países de baixos rendimentos pois estes tentam atingir os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio e os objectivos de Educação para Todos até 2015². Muitos países usam os chamados ‘para professores’ e ‘professores contratados’ para fechar a ‘lacuna de professores’. O governo Moçambicano emprega professores não formados (o equivalente local a ‘para professores’) para garantir que hajam professores para todas turmas. Este também faz uso extensivo de ‘professores contratados’ (que podem ser formados ou não formados). Outra resposta à falta de professores tem sido a formação de professores de curta duração (o modelo 10+1). Como resultado, desde 2009 nenhum professor primário não formado foi recrutado. As implicações das diferentes medidas foram examinadas no trabalho de campo.

O trabalho de campo também explorou alguns factores envolvidos na qualidade de educação – e como a ausência destes factores pode afectar de forma adversa o ensino e a aprendizagem, baseando-se nos pontos de vista dos próprios professores sobre a qualidade de educação em Moçambique.

As explicações dos professores para o aparente declínio na qualidade de ensino e aprendizagem e no conhecimento de alunos incluem problemas com o novo currículo, o impacto das progressões semi-automáticas e baixos salários e estatuto de professores.

A igualdade de género no ensino primário é um aspecto essencial de qualidade (e o maior nas prioridades de acção no plano estratégico do governo). Os esforços do

governo para tapar a lacuna de género na profissão docente começam a mostrar resultados mas ainda há um certo percurso por fazer até alcançar a paridade de género. Embora as mulheres sejam uma minoria na profissão docente, uma maior percentagem de professoras é formada, em relação aos professores homens. É importante que as professoras sirvam de modelos para levar raparigas marginalizadas à escola ao mesmo tempo que mantêm a sua sensibilidade às normas culturais tradicionais, particularmente nas zonas rurais.

O uso de professores não formados em Moçambique – e a presença de professores formados mediante muitos modelos diferentes de formação contínua – afecta a qualidade de ensino e a identidade profissional do corpo docente. Existem algumas preocupações sobre a qualidade de ensino oferecido por professores não formados, embora muitos deles já tenham adquirido uma experiência considerável e parecem fazer um bom trabalho.

Os *stakeholders* também expressaram preocupação sobre as frequentes mudanças nos modelos de formação de professores e em particular sobre a qualidade da formação de curta duração (como o modelo 10+1). Os professores, formadores de professores e alunos dos centros de formação de professores bem como a Organização Nacional de Professores de Moçambique, a ONP/SNPM, todos têm ideias claras e pertinentes sobre suas limitações.

A evidência dos próprios professores enfatiza a necessidade de desenvolvimento profissional contínuo (DPC). Existe um interesse considerável no seio dos membros do corpo docente para o melhoramento e actualização das suas qualificações e capacidades, mas a provisão existente – embora pareça bem planificada no seu conceito – pouco consegue satisfazer o nível das necessidades ou procura. Os professores acham que os objectivos dos diferentes tipos de DPC e os critérios com base nos quais certos professores são escolhidos para participar não são claros. Actualmente os professores tendem a considerar a aquisição de qualificações adicionais primariamente como uma forma de aumentar sua remuneração, dando menor importância ao melhoramento das suas capacidades de ensino. Devia ser possível reestruturar a formação para que esta conduza directamente ao melhoramento de desempenho, com aumento de salário como um benefício associado.

O estatuto profissional do ensino primário dá origem a sérias preocupações. A docência é uma profissão relativamente mal remunerada cujo estatuto tem sido cada vez mais comprometido pelo próprio processo de expansão necessário para alargar o acesso a educação. Os professores em Moçambique trabalham sob condições difíceis. O facto de que professores diferentes têm condições de serviço diferentes – alguns como funcionários do quadro e outros como professores contratados temporários – é o maior problema que ameaça dividir a profissão. Muitos consideram que o processo para mudar para estatuto de funcionário do quadro é confuso e frustrante.

O relatório inclui recomendações de acção que as organizações governamentais e da sociedade civil podiam implementar para lidar com as preocupações de um corpo docente cada vez mais desmotivado e como resultado ajudar a melhorar a qualidade do ensino primário. Muito já foi alcançado, mas ainda persistem muitos desafios, tal como foi concluído no contexto desta pesquisa.

O maior desafio é melhorar a qualidade de educação ao mesmo tempo que a provisão da educação continua a expandir. A qualidade de educação não deve ser sacrificada ainda mais pela quantidade.

Os défices financeiro e de capacidade impõem sérios constrangimentos ao governo que podem limitar até que ponto ele pode, a curto prazo, resolver os problemas identificados neste relatório. O relatório é portanto também direccionado para as agências de desenvolvimento cujas contribuições, muito significativas ao financiamento do sistema de educação Moçambicano, ajudam a apoiar o progresso do país no seu trabalho para atingir Educação para Todos, e ajudar a reduzir a pobreza.

Mais financiamento será necessário para ajudar a implementar algumas das recomendações deste relatório. O relatório convida a comunidade de doadores internacional para fazer o maior esforço com vista a garantir que os professores e seus alunos sejam capazes de atingir o seu potencial. A boa qualidade de educação vai ajudar a geração jovem de Moçambicanos a superar a pobreza e contribuir para o desenvolvimento económico do país em geral.

1. Para acesso ao resumo de problemas levantados pela pesquisa Valorização de Professores da VSO ver *Gestão de Professores: A centralidade de gestão de professor para qualidade de ensino. Lições de países desenvolvidos*, 2008, VSO Internacional.
2. Em 2000 os líderes mundiais concordaram enfrentar a pobreza extrema nas suas diferentes dimensões trabalhando para a implementação dos seguintes oito Objectivos de Desenvolvimento do Milénio até 2015: 1. Erradicar a pobreza absoluta e a fome; 2. Alcançar o ensino primário universal; 3. Promover equidade de género e empoderar as mulheres; 4. Reduzir a mortalidade infantil; 5. Melhorar a saúde materna; 6. Combater HIV e SIDA, malária e outras doenças; 7. Garantir a sustentabilidade ambiental; 8. Desenvolver uma Parceria Global para Desenvolvimento. Os seis principais objectivos de EPT, também a serem atingidos até 2015, são: 1. Expandir o cuidado e educação da criança; 2. Oferecer ensino primário gratuito e obrigatório para todos; 3. Promover aprendizagem e habilidades da vida para jovens e adultos; 4. Aumentar a alfabetização de adultos em 50%; 5. Atingir a paridade de género até 2005, igualdade de género até 2015; 6. Melhorar a qualidade de educação.

1. Propósito e objectivos da pesquisa

1.1 O programa de pesquisa da Valorização de Professores

A Valorização de Professores incide sobre as ideias que os professores têm em relação aos actuais problemas da educação em Moçambique, e sobre iniciativas de políticas elaboradas para os colmatar. Os professores são os principais *stakeholders* cuja compreensão, aceitação e apoio de novas políticas são vitais para garantir a implementação com sucesso. Ouvir as experiências e ideias dos professores é crucial, mas infelizmente são muitas vezes negligenciadas.

A VSO publicou o seu primeiro relatório sobre Valorização de Professores em 2001 e desde então produziu outros relatórios em 14 países em vias de desenvolvimento³. Todos apresentam experiências e opiniões dos professores no centro da sua análise – mas sem ignorar os pontos de vista de outros *stakeholders*. Estes relatórios concentram-se sobre uma série de problemas que afectam a profissão docente e qualidade de educação: os tópicos variam desde a motivação e moral dos professores, suas condições de trabalho e salários, até à gestão e liderança nas escolas.

Em cada um dos países onde a pesquisa Valorização de Professores foi realizada, a VSO desenvolveu actividades de sensibilização com parceiros locais para ajudar a atrair financiamento para implementar os principais resultados e recomendações. O pessoal da VSO tem também estado a trabalhar com a Campanha Global para Educação (CGE), a Força de Trabalho Internacional da UNESCO de Professores para Educação para Todos (EPT) e através da Rede Informal sobre Para Professores, Professores não Formados e Contratados (INPUT) para tornar as ideias dos professores ouvidas nos debates sobre educação e desenvolvimento. Falaram também directamente com os maiores financiadores da educação nos países de baixos rendimentos, como o Banco Mundial, o FMI e UNESCO.

1.2 Contexto e termos de referência da pesquisa

Mais de dez anos passaram desde que a comunidade internacional adoptou os seis objectivos de EPT a serem atingidos até 2015. Desde então o acesso à educação aumentou de forma significativa: O Relatório de Monitoria Global de EPT da UNESCO 2010 regista este progresso mas também alerta que se não forem aumentados esforços, haverá mais crianças fora da escola em 2015 do que existem hoje (UNESCO, 2010a).

Em muitos países pobres, o problema não é apenas o baixo número de professores mas também a pouca, ou baixa, qualidade de educação e formação de professores. Muitos países em desenvolvimento resolvem o problema de crise de professores empregando novos professores, muitas vezes não qualificados e não formados, dando contratos menos favoráveis que os dos colegas mais estabelecidos. Estes chamados ‘para’ professores e professores ‘contratados’ são normalmente pagos com salários mais baixos que os seus colegas, o que pode os obrigar a aceitar trabalhos extras para suplementar os seus rendimentos e, devido à sua falta de segurança no emprego, eles podem se sentir menos motivados e comprometidos que os professores com estatuto de funcionários públicos.

Os professores ‘contratados’ representam agora mais de 50% de todo pessoal docente em muitos países da África sub-Sahariana (Fyfe, 2007). As políticas que vão ao encontro da falta de professores através da contratação de professores mais ‘baratos’ não só representam um sério retrocesso à integridade de um corpo docente unido e profissional, como também representa uma ameaça a longo prazo para a qualidade de educação nos países que recorrem em grande medida a tais políticas. Milhares de crianças estão agora a sair da escola sem terem adquirido competências básicas de matemática e escrita. Uma pesquisa recente concluiu que apenas dois-terços de alunos da 3ª classe na África sub-Sahariana conseguem subtrair números dígitos simples (UNESCO, 2010b).

Face a este historial, os termos de referência para este projecto de pesquisa consistiam em explorar as razões do aparente declínio da qualidade de educação, incidindo sobre o uso de professores não qualificados ou não formados e contratados nas escolas primárias em Moçambique, e sobre a motivação, identidade profissional e estatuto de professores.

3. Os relatórios podem ser encontrados em: <http://www.vsointernational.org/what-we-do/advocacy/campaigns/valuing-teachers.asp>

1.3 Professores Falando: Contribuições de professores primários para a qualidade de educação em Moçambique

O estudo actual *Professores Falando* explora como as qualificações e formação de professores e os seus termos e condições de trabalho afectam a qualidade de ensino e aprendizagem, seja de forma directa (ex. na aplicação de métodos e abordagens aprendidas e praticadas na formação) ou indirecta (ex. afectando a moral e bem-estar dos professores). Este estudo baseia-se no relatório anterior *Ouvindo os Professores: Motivação e moral de trabalhadores da educação em Moçambique* publicado em 2008.

Este relatório está estruturado em subtítulos que surgiram como questões de inquietação no ensino primário em Moçambique. Estas estão relacionadas com a situação de trabalho dos professores e as suas condições de serviço. O relatório inclui recomendações que são encaminhadas aos diferentes *stakeholders* da educação em Moçambique e na comunidade de doadores internacionais. Estas focam-se na formação inicial e contínua de professores, suas condições de serviço e remuneração, bem como questões de igualdade de género. O propósito das recomendações é informar os responsáveis políticos e financiadores sobre questões que vão auxiliar os professores e outros *stakeholders* na provisão de educação de alta qualidade. As recomendações foram desenvolvidas a partir de testemunhos de *stakeholders* fornecidos durante os trabalhos de campo da pesquisa, com ênfase para a informação fornecida pelos professores.

Informação geral sobre o sistema de educação primária em Moçambique está incluída no relatório, por exemplo informação sobre algumas mudanças importantes que o sistema está a sofrer como resultado do compromisso do país para alcançar Objectivos de Desenvolvimento do Milénio e objectivos de EPT.

A pesquisa foi levada a cabo entre Maio e Outubro de 2010 e incluía viagens de trabalho de campo para diferentes regiões de Moçambique em Julho, Agosto e início de Setembro. O projecto foi financiado pelo Sindicato Nacional de Professores (SNP) do Reino Unido. Outro estudo que explorava temas similares – também financiado pelo SNP – foi levado a cabo quase na mesma altura na Gâmbia. Embora os projectos não foram esboçados como estudos comparativos, eles seguem o mesmo tema de professores com qualificações diferentes em dois contextos diferentes na África sub-Sahariana.



2. Métodos de pesquisa

Este é um estudo qualitativo que explora as experiências de professores primários Moçambicanos – e outros principais *stakeholders* da educação – e os seus pontos de vista sobre a qualidade de educação em Moçambique. Este investiga o efeito que professores não formados e professores com formações diferentes – bem como professores que trabalham sob diferentes condições contratuais – têm na qualidade de ensino e aprendizagem.

Moçambique é um país enorme com uma área de 800,000km² e uma linha costeira de quase 3,000km de comprimento. Há diferenças regionais significativas entre o norte, centro e sul de Moçambique. Em divisão administrativa é constituído por 11 províncias e 128 distritos. Estima-se que a população tenha atingido aproximadamente 23 milhões em 2010. Mais de 70% da população vive nas zonas rurais e tem como ocupação a produção agrícola de pequena escala (Banco Mundial, 2010).

As diferenças geográficas, culturais, históricas e políticas das regiões têm afectado os modelos de participação na educação primária. O desenho desta pesquisa levou estes factores em consideração levando a cabo trabalho de campo nas zonas rurais e urbanas ao longo das três províncias do sul (Gaza, Inhambane e Maputo), uma província extensa no centro do país (Zambézia) e duas províncias no norte (Niassa e Nampula).

O envolvimento mais próximo das organizações de *stakeholders* locais na planificação da pesquisa e validação dos resultados é um aspecto importante da abordagem da VSO. Na fase de planificação e elaboração de relatório, foram realizados workshops envolvendo membros superiores do Ministério da Educação e outros Ministérios e representantes de organizações não governamentais e grupos da sociedade civil que trabalham no sector da educação.

Os principais métodos usados para recolher dados para este estudo foram os seguintes:

- Grupos focais foram formado com professores, formadores e formandos da formação de professores, bem como com membros do concelho de escola (ver Apêndice D). Os grupos focais foram a principal fonte de dados primários. Vinte e nove grupos focais foram orientados entre Julho e Setembro de 2010. Vinte e um destes eram com professores (um total de 265), os *stakeholders* primários.

Três grupos focais foram feitos com professores formadores (um total de 37); três foram conduzidos com formandos de centros de formação (um total de 36) e dois com membros de conselhos de escola (um total de 19). Todos grupos focais participantes foram garantidos anonimato e informados sobre o uso que seria feito das suas ideias no relatório, e que as citações não poderiam ser ligadas a pessoas particulares⁴. A maior parte de grupos focais de professores foi conduzida sem nenhuma pessoa com autoridade directa sobre os professores presentes.

- Entrevistas semi-estruturadas foram usadas para ter acesso ao conhecimento especializado de *stakeholders* secundários e terciários⁵ sobre aspectos particulares da formação e colocação de professores e sobre questões da qualidade educacional. Por outro lado, as entrevistas semi-estruturadas foram usadas para reunir informação factual não prontamente disponível em formato publicado. Em alguns casos estas entrevistas eram também usadas como instrumento de triangulação, i.e. para verificar pontos específicos feitos por outro participante da pesquisa partindo de uma outra perspectiva.
- Questionários foram usados para adquirir informação sobre o perfil dos participantes do principal grupo focal, dos professores e formadores de professores (ver Apêndices A e B).
- Questionários foram também usados para directores de escolas e directores de recursos humanos nas direcções distritais de educação. A informação obtida a partir destes questionários foi integrada na análise de questões de recursos humanos (ver também Apêndice F).

Os dados obtidos com base nos métodos acima foram analisados usando métodos qualitativos através da procura de temas comuns, contando a frequência de declarações particulares feitas em grupos focais diferentes bem como ao longo de diferentes instrumentos e métodos de recolha de

4. Sempre que houver uma citação no relatório, é colocada em termos de sexo do participante, do tipo de área em que a pessoa ensina (urbana, semi-rural, rural ou remota) e da província em que o grupo focal em causa teve lugar. Onde pareceu relevante para uma citação específica, a referência é também feita ao estatuto particular do professor (formado ou não formado, funcionário do quadro ou professor contratado).

5. Neste contexto os *stakeholders* secundários e terciários são indivíduos e grupos que estão preocupados com ensino primário sem necessariamente trabalharem no sector de educação (eles podem afectar e ser afectados por aquilo que acontece na educação; por exemplo membros de conselho de escola e oficiais da educação são *stakeholders* secundários e funcionários de ONGs e ONGIs são *stakeholders* terciários).

dados. As contagens da frequência foram suplementadas com a observação de exemplos e experiências pessoais e medição da intensidade do sentimento associado com pontos particulares.

Esta análise conduziu à narrativa do relatório com descrição, interpretação e explicação dos resultados e recomendações. A análise dos resultados é fundamentada na forma como os professores relataram as suas experiências e nos comentários de *stakeholders* secundários e terciários. Professores

e oficiais locais de educação em algumas ocasiões podem ter mal-entendido ou mal interpretado aspectos das políticas de educação. Tais mal-entendidos são também uma parte importante dos dados, pois “se os homens [pessoas] definem situações como reais elas são reais nas suas consequências” (teorema de Thomases segundo citado em Merton, 1995). Ao fazer isto os grupos focais dão voz aos professores – o principal grupo que pode fazer diferença para a qualidade de educação ao providenciar uma boa experiência de aprendizagem aos seus alunos.



3. O sistema de educação Moçambicano

3.1 Desenvolvimento histórico da educação

Durante o período colonial a população local frequentava escolas rurais geridas pelas Igrejas Católicas (e por vezes Protestantes) e por missões que ofereciam três anos de educação rudimentar. Só uma minoria de alunos Africanos locais chamados ‘assimilados’ podiam continuar para escolas primárias e um número ainda menor podia frequentar escolas secundárias. Na véspera da independência, a taxa de analfabetismo entre a população local adulta era estimada em mais de 90%, possivelmente perto de 97%.

Depois da independência Moçambicana em 1975, a educação pública tornou-se num pilar central do desenvolvimento nacional. A educação tornou-se num direito – e por isso um dever – para cada cidadão. Devido à falta de professores (a maior parte dos professores da era colonial e outros profissionais tinham deixado o país depois da independência), o governo fechou todas as escolas secundárias e mandou maior parte das pessoas que tinham beneficiado de pelo menos alguma educação formal para serem especialmente formados para instruir os outros e se tornarem professores. Como resultado, a taxa bruta de inscrição no primeiro nível educação primária atingiu 93% em 1981 (van Diesen, 1999:40). Em 1983 foi introduzido o sistema nacional de educação, que apesar de algumas alterações, ainda é o sistema vigente (ver diagrama da página 10). Este inclui cinco áreas: (i) ensino geral; (ii) educação de adultos; (iii) ensino técnico-profissional (vocacional); (iv) formação de professores; (v) ensino superior. Estas áreas diferentes estão por sua vez divididas em três níveis: básico, médio e superior. A filosofia era de que haveria uma escolha de formação adequada para cada cidadão.

Contudo, a falta de recursos limitou a implementação efectiva deste sistema de educação nacional, particularmente porque o país estava numa situação de conflito armado (primeiro com países vizinhos dominados por brancos e depois com a Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO). Durante estas guerras muitas das infra-estruturas do país foram destruídas. Foi só finais dos anos 90 que as taxas de inscrição na escola primária recuperaram aos níveis do período pré-conflito. O processo de paz (1990–92) conduziu à mudança do sistema mono ao multipartidário e a um processo de descentralização do governo. O país aceitou também o uso de políticas

económicas neo-liberais, resultando numa substancial ajuda internacional ao desenvolvimento.

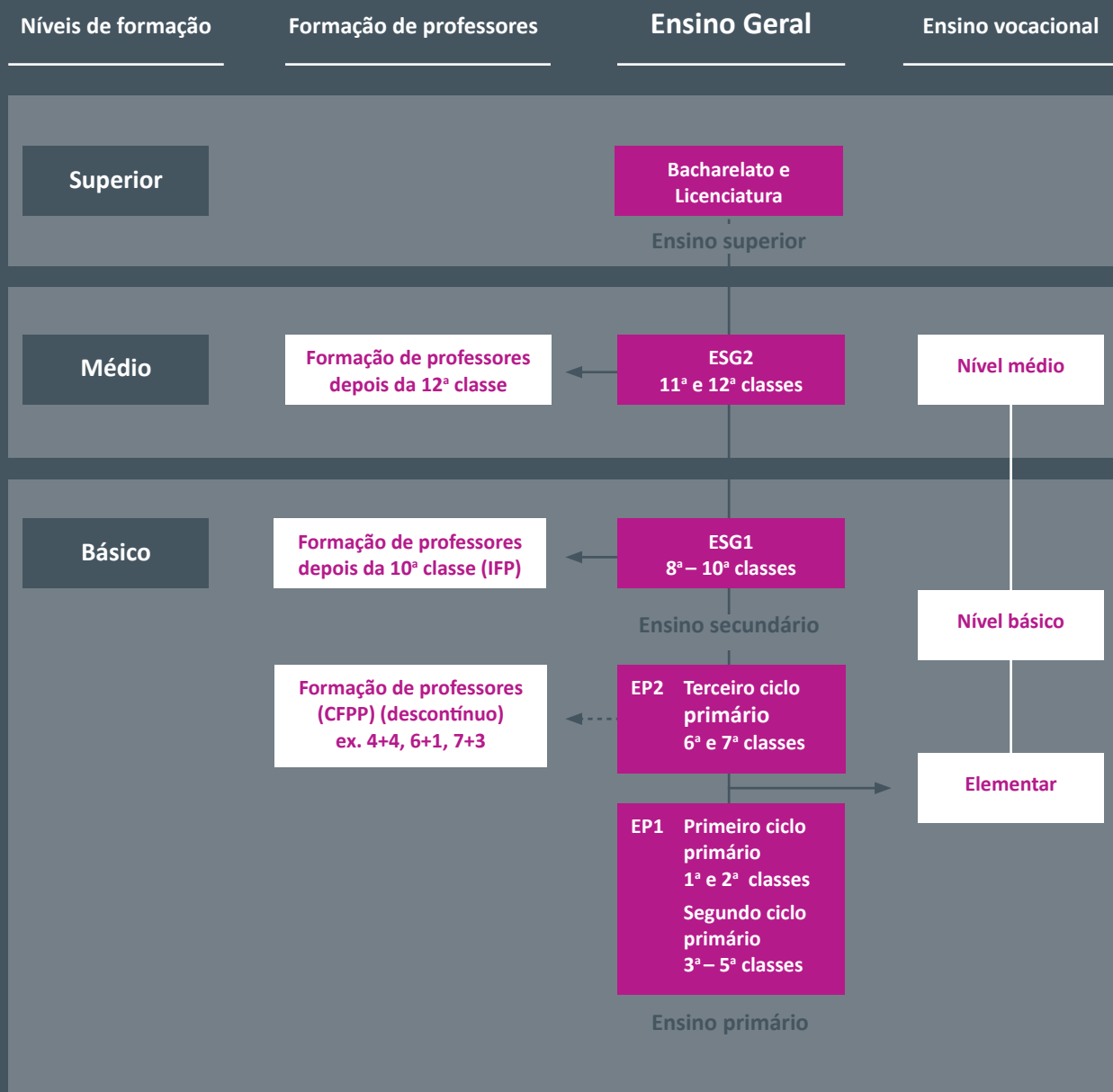
As condições para a prestação da ajuda incluíam o desenvolvimento de uma estratégia para redução da pobreza, que é adoptada no PARPA (Plano de Acção para Redução da Pobreza Absoluta). Este plano inclui a expansão do acesso a educação como a principal prioridade, junto com a saúde e desenvolvimento rural. Moçambique ratificou o protocolo das Meta de Desenvolvimento do Milénio e de Educação para Todos o que atraiu mais apoio de doadores. O fluxo de financiamento permitiu mudanças políticas que conduziram à rápida expansão da educação, em particular no nível primário. Este permitiu que o país alcançasse uma redução de níveis de pobreza e fazer progressos em prol da paridade de género na educação. Dois Planos Estratégicos do Sector da Educação – cobrindo 1999–2005 e 2006–2010/11 – estabeleceram as bases para estas mudanças, com forte ênfase na educação primária para todos.

3.2 O sistema nacional de educação

Este relatório é sobre o ensino primário e a formação de professores primários. O diagrama mostra os principais elementos de todo sistema de educação. O sistema educacional estabelece depois da primeira fase do ensino primário, o ensino geral por um lado e ensino vocacional por outro. Os estudos vocacionais iniciam depois da primeira fase do ensino primário e os alunos podem avançar para os cursos vocacionais de nível básico e médio.

Cerca de 90% dos alunos estão no ensino primário geral; os restantes 10% estão no ensino vocacional, secundário e ensino superior. O diagrama mostra também os diferentes níveis de qualificação que os professores primários podem alcançar e como estes correspondem às várias categorias de pagamento. As qualificações de professores primários são em nível básico ou médio (não é comum encontrar um professor primário com nível superior de educação). O salário da função pública (incluindo salário de professores) baseia-se no nível de formação dentro do sistema nacional de educação (básico, médio ou superior) que o indivíduo possui.

Sistema nacional de educação





3.3 O 'novo currículo' para o ensino primário

Em 2004 Moçambique introduziu um novo currículo para o ensino primário que, nas palavras do então ministro da educação, era “um dos passos fundamentais para melhorar qualidade de educação”, tornando o ensino “mais relevante, de acordo com as necessidades do indivíduo, da família, da comunidade e do país”. A mudança curricular foi considerada uma forma de responder às diferenças no acesso à educação e tornar o currículo mais relevante para habilidades vocacionais e da vida e daí às necessidades de todas regiões em Moçambique, bem como aos diferentes grupos sociais desfavorecidos (Alderuccio, 2010).

Os objectivos instituídos do novo currículo incluem partir do ensino disciplinar para o ensino interdisciplinar, da aprendizagem centrada no professor para aprendizagem centrada no aluno, combinado com ênfase na aprendizagem culturalmente relevante e aplicada. Há três vertentes curriculares: comunicação e ciências sociais, matemática e ciências naturais, e actividades práticas e tecnológicas. Dentro da área de comunicação e ciências sociais, algumas escolas estão a ensinar uma das línguas locais Moçambicanas antes ou junto com Português, que é a língua comum oficial do país. Actualmente é amplamente aceite (com base em experiências de vários países) que a educação na língua materna oferece às crianças a melhor oportunidade nos seus primeiros anos na escola (Verspoor, 2008; Ogadhoh and Moltewno, 1998), mas o ensino bilingue em Português e uma língua Africana local ainda está na fase experimental em Moçambique.

Pretende-se que 20% do tempo do novo currículo seja dedicado ao 'currículo local', cujo conteúdo será produzido localmente, de modo a oferecer tanto conhecimento cultural como vocacional relevante para a comunidade e economia local. As indicações são de que o currículo local ainda está numa fase inicial de desenvolvimento em muitas áreas, mas a sua introdução é claramente aplaudida nas zonas rurais e remotas. Membros dos dois grupos focais do concelho de escola apoiaram o currículo local plenamente e foi com satisfação que mencionaram os feitos dos alunos em música e artesanato local, bem como seu conhecimento de ervas tradicionais locais. (Ver também secção 5.3.1 sobre pontos de vistas de professores relativamente ao novo currículo').

3.4 Realizações e desafios na educação primária

3.4.1 Acesso e conclusão da educação primária

Mozambique has been able to make Moçambique tem estado a fazer progressos notáveis no acesso à educação primária. A taxa líquida de inscrição para a primeira classe das escolas primárias (ex. inscrição de alunos que iniciam a escola aos seis anos de idade) agora está virtualmente aos 100% e há paridade de género na inscrição. (Ministério da Educação, Novembro 2010a:11). Enquanto mais crianças entram na escola na idade apropriada, a diferença entre as taxas de inscrição bruto e líquido reduz⁶. As taxas de desistência, porém, ainda são altas e as taxas de conclusão baixas, com diferenças contínuas entre províncias e entre géneros. Em 2009, 13.5% dos alunos abandonaram escola depois do segundo ciclo (ex. depois da quinta classe) (ibid:13). As raparigas são mais susceptíveis que os rapazes a deixar escola cedo; nas províncias Nampula e Zambézia as suas taxas de conclusão são metade das taxas de alunos rapazes (Ministério da Educação, Novembro 2010b:16). Permanecer na escola é difícil para muitos alunos – para raparigas em particular – porque muitas escolas primárias nas zonas rurais ainda não são EPCs (escolas primárias completas)⁷. O que significa que estas não oferecem o ciclo completo de educação primária. Em contrapartida isto significa que os alunos podem ter que caminhar distâncias longas para uma das escolas que ofereça educação primária até à sétima classe, o que causa preocupação aos pais das raparigas (ver também capítulo 6).

Não obstante, a lacuna de género nas taxas de conclusão está a reduzir. A taxa global de conclusão aumentou de 43.1% em 2004 para 47.9% em 2009, enquanto a taxa conclusão para raparigas no mesmo período subiu de

26.3% para 42.8%. Em outras palavras, a taxa para raparigas está em crescer mais rapidamente que a taxa global (Ministério da Educação, 2010b:15–16). As taxas mais altas de crescimento no acesso agora estão na educação secundária, tornando a pirâmide de educação menos íngreme. Um aumento no número de graduados da escola secundária é necessário se Moçambique pretende alargar o potencial de seus recursos humanos no ensino e outras áreas e desenvolver uma base de conhecimentos diversa.

3.4.2 Melhoramento de ensino e aprendizagem

Os esforços do governo para melhorar a qualidade de ensino têm tido sucesso de tal forma que, desde 2009, Moçambique não precisa de recrutar professores primários não formados. Em 2009, 31.7% dos professores que trabalham ao nível do EP1 e 20.8% ao nível do EP2 ainda não tinham formação (Ministério da Educação e Cultura 2009:25, 30). Estas proporções decresceram para 26% no EP1 e de forma mais modesta para 19.2% no EP2 (Ministério da Educação, 2010c). Contudo, muitos intervenientes – incluindo professores – acreditam que a formação que muitos professores têm recebido (incluindo os formados pelo modelo 10+1) ainda não é suficiente (ver capítulo 7).

Há actualmente uma necessidade e procura de formação contínua e continuação de estudos (através de frequências de cursos bem como ensino a distância). Por exemplo, os professores precisam obter um melhor conhecimento do novo currículo e de como implementá-lo com sucesso (ex. através da aprendizagem de novos métodos de avaliação, incluindo como usar os resultados para planificação do progresso do aluno).

A monitoria de resultados dos alunos ainda está numa fase inicial. A recente elaboração dos padrões de competência por parte do Ministério para diferentes níveis na leitura e escrita⁸ é um avanço estimável e espera-se que seja sustentado pela formação para que os professores possam implementá-los com sucesso.

3.4.3 Outros problemas que afectam a qualidade

A redução do rácio aluno/professor (RAP) não é particularmente mencionada no ESSPII, mas sim a redução do rácio aluno/sala de aula (RAS). O RAP é a medida usada para a planificação de recursos e é amplamente usada a nível internacional como um indicador de qualidade de educação. No EP1 o RAP subiu de 61 em 1998 para 73 em 2008 mas baixou de novo em 2009 e espera-se que baixe para 65 até 2011. No EP2 subiu de 39 para 41 entre 1998 e 2008 (Ministério da Educação e Cultura 2008:6). Em termos de condições de trabalho dos professores e experiência de aprendizagem dos alunos, o RAS é o que tem maior impacto directo (particularmente porque o ensino de múltiplas classes é raro em Moçambique). O RAS não é somente afectado pelo número de professores existentes mas também pelo programa de construção de escolas (que também constitui uma grande prioridade no plano educacional de Moçambique). Em 2010 o RAS situava-se nas 50 crianças por sala de aulas (Ministério da Educação, 2010c:23). Os desafios de recursos que os professores e outros intervenientes que trabalham no ensino primário enfrentam têm um impacto directo na qualidade de ensino, tema do capítulo 5.

6. As inscrições totais incluem todas as crianças matriculadas num dado nível. A taxa de inscrição líquida por outro lado só inclui as crianças da faixa etária apropriada para esse nível, e é calculada como uma proporção do número de crianças nessa faixa etária particular no país (ou na província, onde os dados são subdivididos por província). Em Moçambique, depois de anos de guerra, muitas crianças mais velhas que tinha perdido a idade escolar, começaram a frequentar as aulas quando o sistema de educação expandiu, resultando em taxas brutas de matrícula acima de 100%.

7. Em 2010 29% das escolas primárias eram EPCs (Ministério da Educação (Novembro 2010a) *Reforma do Currículo do Ensino Primário (Estudo Específico). Avaliação do Plano Estratégico para a Educação e Cultura 2006–2010/11*. Maputo: MINED).

8. Comunicação verbal de um oficial sénior dos recursos humanos no MINED.

4. Procura e oferta de professores

Os esforços com vista a alcançar o ensino primário universal (EPU) conduziram ao aumento do número de alunos matriculados o que em contrapartida levou à carência de professores, particularmente nos países de baixos rendimentos. Os países que mais precisam de novos professores têm actualmente os professores menos qualificados (UNESCO, 2006b). Devido a dificuldades de formar professores suficientes em menos tempo, há uma séria falta de professores em muitas partes do mundo.

4.1 Afastamento e absentismo dos professores

A falta de professores, que resulta do crescente acesso a educação e do aumento da população, é por vezes agudizada pelas elevadas taxas de afastamento e absentismo dos professores. As principais causas de afastamento tendem a ser a reforma, morte, outras oportunidades de emprego, ou razões pessoais (tais como doença ou responsabilidades familiares). As ausências do professor podem também ser devido a doença ou responsabilidades familiares, mas por outro lado podem ser provocadas por insatisfação ou desmotivação relacionada com algum aspecto do trabalho. Estas podem também surgir quando os professores tentam conjugar turnos e trabalhos diferentes.

A informação sobre afastamento de professores em Moçambique está disponível em apenas três categorias: professores que pereceram, professores que estão sistematicamente ausentes e professores que deixaram (abandonaram) a educação. Não existe nenhuma informação sobre reforma. Quando os professores são registados como estando 'sistematicamente ausentes no trabalho' pode ser devido a doença crónica ou terminal ou devido ao absentismo. Não existem dados separados sobre desistência voluntária de professores. As situações podem ser similares àquelas vistas noutros países em vias de desenvolvimento em que, de acordo com a *International Task Force on Teachers for EFA* (2010), as condições de trabalho, gestão escolar, falta de oportunidades de formação ou condições de vida míseras levam à desistência de professores (*International Task Force on Teachers for EFA*, 2010).

Os dados de Moçambique sobre o afastamento de professores não parecem completos e não são totalmente fiáveis, mas estes mostram uma tendência decrescente entre 2009 e 2010. Em 2010 um total de 3,377 professores aparecem na estatística de afastamento, dos quais 752 professores foram registados como tendo perecido em serviço, 2,213 estavam sistematicamente ausentes no trabalho e 412 deixaram a profissão por completo (nenhuma razão adicional ou causas são avançadas). Estes números representam uma taxa de redução de 3.8% (Ministério 2010c:32), embora para efeitos de planificação a Direcção de Formação da Educação de Professores assume uma taxa de redução de 5%.

Ao longo do trabalho de campo, alguns professores delegados e directores distritais de recursos humanos foram questionados sobre o afastamento e absentismo de professores (ver Apêndices E e F). Estas questões muitas vezes não eram respondidas, possivelmente porque não eram compreendidas (ex. o conceito de afastamento de professores era novo para eles) ou porque eles não tinham dados (ex. sobre absentismo). Quando a pergunta era respondida (uma vez que era por meio de um grupo de respondentes), a informação parecia ter sido baseada em impressões em vez de dados registados. A informação obtida sobre absentismo de professores é também na sua maioria baseada em impressões.

4.2 ‘Para professores’ e ‘professores contratados’ como uma resposta à falta de professores

Devido ao aumento das taxas de inscrição e elevadas taxas de redução de professores, muitos países procuram resolver o problema de números insuficientes de professores empregando jovens com qualificações relativamente baixas como professores primários, muitas vezes sem antes dar-lhes uma formação pedagógica. Tais professores são frequentemente designados de ‘para professores’ porque normalmente são menos qualificados, muitas vezes têm contratos de emprego menos seguros e recebem menos que os professores regulares (que são funcionários públicos).

Os ‘Para professores’ são equiparados a ‘professores contratados’, porque em muitos países é normal ter professores menos qualificados e não formados empregues com contratos temporais sem serem integrados nas condições regulares de serviço para professores qualificados, que são normalmente as dos funcionários públicos. Mas assiste-se a uma tendência recente, em vários países na África Sub-sahariana, de professores qualificados e formados serem empregues em contratos temporários.

As características que descrevem os chamados ‘para professores’ aplicam-se a muitos professores em Moçambique mas não existe necessariamente uma ligação directa. O salário é determinado pelo nível de qualificação mas as condições contratuais variam de forma independente. O estatuto e salário do professor é diferenciado pelo nível académico, mas estes não correspondem às diferenças nas condições contratuais de forma directa. Por exemplo, um professor pode ter um certificado de ‘nível básico’ e não ter sido formado como professor mas pode contudo ter obtido o estatuto de funcionário público, enquanto que outro professor que saiu da escola com qualificações superiores e depois formado para ser professor pode ainda continuar a ser um professor contratado.

O termo ‘para professor’ não é usado em Moçambique e seguindo o conselho de intervenientes locais não é usado neste relatório de estudo quando se discute a situação quer de professores contratados ou não formados em Moçambique, uma vez que tanto professores ‘formados’ como ‘não formados’ podem ser pagos com qualificação de nível básico ou médio e pode ter estatuto quer de funcionário público ou professor contratado. Este relatório refere-se também a professores ‘não formados’ em vez de ‘não qualificados’ porque todos os professores em Moçambique têm um ‘nível de qualificação’ (mesmo que seja o básico), mas nem todos os professores foram especificamente ‘formados’ para o efeito.

Duthilleul (2005) descreve várias razões porque muitos governos tendem a usar professores contratados, a mais importante das quais é a necessidade de colmatar a falta de professores de uma forma sustentável dentro de seus respectivos orçamentos para educação. Uma outra razão importante para alguns países tem sido a necessidade de servir grupos étnicos minoritários com professores que consigam relacionar-se com comunidades locais e que falem línguas locais.

De acordo com Fyfe (2007), os professores contratados representam actualmente mais de 50% de todo pessoal docente em muitos países da África Sub-sahariana. Este é o caso em Moçambique, onde em 2009 os professores contratados representavam 58.5% de todos professores (Ministério da Educação 2010a:101).

As evidências na respectiva motivação e eficácia dos professores que são funcionários públicos versus professores contratados estão divididas e pode reflectir circunstâncias locais/nacionais. Kingdon, por exemplo, concluiu que as taxas de absentismo de ‘para professores’ na Índia são mais baixas do que as de professores regulares. Apesar dos salários baixos dos ‘para professores’ (que na Índia parecem iguais a professores contratados) eles parecem mais motivados precisamente porque eles são temporários e querem manter os seus empregos (Kingdon, 2010). Em contraste, a análise de Fyfe dos estudos de vários países diferentes revelou que as taxas de absentismo de professores contratados tendem a ser elevadas, quer porque eles são menos responsáveis ou possivelmente porque gerem contratos em várias escolas diferentes. Em outras palavras, as razões subjacentes estão relacionadas com os seus salários substancialmente mais baixos e condições de trabalho menos seguras (Fyfe, 2007).

Em muitos países os termos ‘professores contratados’ e ‘para professores’ são usados de forma alternada. Contudo, a situação é mais complexa em Moçambique, onde todos professores, formados e não formados, começam actualmente a trabalhar como professores contratados, porque o processo de nomeação para tornar-se funcionário público leva no mínimo quatro a seis meses⁹, e – conforme demonstrou o trabalho de campo – muitas vezes leva mais tempo. O estatuto do professor contratado devia ser temporário ou probatório, mas na prática muitos professores permanecem contratados por um período indeterminado (ver capítulo 9).

9. Comunicação verbal de oficial sénior dos recursos humanos no Ministério da Educação.

4.3 Resposta de Moçambique à falta de professores

Face ao cenário de uma população crescente de jovens¹⁰ Moçambique, à semelhança de muitos países de baixos rendimentos, teve dificuldades na formação de números suficientes de professores para satisfazer as necessidades da expansão do sistema de educação. Várias projecções necessárias sobre o número adicional de professores foram feitas. Por exemplo, Mulkeen e Chen (2008), iniciando com dados de 2005 como base de partida, descreveram três cenários diferentes para Moçambique sobre como a procura de professores do EP1 pode desenvolver dependendo das projecções feitas sobre taxas brutas de matrícula e rácios aluno/professor (RAP). O relatório da UNESCO de 2006 *Professores e Qualidade Educacional* projectou que Moçambique precisaria aumentar o seu pessoal docente em 121% (equivalente a 7.8% cada ano) a partir de 2004 com vista a UPE até 2015 e reduzir o RAP para o nível internacionalmente recomendado de 40:1 (UNESCO, 2006b). Cálculos mais recentes apresentados pelo Instituto de Estatística da UNESCO projectaram que o número de professores em Moçambique teria de aumentar em cerca três por cento anualmente no período entre 2009 e 2015. Isto sugere uma redução na necessidade de professores adicionais comparado com as mudanças na procura de professores na década precedente (Bruneforth, 2011).

Esta redução foi possível porque Moçambique respondeu à necessidade projectada não apenas através do emprego de professores não formados (uma prática que foi amplamente usada antes de 2008 mas que agora está praticamente extinta), mas também através da reforma na formação de professores. O governo aumentou o número vagas nos centros de formação de professores para ensino

primário expandindo a rede de centros e reduzindo por metade o período de duração dos cursos. Alguns recursos de ensino foram também disponibilizados em consequência da redução do número de alunos que repetem as classes depois da introdução da progressão semi-automática (em que os alunos podem passar à classe seguinte quase que independentemente do seu nível de desempenho escolar ao longo do ano)¹¹. A progressão semi-automática constitui um aspecto importante do 'novo currículo' e reduziu o número de alunos que repetem as classes em pelo menos 20%.

O número de professores adicionais necessários até 2015, conforme projectado por Mulkeen e Chen (2008), já havia sido atingido em Moçambique em 2009 com 61,242 professores do EP1 empregues. Além disso, os todos contratos feitos recentemente com professores primários são de professores formados e, embora os RAPs continuem altos, alguns professores formados não conseguem arranjar emprego. Existe também um sentimento crítico pelo facto do actual período de formação de professores primários recém formados ser muito curto.

As medidas tomadas pelo Ministério incluem emprego de professores de 'formação rápida' (a quem foi dado um curso de formação de um ano, enquanto que antes a formação para ser professor levava pelo menos dois anos) e empregar maior parte como professores contratados, bem como mantê-los neste estatuto por um período longo. Desta forma foi possível manter sustentáveis os futuros compromissos financeiros em curso, tais como os que surgem do elevado nível de professores do ensino geral e das obrigações de pensões para funcionários públicos. Do ponto

de vista do governo Moçambicano, estas medidas oferecem uma solução menos onerosa a curto prazo. É cada vez mais questionado se serão consideradas menos onerosas a médio e longo prazo, pois o custo de formação em serviço e continuação da educação vão precisar de aumentar de forma a satisfazer o desafio de qualidade (Fyfe, 2007; Verspoor, 2008).

Como resultado destas várias medidas políticas, Moçambique afirma ter 'resolvido' a crise de professores primários. Contudo, este avanço bem vindo precisa ser visto tendo em conta um background da crescente insatisfação no seio dos intervenientes com relação à qualidade do ensino primário, bem como à qualidade da formação de professores e às condições de trabalho dos professores. Embora seja um avanço enorme que actualmente Moçambique não precisa empregar mais professores primários não formados, outros problemas persistem (discutido de forma mais completa nos capítulos 5–10). A actual existência de professores de sobra formados foi confirmada até certo ponto pelo trabalho de campo do presente estudo. Com base numa pequena amostra de directores de escolas e oficiais distritais de educação que foram questionados sobre a crise de professores, apenas um director referiu dificuldades de obtenção de professores suficientes, que ele atribuiu a restrições orçamentais, e outro tinha tido dificuldade de recrutar um professor de Inglês para sua escola primária há dois anos. Algo interessante, é que nenhum dos directores mencionou o elevado RAP quando questionados sobre a crise de professores. Parecia que estavam a pensar mais em termos de ter professores suficientes para o número de salas e para as disciplinas a serem leccionadas e não em termos do número de alunos a frequentar.

10. Jovens abaixo de 14 perfazem quase 50% da população Moçambicana.

11. Buckland (2000: 3) disse que "uma das maiores razões do elevado custo do sistema de educação nos países em desenvolvimento é a elevada taxa de repetição e desistências".

Dada a forma como a actual quantidade de professores se desenvolveu ao longo do tempo, agora existe uma quantidade diferenciada (talvez até fragmentada) de professores. Uma grande proporção destes são ainda não formados e outros foram formados de várias formas diferentes (ver capítulo 7). Tudo isto torna difícil estabelecer e controlar os níveis de qualidade. Os actuais problemas de qualidade de ensino primário devem ser tomados em consideração nos cálculos da futura procura e oferta de professores. Com recursos adicionais, bastantes mais professores podiam ser utilmente empregues e os professores existentes promovidos, por três razões principais:

- Os rácios aluno/professor e aluno/sala de aula estão consideravelmente acima dos níveis internacionalmente recomendados e podiam ser reduzidos.
- A desistência de professores parece ser elevada (embora as informações oficiais sobre o assunto sejam limitadas) e pode estar a crescer devido as altas taxas de HIV e SIDA em Moçambique e porque os professores contratados estão a ficar desmotivados e existe o risco destes saírem assim que o desenvolvimento económico do país permitir que tenham outras oportunidade no mercado de trabalho (MEPT [Movimento Moçambicano de Educação para Todos], 2007).
- Há uma grande necessidade de desenvolver e aumentar a capacidade dos professores existentes de várias formas que desenvolvam suas competências como professores primários, sem lhes tirar do ensino primário por completo (como muitas vezes acontece quando os professores primários aumentam suas qualificações para um nível mais alto).



5. Qualidade de educação

É difícil medir a qualidade de educação directamente; em vez disso usam-se normalmente indicadores. Os principais indicadores de qualidade usados neste relatório são: a formação de professores; rácios aluno/professor (RAPs); matrículas, taxas de conclusão e desistências dos alunos; o ponto ao qual a igualdade de género é alcançada; e desempenho dos alunos nas avaliações. Muitos destes indicadores de qualidade são afectados pela motivação e compromisso profissional dos professores, que em contrapartida são influenciados pelas condições de trabalho e de serviço dos professores.

A 'Qualidade' é muitas vezes conceptualizada em termos de modelos de 'conhecimento – processo – resultado – contexto' (ver as discussões de tais modelos no Relatório de Monitoria Global de Educação para Todos 2005; Heneveld and Craig, 1996; Verspoor, 2008). Quando aplicado à educação, o modelo parece algo como:

- **Factores de conhecimento** incluem a formação, qualificações e compromisso vocacional dos professores, a capacidade dos alunos e recursos de ensino e aprendizagem existentes.
- **Factores de resultado** incluem o resultado de aprendizagem dos alunos (que é medido em termos de desempenho nas

principais disciplinas que foram leccionadas, ou em termos do desenvolvimento de capacidades cognitivas e da vida de uma forma mais geral) bem como a capacidade de adquirir emprego.

- Os factores de conhecimento e de resultado estão ligados através dos principais **factores de processo** de ensino e aprendizagem na sala de aulas, que são afectados pela natureza de interacção entre professores e seus alunos, bem como entre alunos e são também influenciados pelo ambiente de casa das crianças e pela liderança escolar.
- **Factores contextuais** são específicos ao país ou região em consideração e incluem as políticas nacionais de educação.



5.1 Qualidade no ensino primário

Há uma preocupação cada vez mais generalizada entre os intervenientes da educação em Moçambique de que a qualidade de educação tem sido sacrificada em detrimento da quantidade, nomeadamente pelas taxas de inscrição de alunos secundários, e que os recursos não são suficientes para acomodar a quantidade e qualidade em simultâneo.

Moçambique ainda é um dos países mais pobres do mundo¹². O seu governo está a trabalhar com parceiros da comunidade internacional doadora para tentar garantir que os programas de construção de mais escolas e salas de aulas e de provisão de material escolar para cada criança cresçam em conformidade com o aumento dos números de alunos. A redução no RAP nos anos recentes indica que Moçambique tem tido sucesso razoável para o efeito – o RAP decresceu de 76 no EP1 em 2006 (Ministério da Educação e Cultura, 2008) para 66 em 2010 e projecta-se que baixe para 65 em 2011¹³.

A abolição de valores de inscrição para o ensino primário em 2005 ajudou a aumentar o acesso, que aumentou o RAP. Agora há aumento do reconhecimento de que as taxas de inscrição não são indicadores suficientes de qualidade de educacional, a menos que a progressão de alunos e taxas de conclusão também aumentem, e a menos que haja professores bem qualificados e formados e RAPs sustentáveis (Yates, 2007; UNESCO, 2006b). Na verdade pode haver o risco disso, a menos que taxas de inscrição elevadas (uma quantidade de factores de conhecimento) estejam também ligadas a processos de qualidade (ensino e aprendizagem com sucesso

na sala de aulas) e aos factores de resultado – tais como crianças saberem ler e escrever e fazer aritmética – pode haver uma redução no valor que os membros das comunidades rurais nos países pobres dão à educação. Quando os pais não conseguem ver o potencial benefício económico ou social da escola, é provável que eles prefiram que suas crianças participem nos trabalhos de subsistência da família, seja na agricultura ou em pequenos negócios (UNESCO, 2006a).

Para garantir a qualidade no ensino primário, é preciso agora virar as atenções para professores. Obanya (2010:90) diz que “nenhum sistema de educação pode surgir acima do nível de seus professores” porque, mais do que qualquer coisa ou pessoa, os professores afectam a qualidade de aprendizagem que ocorre. A importância dos professores na determinação de resultados de educação é ainda maior nos países pobres, onde, devido a crises na disponibilidade de outros materiais de aprendizagem¹⁴, eles – os professores – são o único ou o principal recurso de aprendizagem (VSO, 2002).

Professores bem qualificados e formados são um pré-requisito para alcançar a qualidade de educação. As condições de emprego e ambiente de trabalho dos professores são também fulcrais para a qualidade educacional, pois têm um impacto na motivação de professores que em contrapartida afecta a forma como eles desempenham na sala de aulas e interagem com os seus alunos.

12. Estima-se que seu PIB per capita seja inferior a US\$500 e o nível do seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) coloca-o na posição 172 em 182 países. (UNDP, 2009)

13. Comunicação verbal de um oficial sénior da planificação no Ministério de Educação.

14. A falta de salas de aulas e infra-estruturas, materiais de aprendizagem, etc. é a maior dificuldade e está para além do âmbito deste relatório, excepto reconhecer que o aumento dos número de professores precisa ser complementado por infra-estruturas e materiais adequados. Embora não seja impossível que ocorra um bom ensino e aprendizagem debaixo de uma árvore, em tais circunstâncias o tempo de aprendizagem disponível pode ser mais reduzido devido às condições de tempo.

5.2 O que é que os professores consideram boa qualidade de educação?

Foi perguntado aos participantes dos 21 grupos focais de professores o que eles consideravam boa qualidade de educação. Os professores trabalharam nesta questão individualmente e partilharam seus conhecimentos em debate. A informação oferecida identificou seis factores principais que eram considerados necessários para atingir boa qualidade de educação:

- Professores bem qualificados e bem formados.
- Comprometimento profissional com o ensino.
- Bom salário e boas condições para professores.
- Boas condições de trabalho para os professores e bom ambiente material de aprendizagem para os alunos.
- Boas políticas educacionais (ex. um currículo adequado).
- Envolvimento dos pais e da comunidade.

As informações detalhadas relacionadas com cada um destes factores foram colocadas numa estrutura de conhecimento–processo–resultado no quadro ao lado.

Alguns itens relacionados foram agrupados em forma de ponto principal e sub-ponto. Muitos dos factores mencionados não estavam na verdade presentes (ou não presentes em um grau suficiente) na vida laboral dos professores participantes.

Como resultado, quase inevitavelmente, alguns dos pontos foram expressados de forma negativa sobre o que devia ou não devia acontecer, em vez de forma positiva sobre o que professores individualmente e escolas estavam a fazer que significasse boa qualidade. Por exemplo, um professor falou sobre a importância de ter estabilidade no emprego para ser capaz de controlar e apoiar o progresso dos alunos. Mas ele resumiu o seu ponto de vista de forma ‘negativa’ ao dizer: “os professores não deviam ser transferidos com frequência” (professor contratado formado, escola urbana em Niassa). Este exemplo demonstra que os indicadores de boa qualidade de educação também têm uma fraqueza: quando qualquer dos factores listados na página seguinte faltar, a qualidade pode sofrer.

“Boa qualidade de educação é o que um aluno demonstra depois da conclusão de um ciclo... Se o aluno não é capaz de satisfazer os objectivos do ciclo, então a qualidade não é alcançada”

Professor não formado, escola da zona rural em Inhambane

5.3 Será que a qualidade de educação está a decrescer em Moçambique?

Parece haver um sentimento generalizado no seio dos círculos de educação – entre professores e outros intervenientes – que a qualidade de educação nas escolas primárias em Moçambique está a decrescer. A expansão quantitativa da educação ampliou o acesso à educação mas conduziu a sérios constrangimentos em recursos humanos e materiais, que em contrapartida afectam os factores envolvidos na qualidade de educação, tais como a formação de professores e recursos de aprendizagem.

Uma questão provocativa foi colocada a todos participantes do grupo focal ‘A qualidade de educação está a baixar?’ Esta questão foi respondida por quase todos na afirmativa e isso gerou debates muito acesos sobre as razões da mesma. Vários ingredientes considerados necessários para boa qualidade de educação foram dados como estando em falta no sistema de educação, mas os professores também estão stressados pelo facto de fazerem o seu melhor sob condições difíceis.

Pouco menos de um punhado de participantes em todos grupos focais acha que a educação está a melhorar e não em declínio.

Os professores em particular estavam preocupados porque uma larga proporção de alunos não consegue aprender a ler e escrever¹⁵. Muitos professores tiveram alunos que completaram o EP1 sem saber ler escrever – ou nem mesmo depois de concluírem o EP2. Estes exemplos foram tomados como indicadores do declínio da qualidade: “Temos crianças na sexta e sétima classes que não sabem ler nem escrever. Tivemos experiência dos currículos anteriores em que as crianças eram capazes de ler e escrever” (professor formado, funcionário público, escola na zona rural na Zambézia). As razões do declínio da qualidade de educação que foram dadas pelos professores nos grupos focais estão resumidas na página 18. As suas ideias estão ilustradas com citações abaixo e são desenvolvidas nos capítulos subsequentes.

15. Para lidar com esta questão, um grupo de trabalho criado pelo MINED elaborou recentemente os padrões de leitura e escrita que são considerados adequados (comunicação verbal pelo oficial sénior da direcção dos recursos humanos do Ministério da Educação).

Como professores, o que pretendem dizer por ‘boa qualidade de educação’?

Pontos de vista expressos nos grupos focais

Conhecimento

1. Professores comprometidos profissionalmente
 - os professores são valorizados
2. Professores qualificados e formados
 - formação com duração suficiente
3. Desenvolvimento profissional contínuo para professores
 - formação contínua bem como continuação de estudos/formação
4. Melhores salários e incentivos para professores
 - professores pagos a tempo e de acordo com sua categoria de qualificação
5. Bom ambiente escolar (condições materiais da escola)
6. Materiais de ensino/aprendizagem suficientes
7. Crianças frequentando escola na idade própria
8. Pais envolvidos

Processo

1. Avaliar os alunos em função do seu progresso real
 - (em vez da progressão automática para alunos sem notas para aprovação)
2. Professores são modelos a seguir
 - as raparigas olham para as professoras como seu reflexo
3. Os objectivos da aprendizagem são atingidos
 - tempo adequado na escola
4. Rácio aluno/professor
5. Os professores preparam e planificam as aulas
6. O conteúdo das disciplinas é apropriado para os alunos e não é muito pesado
7. Apoio mútuo entre os professores
8. Existência de professores de disciplinas especiais
9. Os professores são capazes de acompanhar os alunos em todo ciclo de aprendizagem
 - os professores não devem ser transferidos com frequência
10. Os professores e alunos são avaliados
11. Bom relacionamento entre professores e alunos
12. Incorporação de valores culturais
13. Os professores são eficientes
14. Os alunos estão motivados

Resultado

1. As crianças aprenderam as coisas ‘básicas’ (são capazes de ler e escrever)
2. As crianças tornam-se cidadãos úteis na sociedade

Contexto

1. Envolvimento da comunidade

Contexto

2. Política de educação ('eliminar a progressão semi-automática')

Contexto

3. As crianças devem ter condições mínimas nas suas casas (alimentação, roupa, apoio)

Porque é que a qualidade de educação está a baixar nas escolas primárias de Moçambique?

Resumo dos pontos de vista das discussões do grupo focal (em ordem da frequência com que foram mencionados)

1. 'Má interpretação' da progressão semi-automática significa que os professores estão sob pressão para darem notas altas e os alunos 'não se importam' se aprendem ou não. Ver 5.3.1.
2. As políticas de educação são baseadas no modelo dos países desenvolvidos e são 'inadequadas' para Moçambique.
 - o 'novo currículo' não foi devidamente introduzido ou explicado. Ver 5.3.1.
3. Falta de interesse dos pais e da comunidade em geral. Ver 5.3.2.
4. Falta de condições materiais para bom ensino e aprendizagem (insuficiência de salas de aulas, salas mal equipadas, falta de livros e de outros materiais de aprendizagem). Ver 5.3.3.
5. Falta de comprometimento por parte dos professores.
 - às vezes o ensino é uma carreira de 'última escolha'. Ver 5.3.4 e capítulo 8.
6. Existem muitos professores não formados e 'mal' formados e poucas oportunidades para continuar o desenvolvimento profissional. Ver 5.3.5 e capítulo 7.
7. Baixos salários dos professores e falta de incentivos materiais. Ver capítulo 8.
8. Muitas crianças por turma (elevados rácios de aluno por turma e aluno por professor). Ver 5.3.6 e em diante.
9. As crianças começam a estudar muito cedo. Ver 5.3.6.
10. Muitos alunos desistem e não concluem a escola, em particular as raparigas. Ver capítulo 6 e em diante.

“Aqui o problema não é apenas dos professores ou alunos ou mesmo dos pais... é o currículo em si”

Professora não formada, escola urbana em Inhambane

5.3.1 O novo currículo e a progressão semi-automática

Muitos professores pareciam atribuir ao 'novo currículo' a incapacidade das crianças de aprender a ler e escrever de forma adequada. As abordagens introduzidas com o 'novo currículo' são novas para o contexto Moçambicano¹⁶, mas são consideradas inapropriadas por um número vasto de professores: “Este novo currículo foi desenhado num contexto de globalização, um currículo internacional. Para elaborar um currículo para o nosso país o primeiro aspecto a tomar em conta é a nossa realidade... e não observar a forma como outros países desenvolveram o seu currículo. Este currículo seria provavelmente adequado para Inglaterra... O problema aqui não é os professores ou alunos nem mesmo os pais... é o currículo em si” (professora não formada, escola urbana em Inhambane).

Outros professores apontaram para o facto de os recursos para implementar o novo currículo não estarem à sua disposição: “O país está sempre a tentar copiar políticas de outros países, países desenvolvidos. Por exemplo, a introdução de música e arte. Se alguém olhar para a maioria das escolas, não há instrumentos para fazer música nem recursos para arte. Por outro lado, em

muitos casos os próprios professores não têm formação adequada” (professor não formado, zona rural em Inhambane).

Apesar do longo processo de aprendizagem para o novo currículo, não foi levada a cabo uma formação preparatória com os professores antes da implementação em 2004. Houve palestras de introdução mas muitas vezes não mais que isso, conforme sublinhado nestas duas citações vindas de diferentes partes do país: “O currículo é rico mas o problema é que foi introduzido sem antes preparar o terreno” (professor, zona rural em Gaza) e: “o governo introduziu um novo currículo sem preparação. Deviam haver cursos de capacitação [formação contínua]; isso seria motivador” (professor formado, zona rural em Niassa). Os professores achavam que o novo currículo era muito difícil e complexo para os alunos e professores: “A educação está a piorar devido ao novo currículo... nem todos alunos falam Português mas o manual assume que sim e eles têm de aprender ler e escrever na primeira classe” (professora, escola rural em Inhambane); “o conteúdo do currículo é difícil ensinar. Na primeira classe a criança deve saber ler... mas o que acontece é que o professor deve terminar o programa e a criança progride com lacunas” (professora, escola urbana na província de Maputo). Os professores têm dificuldade de comprimir todo material necessário das várias disciplinas diferentes dentro do tempo disponível e não sabem como leccionar de forma temática interdisciplinar. Em outras palavras, os professores não estavam convencidos quer pela filosofia subjacente quer pelo conteúdo detalhado do novo currículo. Eles achavam-se mal preparados para aplicar o currículo na sala de aulas.

Uma minoria de professores aprovou a abordagem do novo currículo mas

achavam que, também, não conseguiam implementá-lo: “O currículo é bom. É uma pena que os outros aspectos não acompanhem estas mudanças no currículo... Este currículo requer a participação dos pais e da comunidade... mas não é o que acontece” (professor não formado, zona semi-rural em Inhambane). Está claro que havia um sentimento generalizado entre professores de que o currículo não era ‘ideal para o propósito’¹⁷ no contexto Moçambicano. A recepção não entusiástica de muitos aspectos do novo currículo pelos professores é provavelmente devido ao facto de que parece ter havido muito pouco esclarecimento e virtualmente nenhuma formação sobre como implementar esta nova abordagem.

Logo, não é surpreendente que haja uma ‘mudança política’ substancial na implementação do novo currículo. As políticas são conceptualizadas e desenhadas pelo Ministério da Educação a nível nacional mas são alteradas à medida que os professores implementam as reformas com recurso limitados, e à medida que trazem as suas próprias opiniões e formas de fazer as coisas. Por exemplo, o novo currículo privilegia as abordagens centradas no aluno – mas estas são reinterpretada numa sala de 60 ou mais alunos de uma forma que parece ser um pouco diferente do tradicional ‘chalk-and-talk’. As organizações da sociedade civil que trabalham com professores nas abordagens centradas no aluno relataram que era difícil fazer os professores aplicarem a abordagem de uma maneira consistente, porque ela exige mais tempo de preparação e é difícil de implementar com turmas numerosas.

A maioria dos professores viu algum mérito em alguns aspectos do novo currículo, mas havia falta de compreensão generalizada de porque foi introduzido e como ele pode melhorar o

ensino básico. O novo currículo e outras reformas políticas podem não ter sido devidamente explicados aos professores. Os mecanismos de consulta antes da sua introdução parecem ter passado por cima de muitos professores que estão na sala de aulas, embora tenha havido pelo menos um indício de consulta com a organização dos professores ONP/ SNPM. Tentativas para convencer professores sobre novas políticas através de discussões e formação às vezes saem pela culatra, pois os professores interpretam-nas como sendo directivas e não consultivas ou participativas (ver capítulo 8).

“O governo deve eliminar a progressão automática. É preferível ter poucos alunos que sabem alguma coisa do que ter muitos alunos que não sabem nada”

Professor, escola rural em Niassa

Quando acompanhado por testes diagnósticos e *feedback* para os alunos, a progressão semi-automática ajuda os professores quando se planifica aprendizagem e desenvolvimento individual dos alunos. Mas os professores não foram treinados para administrar testes diagnósticos e a política de progressão semi-automática parece ser mal entendida por alguns dirigentes de escolas e oficiais distritais. Muitos pressionam os professores a darem percentagem elevada mesmo quando esta não corresponde aos resultados actuais do aluno:

16. As novas abordagens incluem: (a) aprendizagem centrada no aluno e não no professor, (b) ensino integrado das disciplinas, (c) uso de línguas locais como o principal meio no EP1 em algumas escolas antes da introdução gradual da língua oficial Portuguesa para o ensino na terceira classe, (d) dedicação de um quinto do tempo de aprendizagem a um currículo local elaborado localmente, (e) progressão semi-automática de alunos dentro de um ciclo, (f) um professor por turma na primeira e segunda classes. Para mais informação sobre o novo currículo ver também 3.2.
17. ‘Ideal para o propósito’ é uma definição de qualidade amplamente usada que considera qualidade em termos de se esta satisfaz as necessidades de utentes de um serviço. Em relação à educação, esta é normalmente usada para significar se ela satisfaz as necessidades dos alunos ou estudantes e dos seus futuros empregadores. ‘Qualidade como ideal para o propósito’ pode também significar satisfazer os objectivos e missão de uma instituição ou organização.

“Se os professores não atingem (as percentagens exigidas) são interrogados. Às vezes os professores são obrigados a fazer coisas para não arranjam problemas”

Professor formado contratado, zona semi-rural em Inhambane

“Nós vemos a progressão das crianças em números muito elevados, mas sua qualidade não é boa, porque mesmo na sexta, sétima ou mesmo décima classes encontramos alunos que não sabem escrever seus nomes. Isto não acontecia com o currículo anterior. Isto deve-se à progressão semi-automática e as crianças percebem que, quer indo à escola ou não, elas vão sempre passar de classe porque há uma exigência que diz que os professores devem atingir uma certa percentagem. Portanto, se os professores não atingem [as percentagens exigidas] eles são interrogados. Às vezes os professores são obrigados a fazer coisas para não terem problemas” (professor formado contratado, zona semi-rural em Inhambane).

Outros fizeram comentários similares: “no passado... mesmo se passasse só 35% o director aceitava... hoje em dia se um professor apresentar esta percentagem, é chamado de incompetente” (professor, escola rural em Niassa). “A progressão semi-automática também tem contribuído para este fracasso [crianças que não sabem ler e escrever]... porque cria uma preguiça mental por parte dos alunos; no fim do ano não importa se os alunos dominam as matérias ou não, eles têm de passar” (professor formado, escola rural na Zambézia).

Os professores sentem que não podem ser profissionalmente responsáveis enquanto forem obrigados a obedecer as regras de um jogo político. A pressão exercida por directores oficiais locais da educação para fornecer notas elevadas pode ser interpretada como uma forma de ‘encorajar os professores’ (tal como sugeriu um oficial provincial numa província do sul) ou como uma estratégia política. Porém, os professores

parecem sentir-se desautorizados em vez de apoiados por tais estratégias.

A capacidade de punir (ex. pela reprovação de alunos) é vista como um aspecto importante de poder e autoridade na cultura Moçambicana. Os professores, intervenientes secundários e membros de conselho de escola¹⁸ referiram que a autoridade e estatuto do professor foram enfraquecidos em virtude de terem perdido o poder de punir com reprovação os alunos que não se esforçam para aprender. “As nossas crianças em casa às vezes precisam de palmadas,” disse um membro de um conselho de escola “tal é o caso com os nossos alunos... mas se fizer isso a um aluno hoje em dia terá problemas e é por isso que este aluno não faz nenhum esforço, porque ele sabe que será autorizado a frequentar as aulas de qualquer maneira, quer se esforce quer não.” Este comentário foi ‘colocado em contexto’ por outro colega no conselho de escola, que disse: “Pode pensar que estamos a mandar nossas crianças à escola para serem maltratadas, mas não é o caso, é uma forma de manter ordem” (membro do conselho de escola, zona rural na Zambézia).

A razão da progressão semi-automática – apoio ao processo de aprendizagem dando *feedback* regular a cada aluno em vez de um teste de ‘passa ou chumba’ no final do ano – não é bem visto pelos professores que participaram neste estudo. Em vez de aumentar a qualidade de ensino, o método de progressão é, para os professores, o responsável para a deterioração da qualidade de ensino. Eles acham que tornou o trabalho do professor mais difícil pois nem as crianças nem seus pais acham que os alunos precisam fazer esforço para frequentar a escola e aprender quando

estão na escola: “Mesmo se a criança não assiste as aulas temos que garantir que ela conclua o nível. Se vamos à comunidade procurar saber porque a criança não foi à escola somos ditos para deixar a criança em paz. Isto deve-se ao novo currículo. Nós devemos mudar o facto de que todos passam. Crianças que não sabem chumbam. As crianças sabem que mesmo se não vierem a escola elas vão passar de qualquer forma” (professor formada contratada Zona remota em Niassa).

“As crianças sabem que mesmo que não venham à escola vão passar de qualquer forma”

Professora formada contratada, zona remota em Niassa

Espera-se que os professores atinjam os objectivos do currículo com turmas numerosas em que os alunos aprendem a diferentes níveis. Muitos alunos e pais não têm a capacidade de perceber que progredir para o nível seguinte não é o mesmo que ‘aprender’ ou ‘passar’.

Do ponto de vista do governo, um efeito colateral importante da progressão semi-automática é que ela reduziu substancialmente a proporção de alunos que repetiam as classes, libertando alguns recursos que beneficiaram a expansão de um maior acesso à educação. Antes da introdução da progressão semi-automática, a taxa de repetição no ensino primário era de cerca 20–25%. As taxas de reprovação e desistência no fim do EP1 e EP2 permaneceram nestes níveis, enquanto que dentro de um ciclo agora os alunos progredem automaticamente. Assim em 2009, 82.8% das crianças passaram EP1 e 76.5% passaram EP2 (o fim dos dois maiores ciclos do ensino primário); os outros alunos tendo ‘reprovado’ ou ‘desistido’ (Ministério da Educação 2010b: 9,10).

18. Toda escola é dirigida por um conselho de escola que consiste da liderança da escola, representantes dos professores, pessoal administrativo, pais e encarregados, membros da comunidade e alunos. Metade dos membros deve ser composto por mulheres e o número total de membros depende do tamanho da escola (número de alunos). As tarefas e responsabilidades do conselho de escola incluem: aprovação do Plano da Escola, administração do Fundo de Apoio Directo às Escolas e lidar com as reclamações de alunos ou pais.

5.3.2 Falta de envolvimento dos pais na educação das crianças

Os professores mencionaram a ‘falta de interesse’ dos pais e outros membros da comunidade local como um factor importante que influencia negativamente a qualidade. É um problema particularmente nas zonas rurais e remotas, onde as taxas de analfabetismo de adultos ainda são altas, e onde pode não haver grande entendimento de como melhor apoiar a aprendizagem da criança. Também, a necessidade de assegurar a subsistência da família vai muitas vezes levar vantagem sobre a escola, em particular nos casos de crianças órfãs e outras crianças vulneráveis e suas famílias: “O papel importante do professor é orientar a criança. Nas zonas rurais temos o problema de crianças que têm dificuldades em casa. As vezes a criança acaba deixando de estudar... estava a falar com a mãe de uma menina que tinha parado de vir a escola, por isso queria saber o que estava a acontecer e a mãe não me pôde dizer a verdade. Mas a partir de outras pessoas fiquei a saber que a criança tem que procurar comida para sobreviver porque... o pai morreu e isso cria dificuldades” (professora, funcionária pública, escola rural em Inhambane).

O número de crianças que concluem o ensino primário está a aumentar, mas as taxas de não conclusão ainda são elevadas para crianças nas zonas rurais, em particular meninas (Ministério da Educação Novembro, 2010a:11). Isto foi confirmado nos grupos focais: “Existe o que chamamos cultura de virgindade. As meninas são virgens e mantidas sob controle de seus pais. Os pais não permitem que suas filhas sejam educadas porque acham que a escola vai fazer com que elas ‘façam disparates’. Por isso os pais preferem que suas filhas não estudem; e isso contribui para a elevada taxa de desistência e para casamentos prematuros” (professor não formado, escola remota em Nampula).

“Existe o que chamamos cultura de virgindade... Os pais não permitem que suas filhas sejam educadas porque acham que a escola vai fazer com que elas ‘façam disparates’”

Professor não formado, escola da zona rural em Nampula

5.3.3 Condições das escolas pobres e ambiente de aprendizagem difícil

O ambiente de ensino e aprendizagem é deficiente na maioria das escolas. “Se for visitar a minha escola há-de ver que quase que não existem salas de aulas” disse um professor numa zona rural em Gaza. Mesmo onde existem salas, estas são muitas vezes mal construídas e muito pouco equipadas. Também há falta de livros e materiais de apoio. Os professores dizem que: “Materiais são indispensáveis” (professora de uma escola urbana em Inhambane) ou “a escola devia ter o material mínimo para o ensino” (professor semi-reformado, escola rural em Inhambane). Os RAPs são tão altos que é impossível para o professor conhecer a capacidade e progresso de cada aluno: “com 66 alunos por turma não é possível acompanhar cada aluno” (professor de uma escola rural em Inhambane).

5.3.4 Professores não são bem formados

Mais de um quarto de professores primários ainda não são formados (Ministério da Educação, 2010c). Esses professores que foram formados nos últimos anos são considerados por muitos intervenientes secundários como não tendo sido formados muito bem porque o curso de formação de um ano é muito curto e os modelos de formação foram elaborados à pressa, deixando formadores de professores mal preparados para formar os formandos para um novo modelo. As oportunidades para participar num desenvolvimento profissional contínuo são limitadas e por isso não conseguem fazer face à grande necessidade e procura de formação adicional que existe no seio dos professores.

5.3.5 Falta de comprometimento de professores devido a salários baixos e falta de incentivos

Os professores notaram a falta de comprometimento por parte de muitos membros da sua profissão como consequência dos baixos salários, a falta de incentivos materiais e condições de trabalho difíceis. A falta de critérios claros e processos transparentes (ex. sobre como sair do estatuto de professor contratado para o estatuto desejado de funcionário do quadro, e sobre como ter acesso a oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo) aumentam mais ainda as frustrações e desmotivação. Estas questões são discutidas com maior profundidade mais adiante neste relatório.

Há uma desilusão generalizada dentro do corpo docente devido ao baixo salário dos professores e falta de outros subsídios ou benefícios (como habitação), combinado com o sentimento de que as políticas da educação dão aos professores ‘menos poder’ na sala de aulas e que as crianças e pais ‘não se importam’. Os baixos salários dos professores e a falta de autoridade em relação aos seus alunos também tem um efeito prejudicial na forma como os professores são valorizados e respeitados dentro das comunidades cujas crianças eles ensinam. Estes factores combinados afectam de forma adversa o comprometimento dos professores com o ensino.

Em alguns dos grupos focais de professores foi mencionado que a dedicação à profissão pode ser fraca porque o ensino pode não ter sido a primeira escolha de carreira para uma proporção significativa de professores recentemente recrutados. Com a expansão da educação, alguns professores entraram na profissão por questões de ter um emprego, talvez tendo falhado antes no acesso a outras carreiras.

5.3.6 Outros factores

Entre os outros factores mencionados de forma repetida pelos professores como tendo impacto negativo na qualidade estão: turmas numerosas, o facto de que algumas crianças começam a estudar muito cedo (antes dos seis anos de idade) e o facto de que muitas crianças, particularmente meninas, não conseguem concluir seus estudos (ver também capítulo 6).

5.4 Conclusão

Não se viu diferenças significativas na importância que as diferentes categorias de professores – formados e não formados, masculinos e femininos, nas zonas urbanas ou rurais – davam aos factores de qualidade positiva e negativa descritas acima, com duas excepções: os professores das zonas rurais e remotas enfatizavam mais a importância das condições materiais que os professores das zonas urbanas, e enfatizavam também a importância do papel das mulheres como modelos para as meninas como forma de ajudar a manter as meninas na escola. O facto de que os professores das zonas rurais parecem enfatizar mais estes pontos em relação aos professores das zonas urbana é uma indicação de maiores restrições materiais e culturais sobre o que a educação é capaz de alcançar na parte rural de Moçambique.

Quando os professores falavam sobre o que constitui boa qualidade de ensino tomavam em consideração factores de conhecimento, tais como formação, salário e condições de trabalho dos professores, mas tinham tendência de incidir mais no seu próprio papel na contribuição para qualidade de ensino.

Em contraste, a segunda questão para os grupos focais, ‘porque é que a qualidade de ensino está a decair?’, pareceu encorajar os professores a falar menos sobre seu papel e mais sobre os constrangimentos em que eles trabalham – desde a falta de materiais de ensino às políticas da educação inadequadas. Eles também estabeleceram ligações entre seus salários baixos e a falta de incentivos materiais por um lado, e o facto de que alguns professores não estão muito comprometidos ou motivados por outro lado. Em outras palavras, os professores enfatizaram aqueles aspectos positivos de qualidade sobre os quais tinham algum controle (que é o processo de ensino e aprendizagem), mas também indicaram factores de qualidade negativos que estão fora de sua influência mas que afectam de forma adversa sua capacidade de oferecer uma experiência de aprendizagem de alta qualidade. Conforme mostram os quadros nas páginas 17

e 18, os professores não pensam na boa qualidade de ensino e má qualidade de ensino como opostos directos. Pelo contrário eles tomam em consideração a questão de agência – quem pode afectar a qualidade. Eles estão conscientes que como professores têm responsabilidade pela qualidade de ensino na sala de aulas, desde que estejam devidamente formados e tenham uma estrutura curricular adequada, materiais suficientes e um contexto de apoio tal como boa liderança dentro da escola e por parte dos oficiais locais da educação.

A consideração da adequação do novo currículo está fora dos termos de referência para esta pesquisa. Contudo, aspectos do novo currículo têm impacto tanto na motivação dos professores como na sua necessidade de formação e desenvolvimento profissional. Recomendações em relação a estas questões estão por isso incluídas. Pode haver má interpretação por parte dos professores em relação àquilo que o novo currículo exige deles e de seus alunos. Isto parece ser, em parte, devido à preparação inadequada dos professores para o novo currículo, daí muitos não conseguirem implementar o ensino e aprendizagem integrados (temáticos), e maior parte destes terem conhecimentos limitado dos diferentes métodos de avaliação.

Os professores estão preocupados pelo facto de muitos dos seus alunos não conseguirem aprender a ler e escrever, e atribuem as dificuldades dos seus alunos nestas habilidades básicas à quantidade de material que deve ser coberta, à falta de relevância de alguns conteúdos do currículo para o contexto Moçambicano, e a complexidade em geral do novo currículo. Mais orientação para professores – com exemplos detalhados – será necessária de forma escrita e em forma de formação contínua regular. Os professores não estão convencidos em relação à progressão semi-automática de alunos; quase que de forma universal eles expressam sua desaprovação deste sistema.

- **Recomendações** que surgem da evidência do trabalho de campo neste capítulo são apresentadas no capítulo 10, nomeadamente recomendações G 1–3.

6. Atingir a igualdade de género no ensino primário

6.1 Raparigas alunas

A paridade de género está no topo da lista de prioridades no plano estratégico de Moçambique. Um bom progresso foi conseguido, mas ainda há muito por fazer.

Embora no passado tenha sido dado pouco valor à educação da rapariga nas comunidades rurais, a influência da campanha realizada pelo governo e agências da sociedade civil teve impacto quando foi restaurada a paz no país. Num período de dez anos, entre 1998 e 2008, o número de raparigas matriculadas no EP1 superou o dobro, elevando a sua proporção do total bruto das matrículas de 42.1% para 47.2%, enquanto no EP2 o número de raparigas aumentou quatro vezes e meio durante o mesmo período, elevando a sua proporção de 40.8% para 44.1%. O período conheceu um avanço notável em prol da igualdade de género nas matrículas escolares em todas partes do país.

Contudo, as diferenças significativas regionais e de género em relação às taxas de conclusão continuam. Nas províncias do sul 97.2% das raparigas concluiu o EP1 ao passo que apenas 53.6% das raparigas nas províncias do norte concluiu EP1 (taxas brutas de

conclusão) (Ministério da Educação 2010b:17). A queda mais dramática no número de raparigas que frequentam a escola ocorre entre os 10 e 12 anos nas províncias do norte como Niassa, Cabo Delgado e Nampula. Aqui, as cerimónias de iniciação tradicional que preparam as meninas para assumir responsabilidades de casamento e família são amplamente mais praticadas que qualquer outra parte do país (Banco Mundial, 2005:31).

Evidências mostram que a educação das raparigas é um dos mais importantes factores para a sobrevivência, saúde e oportunidades de vida das suas crianças em geral. Portanto as disparidades contínuas nas taxas de desistência e conclusão de rapazes e raparigas são motivo de grande preocupação no contexto da estratégia de Moçambique de combate à pobreza. O governo tem por isso, e correctamente, dado prioridade e igual oportunidade de educação em todos níveis para crianças de ambos géneros, bem como encorajar mais mulheres a aderir a escola.



©VSO/Monica Beutel

Taxas líquida de inscrição de raparigas nas escolas primárias

Ano	EP1		EP2	
	1998	2008	1998	2008
Números	88,041	1.938,711	68,230	309,269
Percentagem de raparigas em relação a todos os alunos nesse nível	42.1	47.2	40.8	44.1

Fonte: Ministério da Educação e Cultura
Estatísticas da Educação 1998–2008: 1–2, Maputo: MEC

6.2 Mulheres Professoras

Os esforços do governo com vista a cobrir a lacuna de género na profissão docente estão também a começar a mostrar resultados. O número de mulheres professoras aumentou substancialmente, conforme indica a tabela abaixo. Ainda há algum caminho a percorrer antes de se atingir a paridade, mas o progresso é visível.

O número de mulheres professoras empregues nas escolas quase triplicou entre 1998 e 2008 no EP1 (ver tabela abaixo), e para o EP2 a taxa de aumento foi ainda mais dramática (um aumento de seis vezes mais mulheres professoras) (Ministério da Educação e Cultura, 2008:5).

Todavia, as mulheres ainda são uma minoria na profissão docente (em 2010, 41.7% de professores a nível do EP1 e 30.6% a nível do EP2 eram mulheres). Mas uma maior proporção de mulheres professoras são formadas: apenas 20% de professoras que ensinam o EP1 não são formadas enquanto que mais de 30% de professores masculinos a nível do EP1 ainda não são formados¹⁹. De 1998 a 2008 o número de mulheres estudantes nos centros de formação de professores tem sido consistentemente igual ou superior a 50%. Cartas do Ministério da Educação para os directores dos centros de formação de professores encorajam os centros de formação a tomar uma acção afirmativa no recrutamento. Esta medida – no contexto de uma duplicação do número total de graduados nos centros de formação de professores de 2008 em diante – ajudou rapidamente a aumentar os números de mulheres professoras.

As questões de género na educação foram levantadas em quase todos os grupos focais. Professores de ambos sexos falaram nos grupos focais sobre o impacto importante que as mulheres professoras podem ter nas suas escolas e comunidades locais. Alguns dos grupos focais eram compostos por mulheres professoras apenas e outros somente por professores homens.

Mulheres professoras primárias

Ano	EP1		EP2	
	1998	2008	1998	2008
Números	7,351	20,938	804	5040
Percentagem de mulheres em relação a todos os professores nesse nível	24.1	37	18.5	29.2

Fonte: Ministério da Educação e Cultura
Estatísticas da Educação 1998–2008: 5, Maputo: MEC

6.2.1 Porque é que mais mulheres ingressam na docência actualmente?

Muitos professores responderam sobre o papel cada vez maior das mulheres na sociedade e em termos de mudança de relações de género. Os comentários incluíram o seguinte: “Anteriormente a mulher não tinha o direito de estudar. Agora temos o direito de estudar e usámo-lo para estudar até ao nível quisermos” (professora formada, zona remota em Niassa) “No passado as mulheres não frequentavam cursos de formação porque tinham medo. Agora o governo abriu oportunidades, as mulheres devem estar à frente” (professor formado, zona remota em Niassa) “É política do governo valorizar o papel das mulheres na sociedade. No passado as mulheres eram ensinadas a não serem capazes de fazer o mesmo trabalho que os homens, mas agora são” (professor formado, zona rural na Zambézia) “Agora temos educação para todos, homens e mulheres... Mulheres professoras agora são modelos. Os pais mandam suas filhas para escola para serem como elas” (professor formado, zona rural na Zambézia).

Mas algumas mulheres professoras viram a sua situação mais como resultado das forças económicas do que mudanças nas atitudes sociais: “É por causa do desemprego. A educação recruta pessoas que querem trabalhar” (professora formada, zona rural na Zambézia). “O número de mulheres professoras está aumentar devido ao desemprego. Agora o emprego só pode ser encontrado nos sectores da educação e saúde. Para os homens há mais oportunidades; por

19. Cálculo baseado no *Ministério da Educação (2010d) Documento de Fundo para solicitar financiamento do Fundo Catalítico FTI. Versão de Agosto*. Maputo: MINED.

exemplo eles podem ir para a África do Sul trabalhar nas minas, ou trabalhar em projectos, e etc.” (professora formada, escola urbana em Gaza).
E outra no mesmo grupo: “Acredito que o aumento do número de mulheres professoras deve-se a salários baixos. Os homens preferem ir a outros lugares com melhores salários... as mulheres sentem-se satisfeitas com o pouco que ganham” (professora não formada, escola urbana em Gaza).

As abordagens sociais e económicas são complementares no sentido de que as mudanças sociais permitiram e encorajaram mais mulheres a aderirem ao trabalho assalariado fora de casa. Isto tem exposto estas mulheres mais directamente às forças do mercado, enquanto a maioria das mulheres Moçambicanas continuam a trabalhar na economia familiar de subsistência.

“Agora o emprego só pode ser encontrado nos sectores da educação e saúde. Para os homens há mais oportunidades”

Professora formada, escola urbana em Gaza

6.2.2 Será que os professores e professoras realizam o seu trabalho de forma diferente?

Houve consenso nos grupos focais que não há diferenças de género na forma como os professores desempenham suas tarefas profissionais, por exemplo nas suas abordagens ou métodos de ensino: “Somos todos seres humanos. Homens e mulheres ensinam da mesma maneira e aprendem da mesma forma” (professora formada, zona rural na Zambézia).
“O ensino não depende do sexo do professor. Depende sim daquilo que os professores sabem e do esforço que empreendem no trabalho. Aprendemos métodos de ensino da mesma forma” (professora, zona rural na província de Maputo).

Contudo, a negação inicial enfática de quaisquer diferenças de género no seu trabalho foi usualmente alterada, entre professores – principalmente homens – enfatizando a continuidade entre o papel das mulheres em casa e na escola. Eles achavam que as mulheres eram capazes de cuidar melhor das crianças que os homens, porque “as professoras estão mais próximas das crianças em casa e na escola” (professor zona rural na Zambézia), e também porque “as

professoras são melhores para classes iniciais” (professor, zona rural na província de Inhambane) porque “as professoras têm afecto maternal e isso encoraja a criança a estudar. Os directores de escola nunca dão uma turma da primeira classe a homens – os homens não têm paciência” (professora, zona urbana na provincial de Gaza).

Indignação e ideias negativas sobre mulheres professoras foram expressas num grupo composto por homens numa zona remota no norte porque as turmas são dadas a outro professor quando uma mulher tem licença de parto. “As mulheres estão aqui e trazem problemas. Homens não têm licença de parto” e: “as nossas mulheres não atingem os objectivos da educação. Elas estão aqui para obter salários, não para ensinar.” Outros no mesmo grupo tentaram modificar estes comentários mas fizeram-no usando comentários sobre a atracção física e sexual das mulheres para homens.

Em contrapartida, em alguns grupos focais, as colegas mulheres eram vistas

como proactivas. Isto é devidamente expresso por esta imagem: “Os problemas da escola que deviam ser resolvidos por homens já não levam muito tempo a serem resolvidos: porque existem mulheres, a máquina funciona” (professor, zona urbana em Gaza).

“... porque existem mulheres, a máquina funciona”

Professor, zona urbana em Gaza

Apesar de haver muita sensibilização sobre a mudança de papel das mulheres, e os professores verem colegas de ambos sexos como igualmente competentes profissionalmente, os pressupostos tradicionais sobre o papel ‘adequado’ das mulheres e suas aptidões ‘naturais’ prevalecem. Pode haver o risco de o ensino de crianças vir a ser desvalorizado em vez de ser visto como uma das tarefas educacionais mais importantes, simplesmente porque está associado com o ‘trabalho das mulheres’ a que as mulheres são ‘naturalmente boas’.

6.2.3 Que diferença fez o aumento do número de mulheres professoras?

Tanto homens como mulheres professores tinham muito a dizer neste ponto e reconheceram que o aumento no número de mulheres professoras tornou mais fácil a participação das meninas na escola, em particular nas zonas rurais. “Nesta zona as professoras influenciam as raparigas a estudar em números elevados, e ajudam-nas a permanecer na escola” (professor, zona rural em Nampula).

As professoras estão conscientes que elas são importantes modelos para as meninas: “As raparigas vêm à escola não porque as professoras ensinam melhor, mas porque elas têm a ambição de ser como nós” (professora, zona remota em Niassa). “Há muitas mudanças.

As mulheres não se importavam com a educação. Nós pensávamos que devíamos ser domésticas. Agora somos modelos, por isso há muitas raparigas que querem ser como nós e isso vai reduzir a pobreza” (professora, zona rural na Zambézia). “Nas zonas rurais os pais não deixavam as meninas irem à escola. Elas deviam ficar em casa, buscar água, ir a machamba...Nós mulheres professoras demos motivação aos pais; eles agora deixam suas filhas irem para a escola para elas sejam como nós” (professora, zona rural na Zambézia).

Porém ainda é um trabalho árduo convencer pais e comunidades locais a aceitarem que a educação é igualmente importante para as raparigas e rapazes:

“Os pais nesta zona estão interessados em fazer as suas meninas casarem enquanto ainda são virgens. Eles não se importam se a criança foi a escola ou não, a coisa mais importante é casamento” (professor, zona remota em Nampula).

“Agora somos modelos... há muitas raparigas que querem ser como nós”

Professora, zona rural na Zambézia

6.2.4 Porque as professoras são relutantes a ocupar vagas nas zonas rurais?

Tem sido difícil fazer com que as professoras aceitem colocação nas zonas remotas, onde elas têm possibilidade de ter maior impacto como modelos. Em vários grupos de debate os homens tinham tendência de ver a relutância das mulheres em ir para zonas como se as mulheres tentassem evitar condições difíceis de vida, ou que elas escolhem suas colocações. “As mulheres têm privilégio de serem mulheres. Quando são enviadas a uma zona rural elas passam muitas dificuldades. Uma mulher em comparação ao homem não foi feita para enfrentar dificuldade...o homem suporta” (professor, zona urbana em Gaza).

“Ao professor não é dado transporte e comida... nem um lugar para viver. Como se pode sobreviver?”

Professora, zona remota em Niassa

Quando as professoras falavam sobre as dificuldades que envolvem ir para comunidades rurais elas, também, falaram sobre o sofrimento, mas estavam mais preocupadas em separar-se de suas famílias: “É difícil para uma mulher abandonar sua casa, suas crianças e esposo para ir trabalhar longe de casa...há risco de o casamento vir a terminar em divórcio” (professora, zona urbana em Gaza). “Os homens nos dizem muitas vezes que se formos a zonas rurais e ficarmos lá por muito tempo, ao voltarmos vamos encontrar outra mulher lá” (professora, zona rural na Zambézia). Muitas vezes as crianças são deixadas para trás com o esposo ou outro familiar por causa da falta de bons hospitais ou escolas secundárias nas proximidades.

Mulheres com famílias, bem como mulheres sem crianças, sentem-se vulneráveis longe do apoio e protecção de outros membros da família. Mulheres solteiras podem achar que existem poucos potenciais esposos apreciáveis nas zonas remotas. Todos os professores, mas em particular mulheres, estão preocupados com a falta de

infra-estruturas quando chegam na zona rural: “Você é mandado para uma zona remota. Começa a trabalhar e não é dado transporte e alimentação... não pode ir a uma colocação sem comida e dinheiro. Como é que vai viver? Chega lá e não é dado um lugar para viver. Como podemos sobreviver? Não vamos aceitar [uma colocação rural] facilmente, quando não somos dados o apoio que devíamos ter” (professora, zona remota em Niassa). “Quando sou enviada para uma zona [rural] devia haver um tempo limite para eu trabalhar lá e depois regressar, para que eu tenha oportunidade de continuar os meus estudos. Devíamos ser dados uma garantia de que depois de dois ou três anos iríamos regressar” (professor, zona rural na Zambézia).

O pagamento de incentivos para professores que aceitam colocações em áreas remotas foi recentemente aumentado. Este apoio adicional varia de 25% a 50% do salário base, dependendo do distrito em causa. Os seus efeitos sobre o recrutamento de professores nas zonas rurais ainda não são conhecidos.

6.2.5 Será que os professores e professoras têm as mesmas oportunidades de carreira?

Os professores foram também questionados se as professoras e professores têm mesmas oportunidades de progredir na sua carreira e serem promovidos – seja através da formação contínua, continuação de estudos ou assumir funções de liderança. Porque oportunidades de acesso a formação adicional são bastante procuradas mas não facilmente obtidas, os professores de ambos sexos tendiam a assumir que as vantagens estão com as pessoas do sexo oposto: “Estou há sete anos a trabalhar desde que ingressei na função pública. Nunca vi uma mulher ser dada oportunidade de fazer formação adicional... excepto este ano vi uma mulher que conseguiu ter acesso a formação adicional” (professora, zona remota em Niassa). “Prioridade é dada somente aos homens e directores de escola e não a nós. Assim, como é que vamos estudar?” (professora, zona remota em Niassa).

Mas num outro lugar deu-se uma opinião diferente: “Actualmente vantagens são dadas a mulheres na liderança. Uns anos atrás apenas homens eram considerados capazes. Quando as mulheres são dadas oportunidade elas progredem” (professora, zona rural na Zambézia) e: “as mulheres têm maiores oportunidades de obter promoção, como forma de motivar outras mulheres” (professor, zona rural na Zambézia). Num grupo focal, foram feitas distinções entre diferentes tipos de promoção: “Em relação à promoção de uma categoria para outra há igualdade; é o mesmo para homens e mulheres. Mas quando se trata de liderança existem alguns critérios que têm de ser seguidos. Por exemplo eles devem ser funcionários públicos e muitas professoras ainda não foram nomeadas para serem funcionários públicos” (professor, zona rural na Zambézia).

Portanto as percepções dos professores do nível de igualdade de género na profissão docente eram divergentes e eram provavelmente baseadas em relativamente poucos exemplos de experiência pessoal. Os pontos de vista pareciam menos polarizados (e no seu todo melhor informados) nas áreas onde as questões de género haviam sido dadas atenção especial, por exemplo através de encontros especiais: “Foi útil ter na Direcção Distrital uma mulher que é responsável de género. Ela encoraja-nos e porque ela trabalha com professoras e mulheres da comunidade ela ajudou a aumentar o número de professoras. Professoras vocacionalmente comprometidas estimulam as raparigas a frequentar a escola” (professora contratada não formada, zona rural na Zambézia).

“Prioridade é dada somente aos homens e directores de escola e não a nós”

Professora, zona remota em Niassa

6.3 Conclusão

Os professores e professoras acima mencionados incluem tanto professores formados e não formados e contratados bem como funcionários públicos. As suas opiniões sobre o trabalho e função das professoras pareciam estar influenciadas mais pela sua respectiva localização geográfica (que esteja no norte, centro ou sul do país e se o professor trabalhou numa escola rural, urbana ou remota) do que pelas suas qualificações ou condições de serviço.

A presença de professoras nas classes iniciais dá confiança às comunidades locais de que suas crianças serão bem cuidadas. Também proporciona às raparigas um modelo a seguir que as encoraja a concluir sua educação. Contudo, é importante para salvaguardar a união de estatuto e pagamento na profissão que o EP1 não se torne apenas para professoras. Os rapazes, também, precisam de modelos (particularmente quando o pai pode estar ausente). Todas crianças beneficiam de experiência de mulheres e homens nas funções de cuidado e apoio durante os primeiros anos de escola.

Mais professoras são necessárias nas comunidades rurais, em particular nas comunidades rurais remotas. Como forma de encorajar mais professores a assumir postos nestas áreas, o MINED oferece agora incentivos financeiros. Publicamente, o Presidente anunciou durante o Dia Mundial do Professor em Outubro de 2010, que os professores iriam beneficiar de casas ou crédito para adquirirem as suas próprias casas. Estas medidas vão encorajar tanto homens como mulheres a irem leccionar nas zonas remotas.

Adicionalmente, alguns oficiais distritais estão a trabalhar com conselhos de escola e comunidades locais para garantir que novos professores tenham um lugar para viver, equipamento básico (ex. cama) e alimentação para os manter até ao pagamento do seu primeiro salário (estas medidas são para professores de ambos sexos mas são consideradas particularmente úteis para mulheres). Colocações de tempo limitado para zonas rurais e remotas (para se ligarem aos ciclos de aprendizagem de modo a dar continuidade aos alunos) são desejadas. Assim, também é necessária assistência financeira com o custo de viagem, para que os professores que têm que viver longe de suas famílias possam conseguir visitá-las.

As Direcções Distritais podem também querer designar uma pessoa adequada (possivelmente um novo posto) para ser responsável por assuntos de género. Esta função deve envolver trabalho com liderança da escola e professores de ambos sexos para sensibilização dentro das comunidades sobre os benefícios da educação das mulheres para o bem-estar do indivíduo, família e comunidade e desenvolver um plano estratégico para envolver mais mulheres nas posições de liderança nas escolas.

- **Recomendações** estão descritas no capítulo 10 como B1, B4, B5 e F1.

7. Qualificações e formação de professores primários Moçambicanos

Em Moçambique todos aqueles que receberam educação formal são considerados ‘qualificados’ de alguma forma. Pessoas que concluíram o ensino primário ou o primeiro ciclo do ensino secundário estão qualificados no nível ‘básico’, pessoas com ensino secundário completo (ou equivalente) têm qualificações de nível ‘médio’ e aqueles que têm licenciaturas são qualificados com nível superior.

O sistema de educação Moçambicano emprega professores de vários níveis de qualificação. Alguns professores só frequentaram a escola primária, outros frequentaram um ou os dois níveis do ensino secundário e outros obtiveram licenciaturas (isto é raro para professores primários). A formação do professor pode levar um indivíduo do nível básico para nível médio de qualificação, mas não é necessariamente assim – isso depende do curso de formação de professores frequentado (ver o diagrama na secção 3.2). Os níveis de qualificação determinam em que classe(s) um professor é colocado. Normalmente os professores ensinam num nível que é pelo menos um passo antes de suas próprias qualificações. Portanto, professores que têm nível primário são colocados a ensinar no nível mais baixo da escola primária (EP1), aqueles que concluíram o primeiro ciclo do ensino secundário podem ensinar até o EP2, aqueles que concluíram o nível secundário podem ensinar até ao primeiro ciclo do ensino secundário (ESG1) e graduados de ensino superior ensinam até 12ª classe no ensino secundário e nas faculdades. Os níveis de qualificação determinam também o nível de salário que os professores recebem (ver também 9.2).

7.1 Professores ‘formados’ e ‘não formados’

Em qualquer nível de qualificação os professores podem ser ‘formados’ ou ‘não formados’. A distinção entre professores formados e não formados é importante em Moçambique. Professores ‘não formados’ são aqueles que não receberam qualquer formação pré-serviço nas instituições de formação de professores designadas, excepto talvez um curso de introdução de curta duração qualquer coisa entre duas semanas e dois meses. Os Professores ‘formados’ por outro lado concluíram um programa reconhecido de formação psico-pedagógica antes de entrar em actividade.

A exploração das diferenças entre professores formados e não formados, do ponto de vista de percepções e visões dos próprios professores, teve grande foco nesta pesquisa. Uma questão chave a que os professores formados e não formados foram colocados relacionava-se com a importância e impacto da formação na sua abordagem do ensino e na qualidade de educação que são capazes de oferecer – ou, em relação aos professores não formados, como é que a falta de formação pedagógica afectava o seu ensino.

Os professores formados enfatizavam a importância da sua formação e daí a variedade de métodos de ensino que eles eram capazes de empregar, comparado com professores não formados que – como em geral era pensado pelos professores participantes – tinham menos instrumentos à sua disposição

para lidar com situações difíceis: “Um professor que tenha formação psico-pedagógica tem noção da metodologia, como e quais estratégias usar na sala de aulas... Aqueles que não têm esse tipo de formação... pensam que a maneira como trabalham é correcta mas eles não sabem usar alternativas” (professora formada, zona urbana em Niassa).

As vantagens da formação eram particularmente destacadas no caso de crianças com necessidades especiais: “Professores formados conhecem os tipos de alunos que têm e como ensiná-los. Por exemplo, quando as crianças têm necessidades especiais o professor formado vai saber como lidar com ela e pode também apoiar os pais e ouvir deles o que está a acontecer com a criança” (professor formado, escola remota em Nampula).

Os próprios professores não formados sentiam que lhes faltava compreensão de princípios ou técnicas pedagógicas, conforme indicado por professores de zonas rurais e urbanas: “Professores formados usam pedagogia, eles sabem como ensinar” (professor não formado, zona rural em Niassa). “A formação do professor é muito importante na medida em que os professores sabem o que ensinar, como ensinar e a quem ensinar. Eles podem mudar de uma abordagem para outra. Na formação o professor é ensinado muitas estratégias de ensino” (professor não formado, zona urbana em Gaza).

Os professores formados enfatizaram a vantagem profissional que eles têm sobre os seus colegas não formados principalmente nos grupos focais que não incluíam quaisquer professores não formados.

Contudo, os professores formados reconheciam que professores não formados podem ter outras vantagens. Por exemplo, eles podem ter melhor domínio da matéria nos casos em que um professor não formado concluiu a 12ª classe, enquanto os professores formados da mesma escola concluíram apenas a 10ª classe ou menos antes entrar no centro de formação de professores: “A transmissão do conhecimento depende do domínio da disciplina pelo professor. Existem professores não formados que ensinam bem e professores formados que não ensinam bem... mas os professores formados têm metodologia” (professor formado, zona remota em Nampula).

Regra geral foi também reconhecido por professores formados que professores não formados podem ser bons e sérios: “Temos entre nós professores não formados que são bons. Temos professores formados que não dão educação de qualidade” declarou um professor formado numa zona rural em Nampula. Enquanto a maioria dos professores participantes enfatizaram a importância da formação, na maior parte dos grupos focais havia um ou dois professores que achavam que não havia relação clara entre a formação que o professor tem ou recebeu e sua eficácia na sala de aulas.

Por exemplo, uma professora formada numa escola urbana em Inhambane disse: “professores não formados podem muitas vezes trabalhar melhor que os formados”. Muitos professores também achavam que o compromisso profissional era pelo menos tão importante quanto a formação profissional: “O professor não formado, quando comprometido pode trabalhar melhor que um professor formado” (professora formada numa zona urbana em Gaza). Alguns defendiam que devia ser dado tanto peso à experiência do ensino quanto à formação: “depois de dois anos professores não formados podem ser considerados formados pela experiência” (professora, zona urbana em Inhambane).

Alguns dos professores sublinharam que a formação é às vezes apenas de uso limitado, uma vez que os professores chegam a leccionar disciplinas ou níveis para os quais não têm formação: “O que encontramos no campo é diferente do que aprendemos na formação. Por exemplo, um professor é formado para leccionar Português mas quando ele começa a dar aulas é dado uma turma para leccionar ciências sociais” (professor contratado formado, escola rural em Niassa).

A distinção entre professores formados e não formados é importante em termos de identidade profissional dos professores. Todos os *stakeholders* queriam ver os professores ‘devidamente’ formados, embora alguns dos professores enfatizavam que a formação é apenas um dos factores que contribui para a eficácia de um professor na sala de aulas.



7.2 Professores formados e a sua formação de professores pré-serviço

O aumento do número de professores tem sido uma prioridade do governo para ajudar a mitigar as urgentes necessidades de desenvolvimento económico, social e político. A formação de professores em Moçambique combina o ensino da pedagogia com o ensino de conhecimento nas principais disciplinas para garantir que o domínio das mesmas pelos futuros professores esteja ao nível em que se espera que estes tenham emprego.

Existem vários tipos e níveis diferentes de instituições de formação de professores e existem também diferentes 'modelos de formação' (programas de estudo) de diferentes durações. O 'nível mínimo nacionalmente definido' para a formação de professores tem mudado constantemente ao longo dos anos, de acordo com a mudança das condições e necessidades do país. Desde a independência nacional em 1975, Moçambique já usou 21 'modelos' diferentes de formação de professores para formar futuros professores²⁰. O nível de entrada e duração dos diferentes modelos variou. Como resultado, alguns professores receberam formação pedagógica mais intensiva que os outros, mas todos os professores que frequentaram a formação psico-pedagógica pré-serviço são chamados professores 'formados'. Por exemplo, com a expansão do ensino secundário, o Ministério da Educação viu que era possível parar de admitir para formação estudantes que tenham apenas qualificações de nível primário, e em contrapartida os centros de formação de professores primários agora recrutam estudantes que concluíram no mínimo o nível secundário básico (ex. décimo ano de escolaridade).

Os diferentes modelos de formação de professores tendem a ser referenciados de forma abreviada numa maneira convenientemente descritiva: o número de anos de escolaridade que o futuro professor teve mais o número de anos de formação, ex. 4+4, 6+1, 7+3, 10+2, etc.

Os diferentes modelos são uma reflexão da forma como a educação se desenvolveu em Moçambique. Estes

representavam diferentes formas de pegar em alunos capazes e torná-los professores onde havia falta de professores mas recursos limitados. Na era colonial, apenas uma pequena porção da população local tinha acesso a escola. A minoria da população local que sabia ler e escrever e fazer contas eram recrutados para serem professores ou formadores de professores. Depois de quatro anos de ensino primário, os melhores alunos eram encorajados a fazer um curso especial de formação de professores que durava outros quatro anos (o modelo 4+4). Quanto mais crianças começavam a progredir através do sistema de educação primário, aqueles que tinham ficado até à 7a classe e concluído o nível primário estavam em condições de integrar cursos de formação de professores que eram desenhados para começar da base de conhecimento de um bom aluno com ensino primário concluído e depois aprofundar mais este conhecimento ao mesmo tempo que desenvolve as competências de ensino.

Maior parte dos 21 diferentes programas de formação já não estão disponíveis nas instituições de formação de professores, mas ainda são válidos no sentido de que uma grande proporção de professores actualmente em serviço foram formados com base num ou noutro destes modelos anteriores de formação de professores.

Actualmente a qualificação mínima para quem pretende entrar na profissão docente como um professor primário é a 10a classe. Para aqueles que querem leccionar no nível secundário, exige-se a conclusão do segundo nível do ensino secundário (12a classe). Dez anos de escolaridade correspondem ao nível mínimo internacionalmente recomendado que um aspirante a professor devia ter antes de ingressar na formação pré-serviço de professores (UNESCO, 2006b).

Durante a pesquisa de campo para o presente relatório, o modelo 10+1 era o que estava em vigor nas instituições de formação de professores primários, os IFPs (Instituto de Formação de Professores). Existem 24 IFPs que formam estudantes aspirantes a professores primários²¹, enquanto que

20. Num dos grupos focais conduzidos para esta pesquisa, 10 modelos diferentes de formação de professores foram representados dentro de um grupo de 14 professores primários formados.

21. Os IFPs foram criados em 2007 e trouxeram consigo as funções dos antigos CFPPs (Centros de Formação de Professores Primários) e IMAPs (Instituto do Magistério Primário). Adicionalmente existem também instituições independentes de formação de professores geridas pela Humana People for People (Ajuda Desenvolvimento de Povo para Povo – ADPP) que formam professores, alguns em conformidade com o próprio currículo da ADPP e alguns sob contrato para o governo.

professores secundários são formados na UP (Universidade Pedagógica) e alguns na UEM (Universidade Eduardo Mondlane). Antes de 2007, cada província tinha tendência a formar estudantes dessa província. À conclusão do curso os graduados eram normalmente colocados na sua província natal, mas os professores tinham a possibilidade de requerer colocação noutras lugares. Os IFPs agora aceitam estudantes de todo país, e os graduados do IFP podem requerer colocação em qualquer distrito a nível nacional que tiver vagas.

Introduzido em 2007, o modelo 10+1 foi controverso desde o começo. Os formadores de professores e outros *stakeholders* da educação defendem que a formação é muito curta para garantir que futuros professores tenham bases sólidas para leccionar no nível primário, e muito curta para os formadores transmitirem as bases de boa prática psico-pedagógica aos futuros professores. Por outro lado, alguns dos *stakeholders* terciários sugerem que os professores que beneficiaram de um ano de formação oferecem uma melhor solução à falta de professores em vez contratar mais professores não formados. A ‘formação rápida’ de estudantes com o modelo 10+1 era vista como uma solução transicional que, do ponto de vista do governo, tinha a vantagem de dar uma resposta ao dilema de aumento do número de professores sem entrar em compromissos massivos de salários correntes. Ao reduzir para metade a duração do curso de formação, podia-se formar o dobro dos formandos que eram antes formados por ano, o que em contrapartida tornou possível para o governo dar passos significativos para atingir as metas EFA. Outro mérito desta abordagem, do ponto de vista do governo, foi que a formação num período mais curto tornou o processo menos caro, mas mais importante ainda, este manteve baixo o nível de salário destes professores de formação rápida, pois a sua qualificação é considerada como sendo de um ‘nível básico’.

Os primeiros graduados do sistema 10+1 entraram em acção nos princípios de 2008 e aumentaram o número total de professores primários novos de forma muito significativa: 4,000 novos professores primários foram empregues em 2006

e o número de professores novos subiu para 7,717 em 2008 e para 9,800 em 2010.

A introdução do sistema 10+1 suscitou comentários em alguns círculos que o aumento do número de professores primários conduziu a um declínio no nível de competência dos professores, em comparação com os grupos que graduaram anteriormente de outros modelos de formação. O modelo 10+1 está agora no seu fim: planos para um novo modelo de formação de professores (10+2 ou 10+2½) já estão bem avançados e será introduzido num número pequeno de IFPs a partir de 2012, na perspectiva de se estender a nível nacional em todos IFPs em 2013.²²

Moçambique partiu agora para uma situação em que o governo não precisa de recrutar mais professores primários não formados. Desde 2008 quase todos professores recém contratados são formados. Há até indicações de que existe um nível de desemprego de professores – ou, tal como os oficiais do MINED preferem chamar: ‘uma reserva de ensino de cerca de 10% de novos graduados’. “Os melhores alunos são os primeiros a ser empregues e os outros são uma reserva para substituir os professores que reformam e etc.” (oficial sénior de formação de professores do Ministério da Educação). O desemprego de professores parece ocorrer principalmente nas zonas urbanas, onde os professores que não tiveram colocação – ou que não aceitaram colocações nas zonas rurais – tendem a serem concentradas. A razão subjacente do desemprego do professor em Moçambique é o financiamento inadequado²³ (orçamento da educação é predominantemente financiado por organizações doadoras bilaterais e multilaterais). O valor global do orçamento, com a prova entre compromissos e restrições de despesas, torna difícil a contratação de professores suficientes para reduzir o RAP para o objectivo do rácio do EFA de 40:1. A necessidade de formar e empregar professores adicionais em Moçambique ainda continua. Espera-se que o MINED e seus parceiros de desenvolvimento sejam capazes de se comprometer para fornecer recursos suficientes para tapar a lacuna.

22. Comunicação verbal de um oficial sénior do Ministério da Educação.

23. Publicação da ActionAid (2007) *Enfrentando as Contradições: Os limites de custos salariais do FMI, e o caso dos professores* sugeriu que os limites salariais impostos pelo FMI evitassem o uso de fundos de doadores e por isso em último plano a contratação de mais professores. Desde então os limites de custos salariais foram retirados.

7.3 Ponto de vista dos formadores de professores nos IFPs

Os grupos focais foram divididos em três grupos de formadores de professores. Um grupo consistia de formadores de nove centros diferentes que se tinham juntado para fazer curso de formação de uma semana para actualizar suas capacidades de ensino²⁴. Em adição, foram feitas entrevistas com dois directores e funcionários seniores dos IFPs.

7.3.1 Responsabilidade dos formadores de professores

Os formadores de professores tendem a especializar-se em uma ou mais disciplinas, e era dada prioridade nas suas aulas ao ensino de métodos apropriados para cada disciplina. Para além do ensino da disciplina, quase todos formadores estavam envolvidos na organização e supervisão das aulas práticas dos formandos. Mas viu-se que nem sempre é prático para os formadores supervisionar os formandos regularmente durante suas aulas práticas, pois algumas escolas estão a uma distância de mais de uma hora do centro a pé. Tanto formadores como seus formandos mencionaram estas dificuldades (que são particularmente críticas nas zonas rurais) e pensavam que (mais) meios de transporte deviam ser fornecidos aos IFPs.

A relação entre os IFPs e as escolas que recebem os formandos do IFP para aulas práticas parecia variar entre os diferentes IFPs ou possivelmente entre os diferentes formadores de professores. Alguns – mas não todos – pareciam ter uma espécie de relação de mentor com os professores em exercício cujas turmas são observadas pelos formandos que fazem aulas práticas.

A maioria dos formandos vive em dormitórios no centro, e muitos dos formadores também tinham algumas funções pastorais em relação aos

formandos. Normalmente todos formadores de professores também tomam parte em actividades dos Centros de Recursos da Formação dos Professores (CRFP) que são organizados em conjunto com o pessoal Distrital da Educação e ZIPs (zonas de influência pedagógica) e dão cursos de capacitação para alguns dos professores na sua zona, bem como o apoio aos professores que continuam a fazer cursos da educação através do ensino à distância (ver também capítulo 8). Assim os formadores de professores têm potencialmente várias tarefas que exigem um conjunto vasto de competências.

7.3.2 Selecção e qualidade dos formandos que frequentam os IFPs

Os formadores dos três grupos focais mostraram preocupação sobre o calibre e preparação dos formandos que concorrem para os centros. Potenciais formandos têm que realizar testes de admissão e entrevistas. Os candidatos seleccionados são depois colocados num dos IFPs, não necessariamente no centro da sua escolha. “Existem 14,000 candidatos para 2,000 vagas” (formador de professores) e outro no mesmo grupo adicionou: “Tentamos seleccionar os melhores formandos através de um exame de entrada, e ainda ser capaz de preencher todas as vagas” (formador de professor), implicando que ‘o resto’ dos formandos normalmente não têm

o nível de competência académica que se espera encontrar num estudante aspirante a professor. Outro formador explicou: “Nós avaliamos o estudante em função das competências que um estudante da 10ª classe deve ter” mas “cometemos um erro ao assumir que eles viriam com conhecimento das disciplinas de um bom graduado da 10ª classe” (formador de professor). “[O modelo 10+1] é uma solução em termos de quantidade mas não qualidade. Não posso explicar isso, mas os formandos neste novo modelo são muito fracos. A selecção não é suficientemente boa” (formadora de professores). Um formador de professores achava que “o governo está a recrutar qualquer um para ser professor”

Estes comentários, tais como os que são citados abaixo, apoiam a constatação dos professores em exercício de que a qualidade de ensino nas escolas é baixa: “Nós recebemos formandos que não sabem ler ou escrever devidamente. Gostávamos de saber como vão ensinar leitura e escrita se eles próprios não o sabem. Eles deviam ter sido ajudados nas escolas onde estudaram” (formadora de professores). Esta ideia era partilhada com alguns dos formandos: “Como pode um professor ensinar um aluno a ler quando ele ou ela não sabe ler? O processo de selecção devia ser mais exigente. Devíamos vir com conhecimentos, e depois podemos adquirir experiência prática quando lá chegarmos” (jovem formando).

24. O curso foi organizado pela ONP (Organização Nacional dos Professores) e oferecido através da sua organização parceira, a Federação Canadiana de Professores.

7.3.3 Disciplinas leccionadas nos IFPs

Os IFPs ensinam todas as disciplinas que seus formandos devem leccionar nas escolas primárias. Os cursos são normalmente divididos em um ramo geral e um ramo de Inglês (Inglês é ensinado a partir da 6ª classe nas escolas primárias). Os formandos que pretendem ser professores de Inglês têm uma parte proporcionalmente maior do seu horário dedicada à língua Inglesa que qualquer outra disciplina que os professores se possam dedicar para a sua ‘especialidade’. Em todas as disciplinas dá-se ênfase ao ensino de métodos, ex. como transmitir o conhecimento das disciplinas aos alunos nas escolas. Não foi possível medir através dos grupos focais até que ponto os formadores de professores nos IFPs davam exemplos de ensino integrado das disciplinas aos seus formandos (cf. Guro e Weber, 2010).

“Recebemos formandos que não sabem ler ou escrever devidamente. Gostávamos de saber como vão ensinar leitura e escrita se eles próprios não sabem”

Formadora de professores

7.3.4 Experiência e formação dos formadores

A maioria dos formadores de professores para educação primária participantes já tinham ensinado em escolas na sua carreira. Muitos tinham leccionado em escolas secundárias e não escolas primárias e alguns vieram directamente das universidades (ver perfil de formadores no Apêndice B). Mais de metade, 21 em 37, disseram que tinham recebido alguma formação para serem formadores, mas não deram mais informação sobre esta formação. A impressão que se obteve nos grupos focais com formadores de professores foi que era dada pouca prioridade à ‘formação de formadores’ na política de educação e que esta não era vista como responsabilidade de nenhuma organização em particular: “As universidades não te formam como formador de professores mas como professor, e quando estás fora da universidade és colocado como um formador de professores” (formadora de professores). Seria importante garantir que os formadores fossem especificamente formados para ensinar os futuros professores primários.

7.4 Ponto de vista dos formandos dos IFP

Os três grupos focais com formandos (36 formandos no total, com iguais números de jovens homens e mulheres)²⁵ eram de três IFPs diferentes e todos estavam pelo menos a metade dos programas 10+1. Durante os debates foi-lhes perguntados sobre seus cursos, em particular sobre a relação entre a aprendizagem das disciplinas e as aulas práticas; o que os teria motivado para serem professores; quais são suas esperanças na carreira docente; e – para o benefício da entrada de futuros formandos – o que eles gostariam (se houver) de ver alterado no programa de estudos para os futuros professores. Alguns formandos participantes tinham concluído mais anos de escola que o exigido para entrada ao curso de 10+1, ex. eles tinham concluído a 11ª ou 12ª classes de escolaridade antes de entrar no IFP. Os formandos que tinham qualificações acima do mínimo exigido para entrada nos IFPs eram referidos pelos formadores como ‘os melhores formandos’. Um número reduzido de formandos tinha iniciado outra formação profissional que depois abandonou ou estavam desempregados antes de ingressar no curso de formação de professores.

25. Os formandos devem ter pelo menos 17 anos de idade para entrar na formação de professores e não devem ter acima de 25 anos. Aspirantes a professores devem ter no mínimo 18 anos na altura que entram na docência.

7.4.1 Razões para entrar na formação de professores

Para cerca de um terço dos formandos participantes, a docência não era a sua escolha ou carreira inicial ou de preferência. Eles decidiram entrar no curso de 10+1 por várias razões: “Fiz o nível básico numa escola de agricultura, mas não consegui ir para a universidade por razões financeiras. Por isso concluí a 12a classe do ensino secundário e decidi abraçar a formação de professores” (jovem estudante). Uma formando referiu: “Concluí o nível secundário (12a classe).Tentei entrar para a universidade mas não consegui... e depois decidi ir para a formação de professores” e outro formando disse “Não queria ser professor mas infelizmente por causa do desemprego no meu país abracei a educação” (jovem formando). Outros também tinham passado por experiência de desemprego, por exemplo a formanda que disse: “Quando meu contrato terminou em Dezembro passado, tentei concorrer para outros trabalhos mas não consegui, daí entrei no IFP.”

Embora para vários formandos o ensino tenha sido uma escolha feita por necessidade, eles deixaram claro que estavam satisfeitos que a docência era uma carreira segura e importante porque “sempre há necessidade de professores” (jovem formando). Eles enfatizaram que estavam a aprender competências úteis como “saber como educar crianças e lidar com a comunidade” (jovem formando) ou “mesmo sem emprego vou saber me comportar bem” (jovem formando). Um dos formandos relatou: “Honestamente falando não era meu sonho ser professor, tinha outro sonho, mas vim para cá por curiosidade e falta de alternativas. Depois de três ou quatro meses percebi que vale a pena ser professor... agora consigo ver que deve ser bom” (jovem formando).

Logo, a docência não era necessariamente considerada uma carreira excelente. Havia também entre estes grupos de formandos a compreensão de que a docência não é (ou já não é) um passaporte para um emprego garantido ou um emprego para toda a vida. Eles estavam cientes que mesmo como professores formados podem não conseguir obter o estatuto de funcionário público (ver também capítulo 9), ou pior ainda, podem não conseguir emprego como professores: “Professores são formados todos anos mas nem todos conseguem emprego” disse uma formando, seguido por um formando que relatou: “Este ano [nesta área] houve 80 professores formados que não tiveram emprego. No próximo ano os professores só serão recrutados se tiverem boas notas nos seus certificados. Os que têm notas baixas não terão emprego – o que vai acontecer com aqueles que não atingirem a nota desejada?”

Os formandos estavam conscientes da lacuna financeira que pode fazer com que o governo não empregue todos professores existentes, embora estes sejam bastante necessários: “O novo modelo 10+1 é para ajudar a formar professores de forma rápida de modo a haver professores suficientes para todo o país. Mas o governo só disponibilizou financiamento para formar professores... Estamos preocupados que não teremos emprego” (jovem formando). Outros formandos expressaram a ideia de que “seria algo interessante se o governo empregasse os professores logo depois da sua formação. Pessoas que vão a formação precisam de emprego” (jovem estudante).

Alguns dos formandos achavam que devia ser dada prioridade aos professores formados na ocupação de vagas: “Gostaria de ver o Ministério parar de empregar professores não formados” (formando). Esta última

sugestão já está a ser implementada pelo MINED. Agora a política é de que as vagas que surgirem devido ao desgaste do corpo docente serão só preenchidas por professores formados. Porém a preocupação dos formandos sobre a impossibilidade de obter uma vaga depois de graduados do curso 10+1 para professores primários pode ser bem fundamentada. Numa direcção provincial de educação, os pesquisadores viram a lista afixada de muitas dezenas de professores formados (a todos níveis de qualificações de ensino) que não tinham emprego na província em que foram formados. Alguns podem ter conseguido vagas numa outra província ou podem ter procurado outro emprego ou estão ainda a procura de emprego – mas parece não haver informação sistemática sobre isto.

Alguns dos formandos participantes estavam conscientes que “não é porque não há necessidade de mais professores; os professores formados não estão a trabalhar porque não há dinheiro” e defendiam que: “Moçambique precisa de mais professores formados porque ainda há lugares onde não há professores. O governo devia provavelmente tentar encontrar formas de empregar os professores formados que não têm trabalho. Tudo é possível dependendo da forma como as coisas são feitas (formando). “Se o Ministério empregasse a todos iria ajudar a combater a pobreza... quando as pessoas têm emprego elas podem ajudar as famílias” (jovem formando). Assim entre os formandos, em particular em dois dos grupos, havia uma grande preocupação subjacente sobre as perspectivas do futuro emprego. Contudo, os formandos nos três grupos continuavam optimistas sobre a profissão docente como a sua escolha de carreira.

7.4.2 Motivações para se tornarem professores

As contribuições dos formandos para esta parte do debate foram positivas. Mais de um terço dos formandos disse que ser professor era o seu sonho desde a infância, quer porque era uma tradição da família ou porque tinham sido inspirados por dos seus professores, que para si foi um professor modelo. Muitos dos formandos também mencionaram o seu desejo de ser útil para o país: “Quero ser útil para a sociedade em geral, garantir o desenvolvimento do nosso país e erradicar o analfabetismo” (jovem formando). “Onde quer que seja colocado vou trabalhar com crianças que não sabem ler, escrever e contar. Depois de aprenderem serão capazes de ajudar suas famílias” (formanda). O entusiasmo pela docência era visível nos pequenos discursos que alguns formandos fizeram. Eles falavam sobre “trabalhar com dignidade e respeito na sociedade e comunidade” (formando) e “educar a nação; combater a pobreza absoluta; valorizar a cultura nacional” (formando).

7.5 Ponto de vista dos formadores e formandos sobre o curso 10+1

A maioria dos formadores de professores e seus formandos estavam de acordo que o curso 10+1 era muito curto: “Deviam aumentar anos à formação. Um ano é muito pouco. Estamos a ser despachados em tudo” (formando). “O período de formação é curto e os formandos chegam com problemas mas não podemos fazer muito pois o período de formação é muito limitado” (formador); “um ano para formação de professores é muito curto, particularmente por não ser um ano inteiro” (formador de professores). Os formadores sentiam que não havia tempo suficiente tanto para aprendizagem das disciplinas como para desenvolvimento de habilidades práticas e precisavam de mais tempo

para ambos. Os formandos consideravam a aprendizagem de habilidades práticas de ensino como mais importante e enfatizavam que se devia dar mais tempo à metodologia de ensino e estágio. Os formandos consideravam que grande parte das aulas práticas eram simulações no centro de formação, ou assistir aos professores em exercício nas suas salas (alguns dos quais aparentemente não demonstravam boas práticas), e que normalmente apenas um dia por semana, durante algumas semanas, os formandos eram dados aulas práticas. Isto era considerado muito pouco: “O principal desafio que temos é que a aula prática é somente uma vez por semana, mas somos quatro pessoas o que significa que cada um de nós só faz prática uma vez por mês” (formando). “A prática pedagógica é muito importante. Ela ajuda-nos bastante porque meu supervisor, o metodólogo e meus colegas formandos estão a observar a aula que estou a leccionar. No fim faz-se um debate sobre o que podia ser melhorado” (formanda).

7.6 Conclusão

Havia consciência no seio dos participantes sobre as razões porque o governo introduziu o modelo de formação de professores 10+1 – como uma solução a curto prazo à urgente falta de professores num contexto de escassez de recursos. Esta solução pode ser considerada um sucesso ao ponto de ter ajudado a tornar Moçambique, dentro de um curto espaço de tempo, de um dos países com severa falta de professores para um país com um ostensivo excedente de professores. Com financiamento suficiente no orçamento da educação o ‘excessivo número de professores’ podia ser traduzido numa oportunidade para reduzir as turmas numerosas e aumentar a qualidade de ensino primário. Contudo, é motivo de preocupação que nem os formadores de professores nem os formandos

estavam satisfeitos pelo facto do actual modelo de formação 10+1 não servir as necessidades dos futuros professores ou dos seus futuros formandos. O tempo que os formandos levam a serem formados é considerado muito curto porque a formação de professores continua a ter a função dupla de elevar os conhecimentos gerais dos formandos e desenvolver suas capacidades práticas de ensino. As críticas dos cursos de um ano nos IFPs incluem comentários de que tanto o tempo de aulas como de sessões de aulas práticas são muito curtos, que as disciplinas tendem a serem leccionadas de forma não integrada que se espera que os professores apliquem no contexto do novo currículo e que o currículo 10+1 em geral está super lotado. Um curso de um ano a seguir à 10ª classe é curto pelos níveis internacional²⁶. Mas para os estudantes que têm no mínimo o certificado de uma boa 12ª classe feita (isto é estudantes que podem ir para o ensino superior para licenciatura), um curso especial de um ano para ensino primário talvez podia ser desenvolvido.

O ciclo de professores mal formados que prestam serviços de educação primária de baixa qualidade precisa ser quebrado. O novo modelo proposto de formação de professores (dois ou dois anos e meio) – quando combinado com selecção rigorosa de acesso de estudantes e com formação de formadores – podia ajudar a aumentar a prestação de boa qualidade de educação primária. Isto pode produzir uma massa crítica de novos professores bem formados que podem ajudar a oferecer modelos de boa prática na sala de aulas. Mas este devia também ser apoiado por oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo para professores em serviço.

- **Recomendações** que surgem de evidências do trabalho de campo neste capítulo estão apresentadas no capítulo 10, nomeadamente recomendações D1, D2, D3, D4.

26. Uma listagem de 2005 pela UNESCO em *Capacitação de instituições de formação de professores na África Sub-Sahariana* (2005:28), UNESCO ED-2005/WS/26 não mostra nenhum país na região com formação de professores primários de menos de dois anos de duração (a esse nível Moçambique, também, precisava de dois anos de formação).

8. Desenvolvimento profissional contínuo dos professores

8.1 Necessidade de desenvolvimento profissional contínuo

Os professores recém recrutados beneficiaram todos de pelo menos um ano de formação (o modelo 10+1). A proporção de professores não formados no ensino primário decresceu drasticamente nos últimos anos, mas os professores não formados ainda representam 24% do universo de professores primários a nível nacional²⁷ e a taxa difere significativamente entre as províncias. A província de Manica tem o número mais elevado de professores não formados, com mais de metade do universo de professores do EP1 ainda não formados.²⁸

Os professores não formados podem participar no desenvolvimento profissional contínuo (DPC) mas não parece haver um programa especificamente para este grupo que iria

permiti-los sair do estatuto de professores ‘não formados’ para ‘formados’. O governo tinha, contudo, planeado introduzir um programa especial de ensino à distância para professores de 10+1, uma vez que a sua formação não é considerada ‘apropriada’ (comunicação verbal do Secretário Geral da ONP e pontos de vista de alguns directores e oficiais de educação). Adicionalmente, os graduados de 10+1 deviam participar num programa CRESCER²⁹ revisto. A provisão existente de todos os tipos DPC é muito ínfima para satisfazer a necessidade e procura e nem sempre é bem coordenada. Algumas das razões porque a quantidade e variedade da provisão existente é considerada inadequada são descritas sob o ponto de vista dos *stakeholders* primários.

8.2 Tipos de desenvolvimento profissional contínuo

O Plano Estratégico 2006–2010/11 do governo de Moçambique para a Educação e Cultura³⁰ indica entre os objectivos principais para formação a “provisão aos professores com serviço de formação e apoio contínuo” e menciona como metas de desempenho para 2010/11 que “todos os professores tenham beneficiado de apoio e formação contínua.” A cobertura, contudo, continua desigual. Os professores não têm necessariamente a consciência das oportunidades existentes, ou como podem ser capazes de aceder às mesmas. Isto parece sugerir que os critérios de participação na formação contínua não estão claramente definidos ou não aplicados de forma consistente.

Os professores que participaram nos grupos focais para esta pesquisa descreveram três tipos principais de DPC:

primeiro, jornadas pedagógicas que são obrigatórias para professores; segundo, pequenos cursos de formação contínua (capacitações) e terceiro, uma variedade de cursos de formação contínua certificados que podem ser realizados ou com o apoio de uma bolsa de estudo ou a seu próprio custo e no seu tempo livre.

A maioria dos professores participantes estava interessado em ter a oportunidade de formação adicional mas sentem-se frustrados por aquilo que eles consideram critérios não claros ou inconsistentes e possível favoritismo por parte dos oficiais. Por outro lado, parecia que os professores estavam particularmente interessados em obter certificados que eventualmente lhes podiam tirar do ensino primário e não no DPC para melhorar sua prática profissional.

27/28. Cálculo baseado em Ministério da Educação (2010d) Documento de Fundo para solicitar financiamento do Fundo Catalítico FTI. Versão de Agosto. Maputo: MINED.

29. CRESCER é implementado localmente (através das ZIPs, IFPs e escolas). Inclui pequenos cursos e grupos de apoio mútuo baseados na escola. Os que frequentam a formação devem transmitir o que aprenderam aos seus colegas através de discussões e reflexões.

30. Plano Estratégico do Sector de Educação II (ESSPII) 2006–2011, Maputo: República de Moçambique.

8.2.1 Práticas pedagógicas ou Jornadas pedagógicas

As jornadas pedagógicas são a parte mais regularmente oferecida e mais acessível do DPC existente. Estas jornadas pedagógicas são realizadas quer nas próprias escolas ou nas ZIPs (Zonas de Influência Pedagógica) e os professores são obrigados a participar. O seu principal objectivo tinha sido definido pelo Ministério como forma de ajudar professores a ensinar leitura e escrita de forma eficaz. Do ponto de vista dos professores, as jornadas pedagógicas parecem servir duas funções. Primeiro, oferecem um fórum para aprendizagem e apoio entre pares, onde professores formados e não formados ajudam-se mutuamente no plano de aulas e no desenvolvimento de métodos pedagógicos. Segundo, oferecem o contexto a partir do qual os professores são informados sobre mudanças nas políticas educacionais, incluindo expectativas dos oficiais da educação sobre problemas como taxa de aprovação dos alunos.

As ZIPs são grupos de escolas que juntam professores regularmente sob orientação de um coordenador, normalmente director de uma das escolas que faz parte do grupo, e que também serve de tutor ou formador. As ZIPs foram criadas para prestar apoio pedagógico aos professores de escolas primárias recém recrutados que tinham recebido cursos de curta duração.

Elas continuam a manter esta função, e as escolas participantes também têm a oportunidade de organizar workshops temáticos através das ZIPs. Mas as suas funções gerais têm sido muito reduzidas comparativamente ao período inicial pós-independência. Por exemplo, as responsabilidades de orientação, supervisão, avaliação e inspecção agora são das Direcções Provincial e Distrital de Educação a serem exercidas em conjunto com os Centros Regionais de Formação que estão normalmente ligadas aos IFPs (Ribeira, 2007). A eficácia das ZIPs no provimento de DPC aos professores varia, portanto as opiniões dos professores eram divididas em função do valor da informação e sessões de formação aí oferecidas.

O aspecto de auto-ajuda das jornadas pedagógicas e sua função de troca de informação tendiam a ser vistos por muitos participantes dos grupos focais como um dever: “Os nossos cursos de hoje são diferentes daqueles que tínhamos antigamente... No passado nós íamos lá e aprendíamos alguma coisa. Preparávamos lições e dávamos aulas e tínhamos a oportunidade de ver onde tínhamos errado. Hoje em dia o principal assunto de debate é o número de alunos que passam por turma. Nós só o fazemos porque é obrigatório” (professora, escola urbana na província de Gaza). Mas outros valorizavam

as sessões, particularmente quando eles incluíam ajuda mútua e apoio entre os professores: “Elas ajudam tanto professores formados como não formados porque simulamos uma aula; o professor que tiver dificuldades vai apresentá-las perante o grupo e os colegas ajudam” (professora formada, escola semi-urbana em Inhambane). “Em muitos casos aprendemos como ensinar escrita e leitura. Isso é obrigatório, em especial para primeira e segunda classes. E todos os professores têm a mesma oportunidade de participar nisso” (professor formado, escola remota no Niassa). Portanto os professores expressaram ideias mistas acerca do valor das jornadas pedagógicas. E alguns estavam incertos sobre a diferença entre as jornadas pedagógicas e ‘formação contínua’ ou ‘actualização’, possivelmente porque ambos podem ter lugar na ZIP.

A ambivalência sentida pelos professores acerca das jornadas pedagógicas nas suas escolas ou ZIPs é talvez mais claramente expressa aqui: “Eles chamam isso de formação, mas às vezes...eles não ensinam quase nada... Discutir percentagem dos aprovados não é formação, é uma reunião” (professor, escola urbana na província de Gaza).

“Hoje a principal questão de debate é o número de alunos que passam por turma. Nós só vamos porque é obrigatório”

Professora, escola urbana na província de Gaza

8.2.2 Cursos de formação contínua/actualização (Capacitações)

A troca de informação e apoio entre pares fornecido através das ZIPs é por vezes confundido com cursos de formação contínua ou actualização que tendem a ser organizados com base nas autoridades Distritais de Educação. Estes podem também ter lugar na ZIP, embora o centro de recursos de um IFP é de forma crescente um lugar preferencial. Os cursos de formação contínua e actualização tendem a ser ensinados por pessoal pedagógico, de supervisão ou inspecção das direcções do governo, ou por pessoal académico dos IFPs ou da UP, ou às vezes por formadores externos indicados por uma ONG financiadora nacional ou internacional. “Este ano houve uma mudança para o melhor na minha ZIP... Inspectores do Centro de Formação de Professores foram convidados. Eles trouxeram tópicos e deram aos professores e nós apresentamos... e nós gostamos destes seminários. Houve outro seminário a semana passada sobre métodos de avaliação” (professora, escola urbana na Província de Gaza)

A maior parte dos professores parecia dar mais valor à formação contínua (capacitações) que às jornadas pedagógica – mas apenas uma minoria de professores parecia ter tido a oportunidade de participar. Com base nos dados fornecidos aos investigadores pelo MINED Departamento de Formação de Professores, parece que no ano passado somente cerca de 12.6% de professores em exercício nas escolas primárias tiveram a oportunidade de frequentar tais cursos (a percentagem foi obtida com base no processo de listagens de cursos e números de participantes fornecido). Assumindo que a oportunidade de frequentar pequenos cursos de DPC está igualmente disponível para todos professores de escolas primárias, parece que os professores só terão a chance de participar uma vez em cada sete a oito anos. Isso está muito aquém das metas mencionadas no ESSPII e não é suficientemente regular para ter um impacto real em termos de actualização do conhecimento e capacidades existentes ou aprender novos desenvolvimentos no ensino primário. A informação obtida através dos grupos focais sugere que deve ser dada maior prioridade à formação

contínua, pois ela iria incrementar as competências dos professores e satisfação no emprego.

A formação contínua é altamente valorizada pelos professores por várias razões: os tópicos são considerados relevantes e são apresentados por ‘especialistas’; os cursos geralmente são dados num lugar fora da escola e dão a oportunidade de encontrar colegas de outras escolas e ZIPs; e geralmente duram vários dias, com alimentação e acomodação providenciados ou um per diem a ser pago aos participantes. A dificuldade³¹ de obter um lugar nestes cursos parece reforçar a sua atracção ou importância.

Os cursos de actualização que alguns dos professores tinham frequentado focaram em tópicos como ‘ensinar a leitura e escrita numa EP1’³² ou ‘leccionar uma aula de forma eficaz’ ou ‘educação bilingue’, só para mencionar alguns. Os professores consideram estes cursos importantes para aprender novas coisas e para desenvolver novas capacidades. O pessoal distrital da educação selecciona os participantes, supostamente com base na relevância do tópico para o professor em causa. Mas, de acordo com alguns professores, a selecção é feita de acordo com factores estranhos: “é impossível saber o critério de selecção para admissão de professores na formação contínua. Os mesmos professores participam em três a quatro cursos” (professor formado, funcionário do quadro, zona rural na Zambézia). “A nós não nos são dadas oportunidades... As oportunidades são dada às esposas dos chefes” (professor, zona rural em Niassa). “Nós temos oportunidades, mas nem todos nós temos acesso a elas. Não sabemos como seleccionam as pessoas... Quando há formação que ‘envolve dinheiro’ [ex. um per diem], não são todos que têm acesso , só aqueles que têm dinheiro para pagar” (professora não formada contratada, escola rural na Zambézia). Nós não temos acesso a formação contínua... Os critérios de selecção são desconhecidos” (professor, zona rural em Gaza).

31. A prática de pagamento de per diems foi recentemente abolida, pelo menos em algumas partes do país.

32. O ensino da leitura e escrita tem sido uma prioridade nacional para curso contínuos para 2010.

Devido às oportunidades limitadas de participar na formação contínua, os professores queriam ver uma alocação justa destes recursos escassos. “Apenas directores de escola e directores pedagógicos participam nos cursos de formação contínua” disse uma professora numa escola rural remota em Niassa. Outros professores também achavam que as oportunidades não eram dadas àqueles que mais precisam delas: “A formação contínua devia ser incrementada para professores não formados. Porque o que vejo é que... são maioritariamente professores formados que participam” (professor não formado contratado, escola numa zona rural na Zambézia).

8.2.3 Educação contínua conducente a uma qualificação (formação em exercício)

A educação contínua em exercício com oportunidade de obter uma qualificação é a forma mais procurada de DPC. Muitos professores aspiram participar num ou noutra curso disponível de diferentes formas – alguns via aprendizagem tempo inteiro, alguns em tempo parcial e outros à distância. Porque estes cursos conduzem a uma qualificação, há benefício financeiro directo em forma de uma subida a nova categoria salarial. As oportunidades mais desejadas são aquelas que vêm com bolsa: “Em 2007 estudei na UP. Recebia 75% do salário sem trabalhar” (professor formado, funcionário do quadro, Zona rural na Zambézia). A concorrência para bolsas é intensa: “Há oportunidades para estudos adicionais mas é uma longa fila e não consigo ver com clareza onde ela começa” (professor formado, zona rural em Inhambane).

Em relação aos cursos de formação contínua de curta duração discutidos acima, os critérios para obtenção de uma bolsa ou outro apoio aos estudos (como uma redução de carga horária que foi mencionada num dos grupos focais) não são claros para os professores que participaram nos grupos focais: “Esta oportunidade é dada aos professores mais velhos que estão longe da Direcção Distrital e que são funcionários do quadro. Nós gostaríamos que os professores contratos

A falta de compreensão dos critérios e falta de transparência da tomada de decisão podem desiludir e desmoralizar os professores e conduzir a rumores de que o código de conduta do governo poderá ter sido infringido. Quer seja justificado ou não, tais rumores ou alegações podem manchar a integridade e reputação dos funcionários distritais de educação. Há uma necessidade de critérios claros e transparência na tomada de decisão.

tivessem essa oportunidade, também” (professor contratado não formado, zona remota em Nampula).

Muitos professores fazem cursos no seu próprio tempo e sem assistência financeira da sua autoridade empregadora. “Alguns de nós têm acesso a continuação de estudos na UP. Alguns conseguem bolsas e outros têm que usar seu interesse e recursos pessoais. Aqueles que vão estudar por iniciativa própria têm apoio moral por parte da escola” (professor formado, funcionário do quadro, escola urbana no Niassa).

Os professores que estão nas classes salariais mais baixas terão dificuldade de auto-financiar os cursos. Aqueles que mais precisam de oportunidade de elevar as suas qualificações podem na prática (mesmo se não for no princípio) ser excluído da participação, como é sugerido por esta professora: “Somos as últimas pessoas a serem consideradas. As oportunidades são dadas àqueles que têm um nível mais avançado e àqueles que são formados... Gostaria de ser formada. Para mim seria uma grande oportunidade ir à formação, ganhar experiência e adquirir mais conhecimento” (professora não formada, zona remota em Nampula).

Muitas das recentes conquistas de Moçambique no ensino primário não teriam sido possíveis sem as contribuições de muitos professores não formados que têm ajudado o país a alcançar progresso significativo com vista a atingir os objectivos de EFA. É importante não ignorar estas necessidades de desenvolvimento profissional destes professores agora que há mais professores formados disponíveis, nem assumir que os professores não formados irão deixar a profissão e abrir espaço para os colegas melhor formados. A contribuição dos professores não formados pode ser recompensada com a provisão de DPC para permitir que melhorem suas capacidades pedagógicas e ganhem estatuto de professor qualificado.

“Nós somos as últimas pessoas a serem consideradas. As oportunidades são dadas àqueles que têm um nível mais avançado e àqueles que são formados”

Professora não formada, zona remota em Nampula



8.3 Conclusão

Devia ser uma questão de extrema importância – entre as várias prioridades de recursos concorrentes no sistema de educação Moçambicano – desenvolver um programa compreensivo de DPC em forma de formação contínua e actualização para todos professores em Moçambique, incluindo um sistema para actualização das qualificações de professores não formados, de formação rápida e formados. Um programa (possivelmente modular) coerente poderia juntar os professores com qualificações diferentes no seu objectivo educacional comum e reconhecer publicamente o papel principal do professor no processo de ensino e aprendizagem.

Dos debates do grupo focal parece que um número considerável de professores nunca participou em qualquer formação contínua para além das jornadas pedagógicas. Há uma percepção de que os critérios de selecção não são claros e que aqueles que mais precisam da formação e/ou têm maior desejo de aprender – professores não formados e contratados – têm menos chance de serem seleccionados.

Do lado positivo, existe um quadro geral de um sistema potencialmente compreensivo de formação contínua. A actual provisão podia ser melhorada e expandida. Uma boa formação contínua é também oferecida por ONGs nacionais e internacionais em parceria IFPs locais, ZIPs e escolas. Para haver um forte argumento para sistematização do processo de DPC e para melhor coordenação entre as diferentes organizações com responsabilidade em relação aos diferentes aspectos do DPC, sem a necessidade de voltar a um sistema centralizado.

A falta de recursos, e a consequente escassez de lugares, tornam DPC para professores um privilégio para a minoria. Mas deve ser visto como uma actividade essencial para garantir maior qualidade de educação para as crianças do ensino primário de Moçambique. Com base nas evidências deste estudo não está claro se o sistema em cascata introduzido por CRESCER está a funcionar e se as boas práticas no ensino estão a ser partilhadas entre colegas. Uma vez que os recursos são escassos, pode ser mais adequado concentrar os esforços, talvez dentro de certas ZIPs, de modo a ter a massa crítica de professores que foram apresentados aos novos métodos para efectuar mudanças duradouras - uma pratica que parece ter sido introduzida com sucesso em algumas partes do país.

As oportunidades de desenvolvimento profissional existem, mas a extensão da oferta não é actualmente acessível a todos os professores. Pode haver o caso de melhoramento da coordenação entre diferentes componentes do DPC e de seu agrupamento num todo coerente com fases de progressão claras. O objectivo deve ser de melhorar a qualidade do corpo docente em conformidade com as necessidades dos alunos e exigências do currículo através do desenvolvimento da capacidade de professores individuais independentemente da sua formação ou estatuto de emprego. O sistema presente parece estar de alguma forma longe de oferecer a variedade e volume de formação necessário para apoiar um corpo docente profissionalmente formado e regularmente actualizado.

- **Recomendações** com base em evidência do trabalho de campo neste capítulo estão indicadas no capítulo 10, nomeadamente recomendações C1–8.

9. Condições de serviço, de trabalho e de vida dos professores

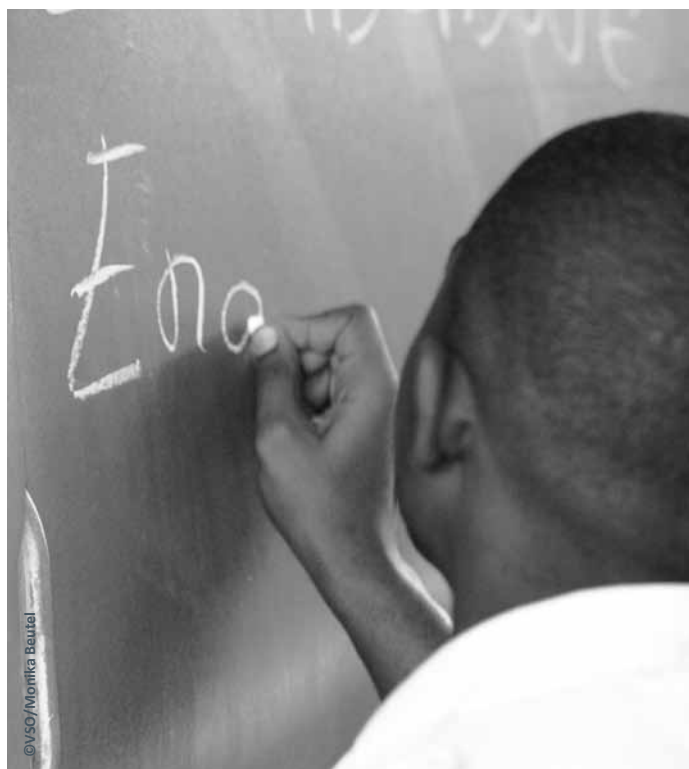
9.1 Professores do quadro e professores contratados

O Ministério da Educação de Moçambique é a instituição do governo que emprega o maior número de funcionários públicos, em todo o aparelho de estado (Schulz, 2003:20). Os professores têm sido tradicionalmente considerados funcionários públicos, e suas condições de serviço e categorias de salário são equivalentes às dos outros funcionários públicos. Mas cada departamento do governo tem seu próprio sistema de subsídios. Os salários dos professores temporários contratados são também baseados nas escalas da função pública, mas os estes professores contratados perdem os direitos de pensão e alguns subsídios bem como as oportunidades de progressão na carreira.

Para se tornarem funcionários do quadro, os professores precisam submeter um requerimento à sua entidade empregadora (o distrito) para que os documentos sejam verificados e para uma nomeação pelo seu empregador que depois seguem para o Tribunal Administrativo antes de se poderem tornar funcionários do quadro. A nomeação de um professor é efectiva quando o Tribunal Administrativo tiver dado o seu carimbo de aprovação. Daí o professor entra num período probatório de dois anos que leva à confirmação automática de funcionário público permanente. Mas uma cláusula importante é a disponibilidade de financiamento suficiente para que este processo de entrada ao serviço público seja implementado. Antes da expansão massiva da educação, os professores formados eram nomeados ao estatuto de funcionários de quadro imediatamente à sua colocação, enquanto que professores não formados tinham que esperar três anos para serem nomeados. Agora há uma fila de candidaturas tanto de professores não formados como formados. Consequentemente, ao lado de professores do quadro uma segunda camada de professores sazonais contratados cresceu tanto que agora atingiu 58.5% de todo universo de professores (Ministério da Educação, 2010). O aumento da proporção de professores contratados deve-se à insuficiência de financiamento a nível do governo e falta de capacidade burocrática para aumentar o estabelecimento de serviço público em conformidade com os aumentos no corpo docente.

Os professores contratados são normalmente empregues por um período de um ano, e os contratos são geralmente renovados. Alguns professores relataram que simplesmente submeteram informação sobre si e as suas qualificações

à Direcção de Educação num dos distritos que tinham falta de professores, e foi-lhes dado um contrato temporário para começar a leccionar quase imediatamente – mas o pagamento de salários levou muitos meses a se efectivar. Os termos ‘professores não formados’ e ‘professores formados’ são muitas vezes confundidos. Às vezes são usados alternadamente, mas de forma errada. No passado, ser ‘não formado’ e ‘ser um professor contratado’ (ou inversamente ser um ‘funcionário do quadro’ e um ‘professor formado’) coincidia na maioria dos casos. Como fica aparente nas histórias dos professores, isto já não acontece. Actualmente todos professores, formados ou não formados, começam normalmente a sua carreira como professores contratados e têm que esperar para se tornarem funcionários do quadro. Leva tempo para que os requisitos de procedimentos formais sejam concluídos (desde a submissão dos documentos de identidade e comprovativos de qualificações até ao registo criminal, etc.) e com o grande aumento no número de professores, o sistema parece superlotado.



9.1.1 Vantagens de ser funcionário do quadro: segurança no trabalho, direitos de pensão e benefícios materiais adicionais

Porque os salários de professores dependem do seu nível de formação, funcionários do quadro e professores contratados com o mesmo nível de formação recebem o mesmo salário base, mas os professores formados têm um subsídio adicional. A atracção do estatuto de funcionários público está relacionado com a segurança no trabalho e direito a alguns benefícios adicionais. Os professores contratados não têm segurança no trabalho; os funcionários do quadro não perdem trabalho com facilidade, mas podem ser recolocados. Os professores contratados não estão seguros porque podem perder emprego por um pequeno erro, enquanto os do quadro incorrem um processo (professor, zona semi-rural em Inhambane). Na prática isso pode não acontecer, porque “Moçambique precisa de todos. Não tiramos nenhum professor do serviço” (oficial sénior do MINED). Professores contratados podem largar o emprego quando quiserem, em vez de ter que requerer transferência para uma escola diferente ou usar o longo processo de solicitação de licença para se ausentar, algo obrigatório para professores do quadro. Isto era visto como uma vantagem por alguns professores, mas principalmente como desvantagem: “Se os professores contratados não gostam de uma certa escola não têm direito de serem transferidos, só têm o direito de romper o seu contrato – enquanto o professor do quadro tem direito de ser transferido” (professor contratado formado, zona urbana em Niassa).

A primeira e principal vantagem de ser um funcionário do quadro em comparação com professor contratado é a segurança. Existem também outras vantagens:

o funcionário do quadro tem pensão de forma (equivalente ao seu salário de pré-forma) quando completar 35 anos de serviço (ou quando atingir a idade da reforma que são 60 para mulheres ou 65 para homens). Os professores que são funcionários públicos fazem contribuições obrigatórias para sua reforma (que são descontadas do seu salário mensal). Em contrapartida, professores contratados não têm a pensão do professor e não pagam as contribuições.

Os professores experienciam e classificam as diferenças entre os dois estatutos de professores de forma diferente, dependendo das suas circunstâncias pessoais. Em dois dos grupos focais, a visão expressa foi de que professores contratados têm uma vantagem financeira porque “professores do quadro sofrem um desconto do salário para sua pensão de reforma” (professor do quadro, escola semi-rural em Inhambane) enquanto que “professores contratados não sofrem qualquer desconto no seu salário, é por isso que o seu salário pode ser um pouco mais alto em relação ao dos professores do quadro” (professora formada contratada, escola remota em Niassa)³³.

Quando um funcionários público morre, sua família recebe um subsídio de morte e o cônjuge continua a receber o salário do falecido por seis meses. Continua a pagar-se um subsídio até ao filho mais novo completar 18 anos. E, quando morre um membro da família directo, os funcionários do quadro recebem um subsídio para despesas do funeral. Os professores contratados e suas famílias não recebem apoio financeiro nestes casos. De acordo com os regulamentos eles podem requerer dinheiro para um

funeral familiar, mas este será descontado do seu salário. Os funcionários do quadro também têm acesso a cuidados de saúde pagos pelo estado: “Professores contratados não têm alguns benefícios. Eles não têm acesso a cuidados de saúde pagos pelo estado e não recebem despesas de funeral quando more um familiar” (Professor do quadro, escola urbana no Niassa).

Juntando a estas vantagens materiais, o professor do quadro também tem a possibilidade de ser promovido para cargos mais altos. Cargos que oferecem subsídios adicionais são por lei restringidos a professores do quadro, mas na prática os professores contratados também são promovidos para cargos superiores (informação verbal por oficial sénior do Ministério). Recentemente o governo reverteu esta prática. Como consequência, alguns professores tiveram que ser despromovidos dos seus cargos de responsabilidade – com perda de salário – quando os distritos foram informados dos regulamentos oficiais. “Os professores do quadro têm muitas vantagens, por exemplo a progressão na carreira. Agora quem não é funcionário do quadro não pode assumir posições de liderança, não pode ser um director

“Os professores contratados não estão seguros, porque podem perder seu emprego por um pequeno erro”

Professor, zona semi-rural em Inhambane

33. Estes comentários podem reflectir o facto de que a profissão docente em Moçambique é predominantemente jovem, pelo que a reforma pode parecer muito distante para fazer com que o desconto salarial para a eventual pensão pareça valiosa. Algumas pessoas não esperam viver tempo suficiente para pensar que uma pensão seria útil, uma vez que as taxas de mortalidade são elevadas e a esperança média de vida é baixa, 42 anos para os homens e 49 anos para mulheres (mortalidade infantil, malária e HIV e SIDA estão entre os principais riscos de mortalidade).

de escola, nem director pedagógico. Há colegas que foram despromovidos porque não eram funcionários do quadro” (professor não formado, zona remota em Nampula).

Num distrito, os pesquisadores foram informados do facto de que por forma a respeitar as regras e garantir que os postos de liderança em todas as escolas fossem preenchidos por funcionários do quadro, 50 professores tiveram que ser movidos entre cargos e escolas. Estes professores perderam em pagamento e progressão na carreira e como consequência devem se ter sentido desmotivados. Não só as carreiras dos professores foram afectadas:

a aprendizagem dos alunos foi também quebrada devido a mudanças forçadas na liderança da escola com efeitos negativos nos professores na sala de aulas.

Um outro aspecto que parece constituir desvantagem para professores contratados – e que foi mencionado com regularidade nos grupos focais – é o acesso mais limitado de professores contratados à formação contínua e continuação dos estudos. “Oportunidades para estudos adicionais são dadas somente a funcionários do quadro,” afirmou uma professora formada contratada, numa zona remota no Niassa. De acordo com os regulamentos, os professores contratados podem participar

na formação contínua; na prática, eles não têm tido a oportunidade em algumas zonas. Os professores contratados não têm direito a apoio financeiro (bolsas) para frequentar a formação e ensino adicional: “somente os professores do quadro podem obter bolsas” (professor, escola rural em Gaza). Isto faz com que as oportunidades para o ensino adicional sejam inexistentes para aqueles que mais precisam delas, e conduz à perda de professores experientes mas não formados: “Eu conhecia alguns professores não formados que não tiveram apoio para irem a formação. Eles rescindiram os seus contratos para poderem ir à formação” (professor não formado, escola remota em Nampula).

9.1.2 Do estatuto de contratado para tornar-se professor do quadro

Evidências do trabalho de campo para este estudo sugerem que o processo de alteração do estatuto de contrato temporário para funcionário do quadro tem sido bastante prolongado. As normas sobre quem é elegível para ser funcionário do quadro e após quanto tempo muitas vezes não estão claras. Não só os próprios professores, mas também os seus directores de escola e mesmo oficiais distritais parecem não terem conhecimento dos critérios a serem satisfeitos e os processos detalhados que devem ser seguidos.

Os professores participantes estavam frustrados acerca da ausência de critérios claros e a morosidade com que são tratados os requerimentos para mudança do estatuto de contratado para funcionário do quadro. Todos os professores contratados que participaram no estudo (formados e não formados) disseram que queriam ser professores do quadro e muitos deles tentaram de forma repetida requerer para serem nomeados, mas sem sucesso. A pesquisa anterior sobre Valorização do Professor em Moçambique tinha também identificado as preocupações do professor sobre a falta de clareza nos procedimentos, os

enormes atrasos no processamento de documentos e as limitações orçamentais (VSO Moçambique, 2008).

Requerer para ser funcionário do quadro exige a submissão de vários documentos que normalmente não estão na posse do candidato. Estes precisam ser requeridos e pagos e exigem um carimbo e assinatura recentes por parte das autoridades relevantes. Muitos documentos só são válidos por um período limitado e depois precisam ser solicitados e verificados novamente. Muitas vezes os professores sentem que a única forma de ter os documentos relevantes a tempo é viajando para a província e cidade onde estes são emitidos (apesar do custo e da perda do tempo de aulas que daí podem advir), porque estes documentos às vezes perdem-se ou levam muito tempo para chegar e o candidato ‘fica de fora’.

A rapidez com que os requerimentos são processados parece depender da existência de orçamentos, do apoio dos dirigentes da escola e da transparência, eficiência e integridade com que o requerimento é tratado pelos oficiais da educação a nível do distrito – que verificam os papéis antes de darem

seguimento – e por oficiais no Tribunal Administrativo. De acordo com a informação verbal fornecida por um Oficial sénior do Ministério da Educação, a principal causa dos atrasos na mudança de professores do estatuto de contratados para funcionários do quadro é a falta de capacidade administrativa e não financeira – pelo menos a curto prazo (isto pode mudar assim que os pagamentos de pensão para um número cada vez maior de funcionários do quadro for tomado em conta).

“É difícil ser funcionário do quadro por causa da burocracia”

Professora, zona rural em Gaza

A compreensão (ou má compreensão) dos professores da situação é recontada aqui: “É difícil tornar-se um funcionário do quadro por causa da burocracia” (professora, zona rural em Gaza). “Para ser um funcionário do quadro leva no mínimo três anos e depois disso é preciso juntar os documentos para a candidatura” (professor, escola semi-rural em Inhambane). “O professor pode

permanecer contratado por um longo tempo, mesmo sendo formado” (professor formado contratado, distrito remoto em Niassa). “Gostaria de ser professor do quadro. Os passos para lá chegar são muito complicados. Havia uma oportunidade quando os professores com três a quatro anos de experiência eram chamados para requerer, mas porque nesse momento não tinha um documento que devia trazer de Nampula perdi a oportunidade” (professor não formado contratado, distrito remoto em Nampula). “Foi-me dito que os documentos estão fora do prazo. Tenho que pedi-los de novo. Isso é muito dispendioso. Tive que pagar 720Mts (cerca de US\$23) (professor, zona rural em Nampula).

Alguns professores sugeriram formas para melhorar o processo longo para se tornar funcionário do quadro: “Muitas vezes os papéis expiram e temos que voltar a pedir os papéis de novo. Este processo pode mesmo levar mais de 10 anos... Provavelmente porque os documentos devem percorrer um longo percurso para o nível central. Seria bom se os papéis fossem tratados regionalmente” (professor formado contratado, zona rural em Niassa). “Os documentos devem ser recolhidos a nível da escola e enviados a DPC/DPE não havendo necessidade de os professores terem de ir ao Distrito. Em muitos casos os documentos são perdidos pelo Distrito” (professor, uma ZIP rural, Nampula). “O governo devia ter uma lista com nomes dos professores que já têm três ou mais anos de experiência. Depois de chamados para requererem eles poderiam adicionar os documentos. Em vez disso um curto espaço de tempo é dado, por exemplo cinco dias, e não somos capazes de ter os documentos prontos a tempo” (professor não formado contratado, distrito remoto em Nampula). “O Professor devia estar na condição de contratado por dois anos no máximo. Durante este período o professor passa por um período de avaliação e apreciação (espécie de uma avaliação mútua) e depois dos dois anos o professor devia ingressar no aparelho de estado automaticamente” (professora formada, funcionária do quadro, escola urbana em Niassa).

Os investigadores foram informados de casos em que professores contratados esperaram cerca de 10, 15 ou até 18 anos para terem a oportunidade de ingressarem no aparelho de estado. Por causa destas longas demoras, alguns professores perdem por completo a oportunidade de ingressar no estado, pois existe por outro lado uma idade limite de 35 anos para o ingresso. “A minha esposa começou a requerer para ser funcionária do quadro quando ela tinha 33 anos de idade. Ela enviou a carta e os documentos e isso aconteceu repetidas vezes. Quando ela tentou no ano passado, o distrito disse que o seu pedido estava fora do prazo porque agora tem mais de 35 anos de idade” (director de escola, zona rural na província de Maputo).

O regulamento que diz respeito à nomeação e integração de funcionários públicos pode estar claro no papel, mas a sua implementação por parte de oficiais é confusa, porque os oficiais têm o poder de acelerar ou demorar um requerimento. Embora os investigadores tenham ouvido de alguns casos de requerimentos para estatuto de funcionário do quadro que foram aprovados num período relativamente curto, muitos outros professores ficam numa longa espera e têm de requerer de novo, e muitas vezes sem sucesso – e quase sempre por razões de procedimento e não por razões de fundo.

No verão de 2010, os distritos foram aparentemente informados pelo Ministério que não deviam esperar por professores individuais para submeterem os seus papéis mas sim usar as suas próprias bases de dados para identificar professores que são elegíveis para ingressar no estatuto de funcionário do quadro depois de dois ou três anos de serviço com sucesso (entrevista com um director distrital de recursos humanos numa província do norte). A implementação geral desta nova orientação seria muito importante e iria elevar a moral de muitos professores que estão na condição de professores contratados por mais de três anos. Os atrasos burocráticos e a falta de transparência estavam entre as principais reclamações dos professores contratados. Um professor mais velho referiu ao facto de que a um dado ponto no passado todos professores contratados foram promovidos para funcionários do quadro, e sugeriu que o governo pode considerar fazer o mesmo de novo: dar o estatuto de professor do quadro a todos os contratados que já estão à espera por mais tempo que o mínimo de anos regulamentados.

Ficou aparente no decurso da pesquisa que existem diferenças substanciais e crescentes entre professores do quadro e contratados que podem estar a minar a coesão da profissão docente. Por exemplo, agora é difícil para professores contratados serem seleccionados para formação contínua ou continuar os estudos de modo a desenvolverem suas competências, nem podem assumir funções de gestão e responsabilidade de liderança. Restringir as possibilidades de desenvolvimento profissional para funcionários do quadro podia tornar-se, a médio prazo, numa séria perda de capacidades e potencial de liderança de professores jovens capazes e ansiosos, colocando em perigo as oportunidades para melhorias na qualidade de educação. Também existe um perigo de que as oportunidades desiguais que surgem das diferenças nas condições de serviço e falta de clareza sobre os critérios para se tornar professor do quadro podem desmotivar seriamente muitos professores. Professores desmotivados não podem dar boas aulas, nem podem inspirar boas atitudes para aprendizagem no seio dos seus alunos. Embora parece haver uma consciencialização entre os professores sobre os constrangimentos orçamentais dentro quais o governo está a trabalhar, há também um sério desapontamento – que pode tornar-se em insatisfação.

9.2 Salários

Os salários são uma questão urgente para os professores primários em Moçambique. Eles têm dificuldades de atingir os fins e sentem-se desiludidos ao ver outros grupos profissionais fazendo comparativamente melhor ganhando mais ou melhores subsídios, como direito a habitação, transporte ou uniformes, o que os professores não têm. “O salário não é suficiente. Pessoas de outras instituições têm melhores salários” (professora formada, zona rural em Zambézia).

Um professor novo com qualificação de nível médio que concluiu a formação de professores é colocado na categoria de N3. Em 2010 isto dava direito a um salário base de 4,970Mts por mês, cerca de US\$155. N5 é a categoria salarial mais baixa para professores. Há quatro níveis salariais e quatro escalões que podem enquadrar um professor pago dentro da categoria de N3 até um máximo de 8,602Mts, cerca de US\$269³⁴. Os professores sobem automaticamente de escalão dentro da sua categoria em cada três anos (e têm aumentos anuais relacionados com custo de vida). Mas para ser formalmente aceite noutra categoria e pago como tal parece ser mais complicado. Muitos professores reclamavam que ‘não são pagos de acordo com a sua categoria’ e às vezes têm que esperar, mais de um ano, para obter o aumento salarial que têm de direito quando adquirem qualificações superiores. Em geral os salários não são pós-datados.

A maior parte dos professores a nível do ensino primário são pagos de acordo com as categorias N3 ou N4. Dos professores que participaram nos grupos focais, 39% eram pagos na categoria N4 e 49% na categoria N3, com dois por cento pagos noutra categoria (superior ou inferior). Os professores contratados são pagos de acordo com as mesmas categorias salariais que os do quadro, pois os contratados são considerados ‘funcionários do quadro em situação de espera’. Mas como foi descrito na última secção, o estatuto ‘temporário’ de professor contratado parece ter-se tornado ‘aberto’.

O salário básico de um professor corresponde ao seu nível de qualificação (i.e. existem escalões salariais diferentes e daí diferentes salários para níveis básico, médio ou superior). Por lei, os professores normalmente começam na base do seu escalão na sua categoria. Subir de escalão ou numa classe diferente dentro da mesma categoria (ex. assumindo um papel de liderança) implica aumentos relativamente modestos no salário, enquanto que subir para uma categoria salarial elevada (depois de concluir outra qualificação) faz uma diferença positiva mais significativa no salário.

“Não há motivação porque o salário é baixo. Muitas vezes os professores faltam às aulas porque não têm dinheiro para transporte”

Professor, zona urbana em Gaza

Por outro lado, existe um sistema de subsídios (bonús) que é específico para o sector em particular em que a pessoa trabalha. Tal como os professores afirmaram repetidamente, os subsídios para funcionários do sector da saúde são melhores que os da educação. “Na educação nunca recebemos outros benefícios para nos motivar. Na saúde os enfermeiros recebem dinheiro para ‘chapas’³⁵, o que não acontece na Educação” (professora, zona urbana na província de Maputo). “O Ministério devia dar um subsídio para os professores. A pessoa pode fazer uma comparação com Ministério da Saúde” (oficial distrital de educação, zona rural na Zambézia). Por exemplo, funcionários do sector da saúde têm subsídio para custos de transporte e uniforme de trabalho. As distâncias entre casa e escola podem ser grandes e os professores são obrigados a usar uma bata branca para a sala de aulas, ainda assim eles não recebem nenhum subsídio para ajudar com a despesa.

Um cargo de chefia também incorpora um subsídio. O aumento salarial associado com uma subida de classe dentro de uma categoria é mais substancial quanto maior forem os níveis de qualificação; e é similar para o sistema de subsídios. O sistema é portanto muito complexo, de modo que o subsídio adicional dado a um professor formado (em comparação ao não formado) varia de acordo com o nível das qualificações. Na categoria salarial mais baixa para professores não há diferença entre professores formados e não formados, enquanto que na categoria seguinte a diferença entre um professor formado e não formado é de cerca de 2,000Mts (US\$62) por mês. “Os professores formados têm um subsídio. Isso faz uma grande diferença, cerca de 2,000Mts por mês” (professor contratado não formado, zona rural na Zambézia). Os professores parecem ter um bom conhecimento sobre como o sistema salarial funciona, mas é difícil para eles fazer quaisquer comparações directas com salários dos colegas. “Ao nível básico não há diferença. Mas se um professor concluiu a 12a classe e tem formação ele terá um subsídio adicional de 30% sobre o salário” (professor, zona urbana na província de Maputo). “O professor formado recebe uma percentagem adicional que varia

34. Cálculos baseados no Ministério das Finanças, Circular No.01/GAB-DNCP/2010.

35. Um ‘chapa’ é um tipo de transporte público, normalmente um minibus.

de acordo com a sua categoria [nível de qualificação]” (professora não formada, zona rural na Zambézia). “Podemos estar todos na categoria N3 mas com diferente progressão na carreira” (professor, zona semi-rural na província de Inhambane).

Os professores também chamaram a atenção para os atrasos nos pagamentos de salário. Os salários de professores são pagos via contas bancárias e os professores nas zonas rurais às vezes têm que perder algum tempo a viajar para a cidade mais próxima para levantar os cheques de salário, gastando dinheiro para lá chegar e muitas vezes perdendo aulas como consequência. Os directores e oficiais distritais de educação estão conscientes desta situação e devem permiti-lo, com certeza: os professores precisam se alimentar.

Há evidências significativas de que existe pobreza real no seio de alguns grupos de professores, particularmente nas zonas rurais: “Não há motivação porque o salário é baixo. Algumas vezes os professores faltam às aulas porque não têm dinheiro para transporte. Isto não ajuda as crianças a aprenderem” (professor, zona urbana em Gaza). “A pobreza não ajuda. Temos casos (especialmente nas zonas remotas) em que professores faltam às aulas toda a semana” (estudante do centro de formação de professores, zona rural em Nampula).

O sofrimento vivido por professores individuais está relacionado com lacunas de financiamento a nível do Ministério e do Estado. Em todo país, os aumentos salariais na educação são bem merecidos na óptica dos *stakeholders* mas provavelmente será precisa a recolocação de orçamentos e/ou financiamento adicional por parte das organizações doadoras.

9.3 Condições de trabalho e de vida dos professores

A maior parte das escolas tem que organizar o ensino em dois ou três (e ocasionalmente quatro) turnos para acomodar o número de alunos nos registos dentro do número de escolas e salas de aula disponíveis. Em 2008, 38.4% dos professores do EP1 ensinavam dois turnos (Lobo e Nheze, 2008). Os turnos de crianças do ensino primário normalmente ocorrem de dia. Um terceiro turno nocturno é geralmente para adultos que estão a tentar recuperar os anos de escola perdidos. Apesar do ensino em turnos, ainda há escolas e turmas que têm aulas debaixo de árvores. “Acho que se tivéssemos que recolher estatísticas do número de salas nas províncias e no país, iríamos notar que elas são pobres, especialmente nas zonas rurais. Ainda temos muitas crianças a estudar debaixo de uma árvore” (oficial de educação, distrito rural na Zambézia). “Há casos, nas zonas rurais, em que se houver chuva não podemos ensinar” (professor formado, do quadro, zona rural na Zambézia). E a maioria das escolas só têm equipamento básico: “Os professores deviam ter condições mínimas na sala de aulas. Como é que se pode ensinar o alfabeto a uma pessoa sentada no chão?” (professora formada, zona rural na Zambézia).

O ensino e aprendizagem na escola ocorre durante 175–180 dias por ano, divididos em 35 ou 36 semanas entre Janeiro/Fevereiro e o final de Outubro. Os alunos recebem entre 656 e 785 horas de aulas por ano, ou uma média de 3.5–4 horas de aprendizagem na sala de aulas por dia (Lobo e Nheze, 2008). O número oficial de horas e dias de aulas é baixo, com base nos níveis internacionais. Em parte, isto deve-se à falta de salas de aulas e professores e daí a necessidade do ensino e aprendizagem ser realizado em turnos. O número real de dias e horas de aulas pode ser ainda mais baixo que o oficialmente registado, devido às ausências dos professores, etc.

O nível de condições de trabalho do professor primário inclui 24 horas de aulas durante a semana. Este número de horas é o mesmo para professores formados e não formados, para professores do quadro e contratados temporários. Os professores com funções de liderança (ex. directores e directores pedagógicos) leccionam menos turmas. Pode-se exigir que os professores leccionem mais que um turno, para ter pagamento adicional. A oportunidade de fazer horas extras para pagamento adicional é assumida com muita vontade ou mesmo ansiedade pelos professores – uma indicação de que os professores têm dificuldades de suprir suas necessidades com o salário base. Alguns professores fazem horas adicionais de forma não oficial, ensinando em mais de uma escola. Não há dados sobre até que ponto isto acontece, mas pelo que se sabe até aqui, isto é uma prática que ocorre mais nas zonas urbanas e nas escolas secundárias em vez de primárias. Devido às distâncias entre escolas nos distritos rurais e a escassez de transporte, a maior parte de professores primários tem poucas oportunidades de arranjar trabalho em várias escolas diferentes. É difícil dizer até que ponto eles estão envolvidos noutras actividades geradoras de rendimentos fora da escola.

“Como podemos melhorar as habilidades de leitura e escrita se a criança não sabe o que é uma carteira?”

Professora, escola urbana em Maputo

As condições de trabalho dos professores não são fáceis. As salas podem ter chão de lama e não ter janelas adequadas. Os tectos podem estar a pingar, e podem ter ou não carteiras. As crianças apertam-se nos bancos existentes ou sentam-se no chão. No mínimo, quase todas salas têm um quadro e algum giz. Os livros são providenciados para as crianças, mas muitas vezes há pouco mais em termos de materiais de aprendizagem nas escolas rurais. “Como podemos melhorar as habilidades de leitura e escrita se a criança não sabe o que é uma carteira?” (professora, escola urbana em Maputo). “Infelizmente existem muitas escolas que não têm as condições mínimas para aprendizagem. Olha para esta escola e olha para este quadro...” (professor, escola urbana em Niassa). “O principal problema é a falta de materiais de aprendizagem” (professora, zona rural em Maputo).

As escolas primárias tendem a ter qualquer coisa entre 40 a 100 crianças numa turma (as turmas tendem a ser maiores no EP1 que no EP2, mas isto depende também da zona em que a escola está localizada). Os professores relatam que com estes números elevados de crianças por turma é impossível conhecer todos alunos, corrigir os seus livros e controlar o seu progresso: “Podes encontrar uma turma com mais de 100 crianças. O professor não consegue suportar estes números em 45 minutos” (professora, escola urbana em Niassa). “Não é possível corrigir 50 cadernos em 45 minutos. Isto significa que o professor é obrigado a fazer uma correcção geral” (professora, zona rural em Gaza).

As condições de vida dos professores normalmente são simples. Nas zonas rurais e remotas, é provável que o professor seja a pessoa mais educada na zona, mas isto não significa um nível de vida maior que a média na zona. O contrário parece ser o caso: os professores são considerados pobres por outros membros da comunidade. “Não sabemos quanto os professores auferem, mas podemos dizer que eles não são bem pagos. Eles não têm casa própria. Como condição mínima, os professores deviam ser capazes de dormir numa boa casa e ter alimentação adequada; porque o trabalho que realizam é muito importante” (membro de um conselho de escola em Niassa). “É difícil dizer se os professores têm bons salários ou não, mas o que vejo é que este não é compatível com a comunidade local. Vemos que alguns professores saem da cidade até aqui a pé – isso significa que eles não conseguem pagar o transporte. Há professores aqui que recebem 3,000Mts. Este montante não é suficiente para comprar alimentação” (membro de um conselho de escola na Zambézia). “A comunidade tem conhecimento do baixo salário do professor. Eles fazem horas extras e não são pagos por isso” (membro de um conselho de escola em Niassa).

Quando os professores começam a sua carreira docente ou são transferidos para um novo posto, é particularmente difícil para eles encontrar recursos para uma existência razoável. Alguns dos professores falaram de forma comovente sobre as dificuldades envolvidas. Normalmente não é dado casa ou equipamento, pode levar vários meses até que chegue o seu primeiro cheque e o banco pode estar distante da escola ou vila do professor. “Quando concluímos a nossa formação não nos é dada acomodação. Imagine, quando o primeiro emprego é numa zona rural e tem de chegar lá e encontrar uma forma de viver até receber o salário. Compare o professor com dar à luz, antes do bebé chegar, as coisas são preparadas...” (professora formada contratada, zona rural na Zambézia).

Os professores dizem que o que mais precisam é acomodação³⁶ e dinheiro de transporte. “O professor deve ter a casa perto da escola. Muitos de nós vivemos longe da escola” (professora formada, zona na Zambézia). Um professor numa escola rural no Niassa enfatizou: “Quero ter casa”. Um oficial sénior no MINED disse que, para atrair professores, algumas comunidades locais tomaram a iniciativa de oferecer algum equipamento básico aos professores, como cama e utensílios de cozinha ou uma pequena porção de terra para permitir que o professor produza comida para sua própria subsistência. “No sector da saúde, quando os recém graduados são colocados num distrito são dadas as condições mínimas, como um lugar para viver, etc.; isto não acontece no caso dos professores” (professor, escola urbana no Niassa).

Não é surpreendente que, dado o baixo nível de vida dos professores, os membros do corpo docente deixem de ser respeitados nas comunidades locais: “O que acontece é que os professores já não são respeitados como eram no passado. No passado, as pessoas olhavam para o professor como alguém importante, agora alguns alunos a quem ensinamos nem te cumprimentam quando cruzam contigo na rua, e é ainda pior com o resto da comunidade. O professor é actualmente desprezado em muitas comunidades” (professor, zona rural na província de Gaza). “Os alunos não percebem o que os professores dizem, eles não os respeitam e às vezes insultam-nos” (membro de um conselho de escola na zona rural na Zambézia).

As difíceis condições de trabalho e de vida e falta de formas tradicionais de respeito significam que os professores não se sentem valorizados. O pobre nível de vida dos professores é devido ao seu salário baixo. Os salários baixos parecem contribuir em grande medida para o facto de os professores não serem mais considerados pessoas de autoridade dentro da comunidade.

36. O Presidente de Moçambique anunciou em Outubro de 2010, no Dia Mundial dos Professores, que o governo iria providenciar casas para professores.

9.4 O papel do sindicato de professores

A Organização Nacional de Professores (ONP/SNPM) pode parecer relativamente frágil na sua função como sindicato comparado com a força dos sindicatos de professores de muitos outros países. Porém, este está a ganhar força com aumentos de membros, ligações internacionais e representação nos conselhos consultivos com oficiais do governo, organizações doadoras e organizações da sociedade civil. A posição actual da ONP/SNPM está em parte historicamente determinada e em parte circunscreve-se pela legislação corrente. A ONP foi originalmente fundada em 1981 durante o sistema de estado mono partidário. A organização sofreu grandes mudanças desde então, particularmente nos anos 90 quando esta se tornou uma instituição autónoma, com a consequência de que perdeu o seu anterior financiamento do estado. Como resultado, a ONP perdeu muitos membros e teve que recuar nas suas actividades; ainda não recuperou totalmente deste efeito.

Uma dificuldade da ONP é que os professores são funcionários públicos, e a legislação que permite que os funcionários públicos se juntem em sindicatos com direitos de negociação ainda não foi aprovada. A possibilidade de adesão à ONP está hoje aberta a todos os funcionários da educação (incluindo pessoal administrativo e de apoio) e há encontros da organização a nível nacional, provincial, distrital e de escola. Em Maio de 2010 a ONP tinha cerca de 17,000 membros mas havia indicações de que os professores estão agora a filiar-se em números elevados. “200 novos cartões de membro foram emitidos recentemente em diferentes províncias,” disse o Secretário Geral aos investigadores. O trabalho de casos individuais é levado a cabo a um nível local por alguns activistas.

A ONP é agora consultada regularmente sobre mudanças políticas envolvendo professores. Aparentemente este não foi

sempre o caso e não estava claro para os oficiais do sindicato se isso tinha sido intencional ou não. O sindicato está bem consciente dos constrangimentos orçamentais do governo e está a dirigir um curso não conflituoso enquanto expande sua influência com o governo. Não está claro até que ponto a ONP é capaz de resolver o caso de professores contratados mudarem para o estatuto de funcionários do quadro. Actualmente, a ONP dá prioridade em pôr pressão no para que os professores sejam pagos de acordo com suas próprias categorias salariais o mais cedo possível. O secretário geral disse, em relação às representações da ONP ao governo – que actualmente também inclui propostas de casas para os professores – que “o Ministério vai tomar isto em consideração”. A ONP está também interessada em pôr um fim ao emprego de professores não formados e pretende ver a designação ‘professor’ a ser aplicada somente para aqueles que têm formação.

Os oficiais da ONP – tal como todos funcionários de educação em Moçambique – estão bem conscientes do espaço de manobra limitado que o governo tem, dado que regularmente entre 70% e 80% do orçamento da educação é financiado externamente por doadores multilaterais e bilaterais, e por essa razão pode haver condições associadas a este financiamento³⁷. É interessante salientar que a primeira greve de professores – que teve lugar em 1991, o ano de registo da ONP como uma organização autónoma – incluía exigências de uma revisão da estrutura salarial, aumento de salário e formação para professores bem como acomodação e bolsas. As exigências dos grevistas eram similares às preocupações que os professores mencionaram durante o trabalho de campo para este estudo em 2010. Isto pode significar que o progresso e ganhos consideráveis no sector da educação não incluíram de forma suficiente as necessidades dos professores.

37. Grande parte do financiamento do doador à educação é agora providenciado em forma de orçamento geral em vez de apoio com base em projecto. Mas ver também a nota de rodapé 23 e ActionAid (2007).



9.5 A comunidade local

Muitas comunidades apoiam as suas escolas locais de variadas formas materiais, como fornecer trabalho e/ou materiais para manter o edifício escolar. “Esta escola tem uma boa relação com a comunidade. Esta escola foi pintada e teve janelas colocadas pela comunidade” disse uma professora numa escola urbana em Niassa. O conselho de escolas de uma das escolas onde as entrevistas tiveram lugar tinha negociado com as autoridades locais uma porção de terra (machamba) para a escola, que os membros do conselho de escola cultivam para angariar um rendimento adicional para o orçamento da escola ou alimentar as crianças.

“Nós ajudamos com a construção das salas. Temos uma machamba da escola e contribuímos com serviços. O ano passado o preço de batatas era baixo por isso não vendemos mas usamos as batatas para preparar comida para as crianças” (membro do conselho de escola, zona rural na Zambézia). Durante o trabalho de campo, os pesquisadores notaram que todas as crianças numa determinada localidade no centro do país caminhavam para escola de manhã carregando ou arrastando uma trouxa de capim alto que os adultos do conselho de escola e outros membros da comunidade recebiam na escola – já em pé num escadote – para arranjar o telhado da escola.

As condições de trabalho e de vida dos professores podem contudo depender em grande medida da iniciativa e recursos da comunidade local. O envolvimento da comunidade na educação é bem-vindo, desde que não resulte no enfraquecimento da responsabilidade do governo de providenciar um ‘salário decente’ para os professores.

9.6 Conclusão

As condições de serviço entre os professores do quadro e contratados diferem, com os professores do quadro a gozarem maior segurança no emprego, direitos de pensão e outros benefícios materiais, incluindo possibilidade de desenvolvimento na carreira.

Devido a constrangimentos de recursos, todos professores agora devem começar como contratados sejam eles professores formados ou não. O tempo que um professor formado precisa para ser nomeado para o quadro parece depender da disponibilidade financeira e da capacidade administrativa. Normalmente os professores têm que esperar no mínimo três anos para serem nomeados funcionários do quadro. Uma vez nomeados, eles devem trabalhar mais dois anos probatórios depois dos quais eles automaticamente ficam do quadro. A entrada para o quadro deve acontecer antes dos 35 anos de idade, o que coloca principiantes maduros na profissão em desvantagem.

Alguns professores contratados formados expressaram sua tristeza pelo facto de muitos professores e oficiais ainda os considerarem professores não formados. Não só se sentem desfavorecidos por terem de esperar para serem do quadro – o que coloca sua carreira num atraso pois não podem assumir cargos seniores na profissão enquanto forem contratados – mas também se sentem menosprezados por serem considerados professores não formados. Sob ponto de vista de desenvolvimento profissional e gestão do pessoal, existem questões litigiosas que põem em risco a divisão da profissão docente, apesar das tentativas do governo de manter solidariedade e coesão.

Há sinais, em alguns distritos, de que os longos atrasos para obtenção do estatuto de funcionário do quadro estão a reduzir. Alguns professores que foram nomeados relativamente recentemente recebem agora a confirmação do seu estatuto de funcionários do quadro dentro do período regulamentado de três anos. Mas os professores que já estão a espera há muitos anos parecem continuar ainda à espera e são ultrapassados por novos professores. Mensagens claras desde o Ministério até às escolas iriam ajudar a esclarecer o assunto e garantir consistência.

Os professores relatam que os seus salários e subsídios são inferiores aos de outros grupos profissionais comparáveis. Melhorias relativamente pequenas das condições de vida dos professores e despesas relacionadas com o trabalho fariam uma grande diferença no salário do professor e na sua moral.

Muitos professores tentam melhorar a sua situação tentando aumentar as suas qualificações de modo a conseguir um salário melhor. Contudo, parece que estes esforços não os tornam necessariamente melhores professores, mais competentes que são capazes de assumir funções de liderança nas escolas, porque os cursos que frequentam muitas vezes não são directamente relevantes para suas funções profissionais, embora ajudem a subir para uma categoria salarial maior. Como resultado, existe uma maior tendência de degradação do ensino secundário (Lobo e Nheze, 2008; Movimento Moçambicano para Educação para Todos, 2007). Isto poderia ajudar se cursos de formação contínua fossem organizados num formato modular para que os professores pudessem acumular créditos modulares para obter com o tempo uma qualificação que seja directamente relevante para sua função docente, ao mesmo tempo que os tornam elegíveis para uma categoria salarial maior.

- **Recomendações** que surgem de evidências do trabalho de campo neste capítulo estão destacadas no capítulo 10, nomeadamente recomendações sobre as condições de trabalho e salários dos professores A1–3; sobre a colocação dos professores B1–5; sobre as condições de trabalho e de vida dos professores E1 e 2; sobre comunicação e monitorização G4.

10. Conclusão e recomendações do relatório

Este projecto de Valorização do Professor coloca as experiências e pontos de vista dos professores primários em Moçambique no centro de análise. Os resultados da pesquisa foram ilustrados com citações das discussões dos grupos focais com professores que foram organizados em diferentes províncias e regiões de Moçambique, daí o título *Professores Falando*.

As perguntas nos guiões dos grupos focais para professores (os *stakeholders* primários) centravam-se sobre questões em volta dos diferentes estatutos do professor – professores formados e não formados, professores do quadro e professores contratado, professores de sexo masculino e feminino – de modo a estudar quaisquer diferenças entre as condições de trabalho, salários, oportunidades de carreira e comprometimento para com a profissão docente entre si.

As perguntas nas entrevistas semi-estruturadas com *stakeholders* secundários exploram as dificuldades e desafios no ensino primário em geral – particularmente no que diz respeito à procura e oferta de professores, formação de professores e desenvolvimento profissional contínuo e mudanças políticas recentes na educação. Apesar do diferente ênfase nas questões para diferentes tipos de *stakeholders*, houve uma sobreposição considerável nas questões que os *stakeholders* queriam discutir, o que em si verificou a importância dos tópicos e a preocupação generalizada sobre estes tópicos nos ciclos da educação.

Os diferentes *stakeholders* pareciam todos concordar que a qualidade do ensino primário em Moçambique está a baixar em vez de melhorar. Mas havia diferenças entre os tipos de *stakeholders* na importância atribuída aos diferentes factores envolvidos na qualidade de educação.

Os professores acham que as políticas inadequadas de educação ou implementação inadequada das políticas em conexão com o ‘novo currículo’ – particularmente em relação à progressão semi-automática – tinham muito a ver com a queda de qualidade. Os professores disseram que os alunos e seus pais já não se importam se as crianças vão à escola ou se estão na sala de aulas a estudar porque os alunos vão passar para a classe seguinte de qualquer modo.

Os membros do conselho de escola com que a equipa de pesquisa falou concordaram com os professores. Outros *stakeholders* da educação identificaram as frequentes mudanças na formação de professores e a ausência

de formação pedagógica entre uma vasta proporção de actuais membros do corpo docente como os maiores factores que contribuem para a baixa qualidade do ensino primário.

Todos consideraram a incapacidade de muitos alunos de aprenderem a ler e escrever como evidência de declínio de qualidade. Os *stakeholders* primários e secundários concordaram que a pobre qualidade de educação é também devido à falta de recursos de aprendizagem, estruturas físicas e instalações inadequadas em maior parte das escolas e ao elevado número de alunos por turma. Todos os *stakeholders* que participaram na pesquisa também acham que há uma minoria considerável de professores que têm falta de comprometimento com a profissão docente mas estão a trabalhar como professores porque há poucas alternativas. Por outro lado os *stakeholders* confirmaram que a desmotivação é visivelmente generalizada entre os professores. Os próprios professores e outros *stakeholders* da educação, cujo trabalho os coloca em contacto com professores primários de uma forma regular, estavam conscientes da ligação entre os baixos salários de professores e a falta de benefícios adicionais por um lado e a sua fraca motivação por outro. Não é possível dizer com base nos resultados da actual pesquisa até que ponto a falta de comprometimento e desmotivação estão directamente relacionados.

Moçambique deu passos largos no sentido da educação primária universal para suas crianças. Esperava-se que os esforços para atingir os objectivos de EPT até 2015 iriam resultar em carências sérias de professores. Porém, Moçambique teve sucesso ao tornar a falta de professores prevista num pequeno excedente de professores primários. Todos os professores primários recentemente recrutados são agora professores formados. Mas ainda existem muitos professores não formados no sistema que iriam beneficiar em grande medida de um sistema modular de formação contínua com vista a desenvolver as suas competência de ensino e, onde necessário, os seus conhecimentos da disciplina. Muitos professores formados iriam, também, beneficiar igualmente deste sistema. O melhoramento das capacidades dos professores deve ser uma prioridade para travar o declínio na qualidade.

Uma outra prioridade deve ser baixar os elevados rácios aluno/professor (RAPs) para os níveis recomendados pela UNESCO de 40:1, o que significa que mais professores precisam ser empregues e mais salas de aulas precisam ser construídas e equipadas. Baixos RAPs e professores que são regularmente atualizados vão tornar possível concretizar a nova abordagem de aprendizagem centrada no aluno.

As categorias de salário dos professores dependem do nível de qualificação do professor – de acordo com o largo espectro de qualificações básica, média ou superior – e há classes e escalões dentro de cada ampla qualificação/categoria salarial. Não há demarcações claras em termos de salário entre professores formados e não formados ou entre professores que são do quadro e aqueles que são contratados.

Actualmente, os professores formados e não formados parecem trabalhar bem ao lado uns dos outros. As suas condições de trabalho são as mesmas e parece haver um sistema semi-institucionalizado que vê professores formados a servirem de apoio aos professores não formados. Pode haver um perigo, porém, de que a profissão possa dividir-se entre professores do quadro e contratados. O estatuto de professor contratado deve ser temporário, mas para muitos professores parece se ter tornado permanente. Por um lado, os professores do quadro e contratados são pagos de acordo as mesmas categorias salariais, onde o salário actual depende do nível de qualificação e tempo de serviço. Mas por outro lado, há diferenças claras entre professores do quadro e professores contratados em termos de segurança do emprego, direitos de pensão e outros benefícios materiais, em oportunidades de participação no desenvolvimento profissional contínuo e, de forma significativa, em termos de oportunidades de progressão na carreira.

Recomendações

As recomendações que resultaram da pesquisa combinam as sugestões dos professores e de outros *stakeholders* que surgiram durante o trabalho de campo com os planos e metas estratégicas educacionais já existentes. O objetivo das recomendações é ajudar a encontrar uma forma de garantir que o bom progresso já alcançado pelo governo Moçambicano no desenvolvimento de um sistema compreensivo de educação primária seja consolidado através do enaltecimento das capacidades do seu corpo docente.

Muitas das recomendações têm implicações de recursos. Reconhece-se o facto de que o governo Moçambicano trabalha sob constrangimentos orçamentais sérios e tem muitas prioridades concorrentes. Em contrapartida as organizações doadoras são afectadas pela crise económica e financeira no mundo desenvolvido. Não obstante, os argumentos para alguns recursos adicionais com vista a juntar os professores como uma profissão coesa são convincentes: a evidência do trabalho de campo para este estudo sugere que há um perigo real de criação de uma ‘geração perdida’ tanto de professores como de alunos: uma geração perdida

Em teoria, os critérios para mudar de professor contratado para professor do quadro parecem ser claros, mas a prática actual é menos clara. Orçamentos insuficientes, trabalho burocrático que pode se perder, oficiais que excedem a sua autoridade, ou pelo contrário oficiais que não conseguem usar a sua autoridade prontamente – podem estar entre as razões para a confusão. A falta de clareza desmotiva os professores contratados. Deve ser considerado uma prioridade pelo governo a regularização da posição do grande grupo dos professores que deviam ser do quadro.

Boa qualidade de educação pode ocorrer quando os professores são eficientes em ajudar aos alunos a aprender. Isto depende em grande medida no quão comprometidos e motivados eles estão. E em contrapartida isto é influenciado por:

- até que ponto eles estão satisfeitos com as suas condições de serviço;
- o quão bem preparados eles se sentem como resultado de alguma formação e/ou desenvolvimento profissional que possam ter recebido;
- até que ponto se sentem bem apoiados pela sua escola e direcções distritais, dentro do contexto da política de educação em mudança.

De forma a garantir que os alunos recebam boa qualidade de ensino, os professores devem ser bem preparados, bem formados e bem motivados. Professores que precisam de se preocupar com a sua situação de trabalho e emprego são incapazes de serem eficazes na inspiração e mediação na aprendizagem das crianças.

de professores no sentido de uma força de trabalho desmotivada, que é incapaz de dar aos seus alunos a valorização da importância da aprendizagem para o indivíduo, suas famílias e o desenvolvimento do país, e uma geração perdida de alunos que podem não ter aprendido a ler e escrever.

As recomendações estão listadas em termos de áreas funcionais. O background e razões das recomendações estão contidos nos capítulos anteriores, e as recomendações relevantes são referidas no final de cada capítulo. Muitas das recomendações são transversais no sentido de que, uma vez implementadas, elas vão melhorar as condições dos professores em mais de uma área simultaneamente. Estas são de relevância para o governo a todos níveis, bem como para as organizações da sociedade civil e comunidades locais, mas maior parte destas são direccionadas ao Ministério da Educação (MINED) em primeira instância. Espera-se que o Ministério as copie também para as Direcções Provincial e Distrital de Educação e as discuta com ONGs e grupos da sociedade civil, bem como com a comunidade de doadores.

A. Condições de serviço e salários

Nesta secção as recomendações são particularmente direccionadas ao Ministério da Educação, bem como para o Ministério da Administração Estatal, o Ministério de Planificação e Desenvolvimento e Parceiros de Cooperação.

1. Coordenar a planificação de recursos humanos entre formação de professores, colocação de professores e números de estabelecimentos de serviço público.
2. Desenvolver o sistema existente de avaliação e revisão do desempenho (com formação de avaliadores) com base na inclusão de metas, e apoio, para professores individuais. Por exemplo, a o papel de mentor podia ser usado para dar orientação aos professores mais novos, dando ao mesmo tempo reconhecimento e avaliação aos professores experientes. Garantir que depois do período probatório, os professores sejam considerados aptos a entrar no estatuto de funcionários do quadro como professores, ou aconselhados e apoiados a deixar a profissão.
3. Clarificar os critérios e simplificar os procedimentos para mudar do estatuto de professor contratado 'temporário' para professor do quadro permanente. Tomar em consideração a possibilidade de mudar automaticamente o estatuto de professores contratados que estão em exercício à mais de três anos, como forma de ajudar a eliminar o atraso de casos e a crescente desmotivação na profissão.

B. Colocação

Nesta secção as recomendações são particularmente direccionadas ao Ministério da Educação.

1. Garantir que homens e mulheres sejam colocados em todos níveis de sistema do ensino primário.
2. Garantir que qualquer professor não formado recém colocado receba uma formação inicial de quatro a seis semanas para aprender os princípios e práticas pedagógicas.
3. Indicar mentores para todos professores novos (se possível, um membro sénior e/ou experiente da profissão docente de outra escola) e usar esta oportunidade para enaltecer as capacidades tanto do mentor como do professor acompanhado.
4. Oferecer um pacote de 'subsistência e boas vindas' para novos professores (particularmente nas zonas rurais) incluindo roupa de cama, colchão e outros itens básicos de casa.
5. Ao colocar professores nas escolas rurais, tomar em consideração a sua situação familiar, e em consulta com o professor e com total consideração das necessidades da escola, determinar uma duração mínima e máxima da colocação.

C. Desenvolvimento profissional contínuo

Nesta secção as recomendações são particularmente direccionadas ao Ministério da Educação (MINED), ao Instituto de Ensino à Distância (IEDA) e aos Institutos de Formação de Professores Primários (IFPs)

1. Garantir que todos os professores tenha a oportunidade de participar em formação contínua relevante pelo menos uma vez em cada dois anos (relevante para a classe e ciclo em que ele lecciona ou relevante para a sua disciplina de especialidade).
2. Garantir que todos os professores tenham igual oportunidade de ser seleccionados para frequentar cursos de formação contínua.
3. Oferecer cursos de formação contínua para todos professores de uma escola específica ou ZIP e criar um sistema de 'companheirismo' para garantir que novos pontos de aprendizagem sejam implementados e tomados avante.
4. Garantir que os cursos de formação contínua incluam sessões sobre pedagogia, conteúdo curricular e diferentes tipos de avaliação.
5. Controlar o tipo e variedade de cursos de formação contínua com vista a garantir que as prioridades do Ministério sejam satisfeitas e garantir ao mesmo tempo que os professores tenham certeza de que a alocação de oportunidades é justa.
6. Garantir que todos professores não formados sejam capazes aumentar suas competências e qualificações (através de uma combinação de formação contínua, orientação e ensino à distância).
7. Desenvolver oportunidades adicionais de aprendizagem mista ou combinada (uma combinação de ensino à distância com aprendizagem orientada por um tutor) para garantir que os professores nas zonas rurais tenham oportunidades regulares (ex. duas vezes por ano) de contacto com um tutor e com outros formandos.
8. Encorajar os professores (formados e não formados) a aumentar suas qualificações de uma maneira que os mantenha no ensino a nível primário (possivelmente através de um sistema de **bolsas ou subsídios**).

D. Formação inicial de professores

Nesta secção as recomendações são particularmente dirigidas ao Ministério da Educação.

1. O modelo de formação de professores 10+1 já está em revisão. Os detalhes do novo modelo proposto não eram conhecidos no momento de elaboração deste relatório. Com base nos resultados deste relatório, a recomendação para formação inicial de professores é que pelo menos 50% do tempo no modelo proposto devia ser dedicado à aprendizagem pedagógica prática, incluindo:

- exercícios pedagógicos práticos para aprendizagem centrada no aluno;
- prática na forma de administrar e avaliar os testes diagnósticos e formativos e na maneira de estruturar a aprendizagem baseada nesses testes;
- aulas práticas 'ao vivo' nas escolas;
- prática no ensino de disciplinas integradas.

2. Garantir que os formadores tenham sido preparados (formados) para ensinar de acordo com o novo modelo proposto.

3. Rever e melhorar o sistema de admissões para os centros de formação de professores. Se não houverem candidatos suficientes do nível apropriado, implementar um programa de acesso curto (quatro a seis semanas) durante o período de férias no centro de formação.

4. Desenvolver um curso especial de formação de professores primários de um ano para estudantes que têm no mínimo um certificado da 12a classe com boa nota.

E. Condições de vida e de trabalho

Nesta secção as recomendações são particularmente dirigidas ao Ministério da Educação

1. Garantir a disponibilidade de habitação (conforme prometeu o Presidente no Dia Mundial do Professor em Outubro de 2010) para os professores.

2. Ver as recomendações em B4 e 5 acima.

F. Igualdade de género

Nesta secção as recomendações são particularmente dirigidas ao Ministério da Educação, ao Ministério da Mulher e da Acção Social e ao FAWEMO

1. Cada Distrito indica uma pessoa com responsabilidade para questões de género para trabalhar com escolas, com vista a levar a cabo actividades de assistência social e desenvolver um plano estratégico para incentivar mais mulheres a seguirem posições de liderança.

2. Ver também recomendações 1, 4 e 5 em B Colocação de Professores.

G. Comunicação e monitoria

Nesta secção as recomendações são uma estratégia para garantir que a informação sobre a política existente seja conhecida e devidamente implementada. Estas recomendações são particularmente dirigidas ao Ministério da Educação, incluindo os serviços provinciais e distritais de educação.

1. Controlar o impacto da progressão semi-automática na aprendizagem dos alunos, motivação e eficácia dos professores e se necessário rever e mudar a política.

2. Fornecer informação adicional escrita (com exemplos) sobre integração temática do novo currículo, diferentes tipos de avaliação, progressão semi-automática, etc. O pessoal sénior a nível provincial e/ou distrital podia ajudar a reforçar esta informação verbalmente nas reuniões sempre que possível para garantir que todos os *stakeholders* relevantes (professores, alunos e seus pais ou encarregados, dirigentes escolares, conselhos de escolas, oficiais distritais a todos níveis, etc.) percebam os objectivos e avaliem os meios de ensino e avaliação do novo currículo.

3. Cursos de formação contínua que incluam sessões sobre pedagogia, conteúdo curricular e diferentes tipos de avaliação.

4. Clarificar e publicar abertamente para todos professores os critérios e procedimentos para se tornar funcionário do quadro e a atribuição de vagas na formação contínua e continuação de estudos com vista a garantir consistência e transparência na tomada de decisão.

Apêndice A:

Análise do perfil dos professores participantes

A todos os professores que participaram em pelo menos um dos grupos focais foi também pedido para preencherem um questionário no final da sessão. Isto permitiu à equipa verificar que a composição dos grupos (em termos de género e professores formados e não formados) está em conformidade com o método de amostragem intencional do projecto. A pesquisa foi desenhada para trabalhar com uma amostra intencional em vez de uma amostra representativa. Os professores não foram escolhidos por meio de uma selecção aleatória mas sim identificados pelo Pessoal Distrital de Educação de acordo com o briefing fornecido pelos pesquisadores. O estudo atingiu, contudo, uma amostra que de várias formas repete o perfil médio (meio) de professores primários em Moçambique em geral, conforme pode ser visto através de uma comparação com a base de dados estatísticos do próprio Ministério de Educação.

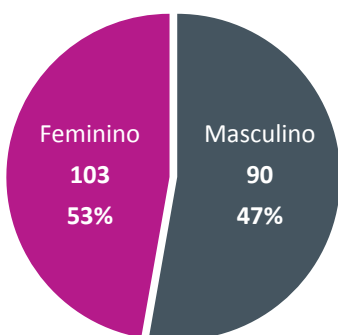
A equipa pediu oito a doze participantes para cada grupo focal, e especificou alguns grupos para serem compostos por somente homens ou somente mulheres, somente formados

ou não formados, somente professores do quadro ou contratados. Na prática, muitos dos grupos eram 'mistos', ou seja, compostos por diferentes categorias de professores e ambos os sexos. O tamanho do grupo focal variava entre 5 e 14 participantes. Adicionalmente, havia um grupo focal com 72 professores numa ZIP, onde foi usada a orientação normal do grupo focal para professores formados/não formados, e a discussão foi registada da forma habitual. Um total de 265 professores fez parte dos grupos focais. Os questionários foram distribuídos em todos grupos focais regulares, excepto, por razões práticas, no maior grupo de discussão com 72 professores formados e não formados de ambos sexos. A análise do questionário é por isso baseada em 20 do total de 21 grupos focais com professores e em contribuições dos 193 professores que participaram nestes 20 grupos focais. Estas são pequenas variações no número total de respostas em cada questão. Nem todos os professores responderam a todas as perguntas (ex. alguns professores não responderam à pergunta sobre a sua idade).

1. O número de professores homens e mulheres

O método de amostra intencional foi usado para falar com números iguais de professores homens e mulheres com vista a facilitar a exploração de assuntos de género dentro das discussões dos grupos focais. Noventa professores (47%) e 103 (53%) professoras participaram nos 20 grupos focais dos quais foram obtidos perfis de questionário.

Professores por género

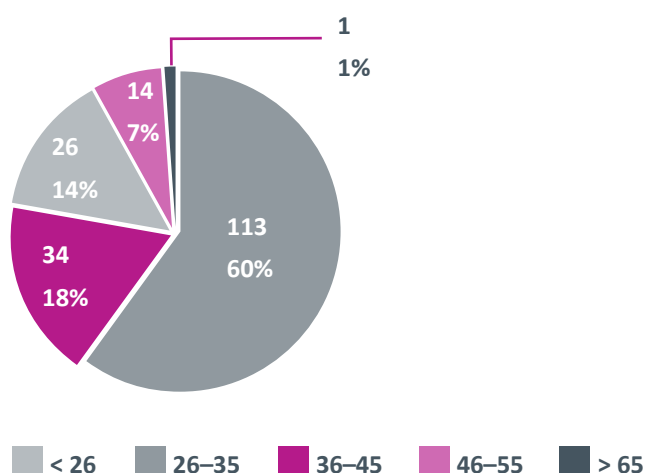


2. O perfil de idade e experiência

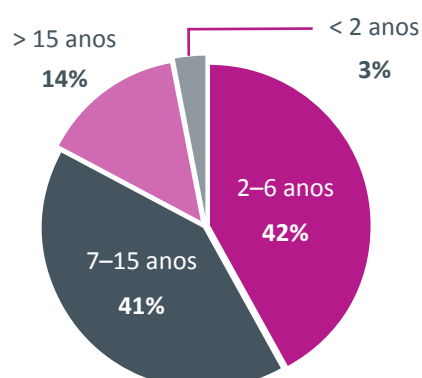
Uma larga percentagem de professores no estudo (60%) era relativamente jovem, isto é no grupo de idade entre 26–35. A preponderância de professores jovens reflecte o desenvolvimento histórico da educação em Moçambique, com uma rápida expansão do sistema de educação depois do acordo de paz em 1992 e porque Moçambique pretende atingir as metas de EPT (ESSPII 2006–2010/11). O número de professores que foram formados mais do que duplicou entre 1998 e 2008 (MINED, Direcção de Planificação e Cooperação, Estatísticas da Educação 1998–2008). O pequeno número de professores nas faixas etárias além de 46 (tanto no estudo como a nível nacional), reflectem o baixo nível de acesso a educação em geral por parte da população até os meados dos anos 90 e conseqüentemente o número relativamente baixo de professores que entraram na profissão antes desse período.

Apesar da idade relativamente jovem da maioria dos participantes dos grupos focais, a maior parte já tinha uma experiência considerável. Muitos professores primários começam a sua carreira docente aos 18 anos de idade.

Distribuição dos participantes por grupos etários



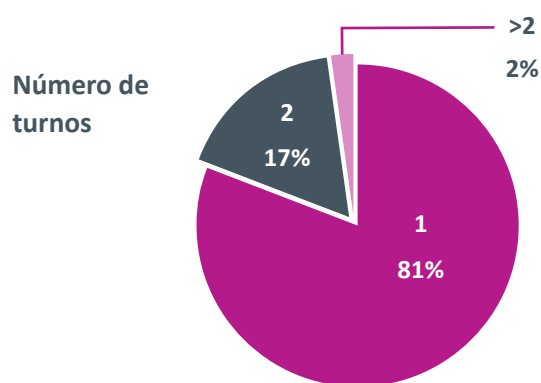
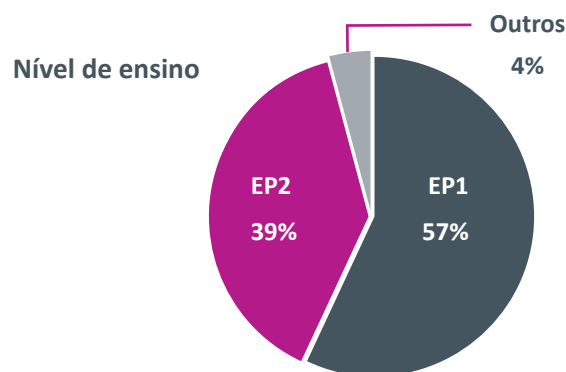
Quantos anos a leccionar?



3. Distribuição por nível de ensino e número de turnos

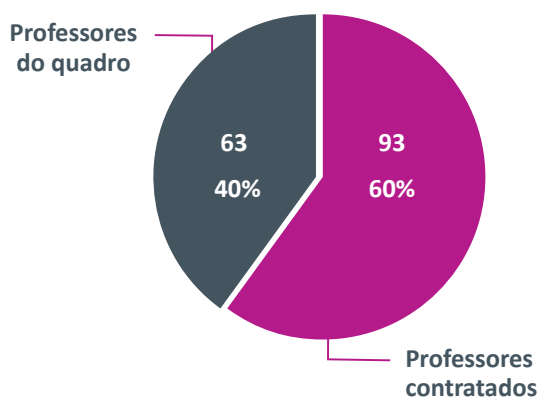
A maior parte dos professores que participaram no estudo (57%) ensinava classes do nível EP1 (isto é eles eram professores da primeira à quinta classe) e ensinam todas disciplinas deste nível. Dos professores participantes nos grupos focais, 39% ensinavam o nível EP2 e tinham uma ou mais disciplinas de especialidade. A categoria 'Outro' refere-se a um número pequeno de professores que também leccionava no nível secundário (quatro professores) mais três professores que já não leccionavam mas estavam envolvidos na administração da escola.

Maior parte dos professores primários em Moçambique ensinam dois – ou mesmo três – turnos. Muitas escolas organizam os turnos por classes e grupos de idade (embora isso possa ser modificado dependendo do tamanho dos grupos de um certo ano). Consequentemente os professores do nível primário tendem a leccionar no turno em que foi colocado o seu grupo de idade e classe. Mais de 80% dos professores participantes só lecciona um turno.



4. Professores do quadro e contratados

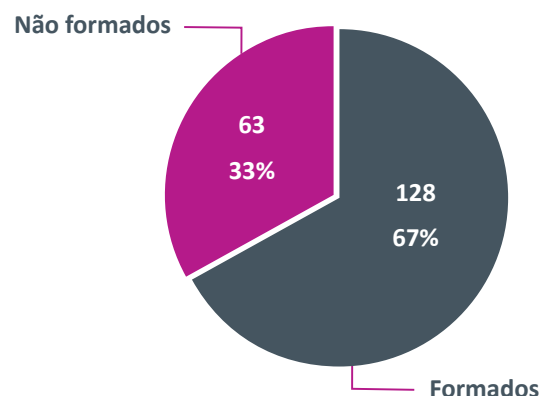
Entre os participantes dos grupos focais, 60% eram professores contratados e 40% eram do quadro. Isto está em conformidade com as proporções a nível nacional, onde em 2009 58.5% dos professores eram contratados 41.5% tinham estatuto de funcionários do quadro (MINED, 2010a : 101).



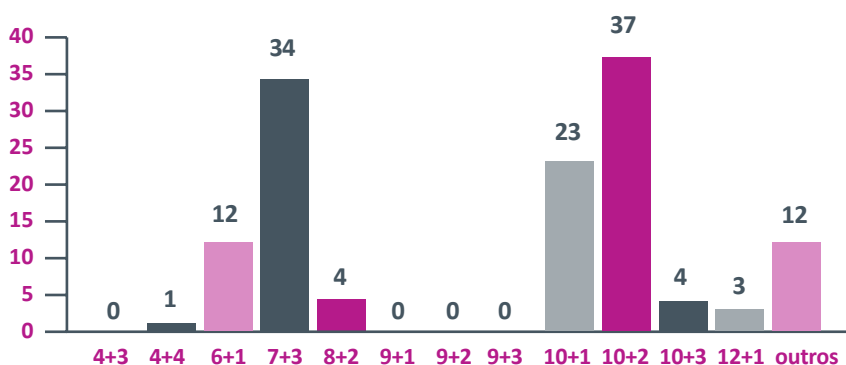
5. Professores e formação

Dos professores participantes, 67% eram formados e 33% não formados.

O gráfico abaixo mostra que modelo de formação tinham feito os professores formados que participaram no estudo. Havia uma diversidade grande, mas o grupo maior representava 37 professores que tinham sido formados pelo modelo 10+2 (que actualmente não está a ser aplicado), seguido por 34 professores que tinham feito o modelo 7+3 (também já não aplicado), e 23 professores que tinham feito o curso 10+1 (o modelo em vigor no momento do trabalho de campo).

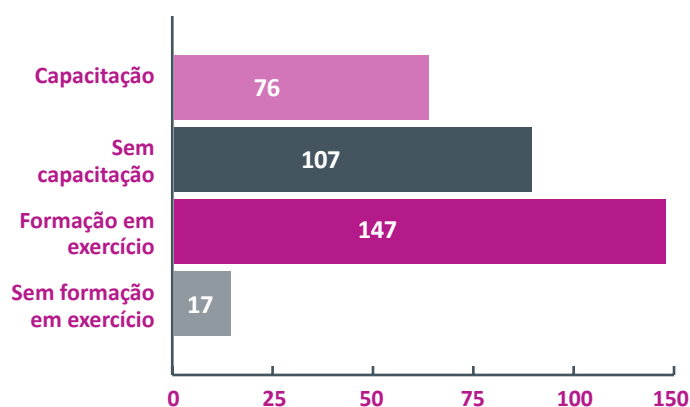


Modelos de formação de professores



6. Desenvolvimento profissional contínuo

O questionário também perguntava aos professores sobre a sua participação nas capacitações e/ou formação em exercício. Estes tópicos foram discutidos com alguma profundidade nos grupos focais. O número relativamente alto de professores que haviam participado na educação contínua inclui aqueles que tinham financiado a sua própria formação adicional e alguns que tinham sido apoiados ao longo da sua formação adicional. Incluía também o ensino à distância bem como a participação nos cursos.



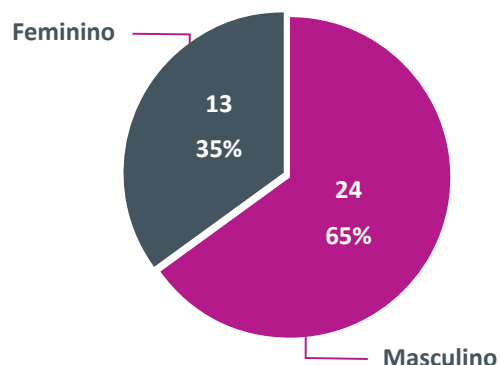
Apêndice B:

Análise do perfil dos formadores de professores participantes

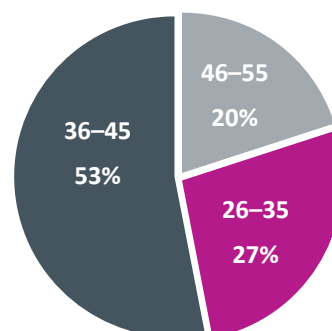
Os diagramas nesta página mostram o perfil dos 37 formadores de professores que participaram nos grupos focais por gênero, idade e níveis de qualificação. O questionário também perguntava há quanto tempo eles trabalhavam em formação de professores; se tinham experiência de docência nas escolas e se a resposta fosse positiva, em que nível tinham leccionado e por quantos anos.

Outros *stakeholders* secundários e terciários tinham expresso a opinião de que maior parte dos formadores têm pouca ou nenhuma experiência de ensino nas escolas. Isto não corresponde à amostra de formadores que participaram nos grupos focais, maior parte dos quais tinha experiência substancial de ensino no nível primário o secundário, como mostram os diagramas. Esta pequena amostra de 37 formadores de professores não é uma amostra representativa. Em 2009 o número total de formadores que a ensinar nos IFPs era de 715 e por isso esta amostra representa cerca de cinco por cento do número total de formadores.

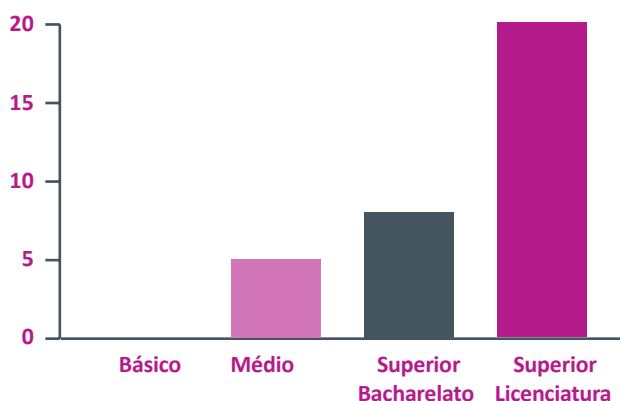
Formadores por género



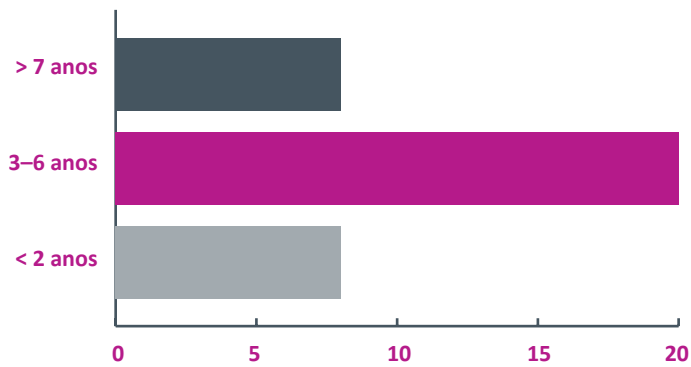
Formadores por grupo de idade



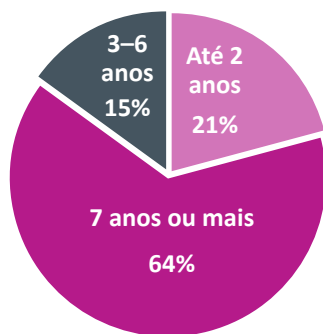
Formadores por nível de qualificação



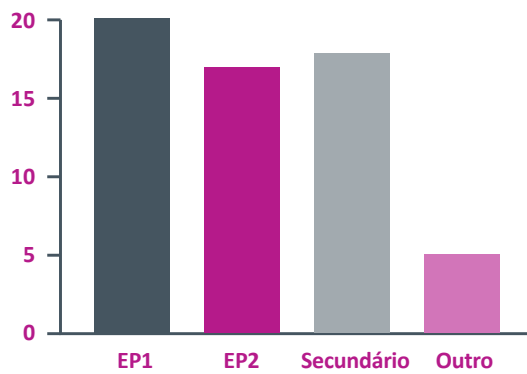
Número de anos na formação de professores



Número de anos leccionados nas escolas



Experiência de docência nas escolas



Apêndice C:

Os grupos focais e guião do grupo focal

Vinte e nove grupos focais foram conduzidos entre Julho e Setembro de 2010 dos quais 21 eram com professores. Diferentes orientações ou programas de grupos focais foram criados para grupos específicos de professores (ex. professores formados/não formados, professores do quadro e contratados, homens e mulheres professores) – mas todos tinham as questões fundamentais em comum.

Guião de grupos focais para grupos constituídos por professores

O guião do grupo focal foi usado de forma flexível por um moderador, que respondeu e examinou as questões levantadas pelos professores. Um conjunto de perguntas essenciais foi colocado em todos grupos focais. Dependendo da composição do grupo de professores participantes, foram colocadas perguntas adicionais. Por exemplo, as questões de género no ensino e aprendizagem foram levantadas em todos grupos focais mas eram discutidas com maior detalhe nos grupos focais unissexo.

As condições de serviços de professores com nomeação provisória e professores contratados temporários eram discutidas respectivamente com detalhe particular nos grupos de foco de professores que incluíam exclusivamente professores de um destes dois estatutos contratuais. A equipa decidiu qual guião de grupo focal o moderador podia usar assim que a composição de cada grupo focal fosse conhecida.

Grupos focais com professores primários (homens e mulheres; formados e não formados; professores contratados e do quadro)

- A Introdução sobre os objectivos da pesquisa. Gravação e notas. Anonimato.
- B Procurar saber se eles são professores formados ou não, do quadro ou contratados e que nível ou disciplina eles ensinam.
- C Falar-lhes sobre as várias perguntas que queremos colocar.

1. Como é que, como professores, reconhecem boa qualidade de educação?

(Exercício preliminar)

- Análise usando indicadores de qualidade (ex. formação e experiência dos professores; recursos materiais; RAPs; currículo adequado; acesso, presença e conclusão; igualdade de género; apoio dos pais e da comunidade)
- Como é que os professores melhor ajudam os alunos a ter um bom conhecimento das 'bases' (leitura, escrita, aritmética)

2. Parece haver preocupação em Moçambique que o desempenho educacional das crianças está a baixar em vez de melhorar.

Da vossa experiência enquanto professores, acham que esta preocupação é justificada?

- Porque acham que isso acontece?
Ou
- Então porque acham que existe esta preocupação injustificada?
Se o grupo for grande em conformidade com proposição sobre declínio da qualidade:
- Como os professores podem conter o deslize para a fraca qualidade?
- O que pode fazer enquanto professor individual?

3. Que diferença faz para o desempenho de um professor na sala de aulas se ele ou ela é formado ou não formado?

- Será que influencia a qualidade de ensino?
- Será que faz alguma diferença para a aprendizagem dos alunos?
- Sabe quem, entre os colegas na sua escola, é formado e quem não é formado? (e na sua ZIP?)

3A Perguntas adicionais para professores formados/não formados

Que diferença, ser um professor formado ou não formado, faz para:

- O trabalho que cada um faz (ex. número e tipos de turmas, etc.)?
- Será que os professores formados e não formados têm a mesma introdução quando começam a dar aulas?
- Será que os professores não formados recebem apoio adicional (ex. de colegas ou do director, particularmente quando começam a dar aulas pela primeira vez)?
- Diferenças salariais e quaisquer benefícios adicionais (categoria de salário)?
- Posição do professor entre os alunos e o seu estatuto na comunidade (pais e outros)?
- Moral e auto-estima dos professores?
- Relações de trabalho entre professores formados e não formados?

4. Questões sobre quaisquer diferenças entre professores do quadro e professores contratados

(tentar descobrir a este nível – se não for feito no início – quem são professores contratados e quem são os do quadro)

- Todos professores não formados são contratados?
- Parece que os termos professor não formado e professor contratado são às vezes usados alternadamente – porque isso acontece?
- Será que o trabalho do professor do quadro e do contratado é diferente? Ex. mais turmas ou mais turnos ou mais turmas difíceis? Ou será que os professores contratados tendem a trabalhar em mais de uma escola?
- Existe alguma diferença de salário entre professores do quadro e contratados?
- Os professores contratados levam a cabo seu trabalho de forma diferente dos professores do quadro?
 - Motivação
 - Absentismo
 - Compromisso a longo prazo vs. a curto prazo com o ensino
 - Consciência (ex. preparação das aulas,

4A Questões adicionais para grupos de professores do quadro ou contratados

- Quais são as vantagens e desvantagens de ser um professor do quadro em comparação a um professor contratado?
- Será que muitos professores contratados querem ser do quadro?
- Qual é o processo e quanto tempo leva?
- Será que ‘professor contratado’ é simplesmente um estatuto temporário (um período probatório longo)?
- Será que há maior probabilidade dos professores contratados serem naturais da área onde leccionam que os do quadro?
- Porque acha que o governo emprega muitos professores contratados? (ex. processo mais curto de recrutamento de professores; é mais barato; não há professores formados suficientes, garantir que zonas remotas tenham professores todos?)

5. Nos anos recentes tem havido um aumento no número de mulheres professoras em Moçambique. Qual tem sido o efeito disto?

- Na matrícula dos alunos (especialmente das meninas)?
- Nos métodos de ensino e aprendizagem? (ex. será que as professoras preferem estilos de ensino diferentes?)
- Na motivação e moral dos professores?
- Já teve experiência de tais diferenças pessoalmente ou directamente dentro da sua escola?
- Acha que mulheres e homens têm mesmas oportunidades de promoção ou subsídios adicionais?

5A Questões adicionais para grupos focais constituído por um único sexo

- Tem sido relatado que as mulheres professoras são mais relutantes que os homens a aceitar emprego nas zonas rurais (particularmente remotas). Porque é que isso acontece?
- (ex. possíveis respostas: falta de transporte; sentem-se vulneráveis longe da família; poucas perspectivas de casamento; condições materiais pobres nas escolas rurais como a falta de casas de banho separadas para mulheres e raparigas)
- Acha que é importante para o sector da educação encontrar formas de atrair mais mulheres para as zonas rurais e remotas?
- (Se for positivo) O que podia ser feito para atingir este objectivo?

6. Já teve a oportunidade de participar num ou outro dos seguintes tipos de desenvolvimento profissional contínuo – jornadas pedagógicas, formação em serviço, continuação dos estudos?

- Como é que uma pessoa consegue participar nestas formações?
- Quais são os critérios? (possíveis respostas:)
- Será que os professores não formados são dados mais prioridade em relação aos professores formados?
- Será que os professores do quadro têm maior prioridade que os contratados?
- Será que as professoras e professores têm o mesmo nível de interesse na continuação de estudos superiores, ou há alguma diferença de género?
- Será que a autoridade de educação paga propinas e outros custos (ex. sua viagem e alojamento) associados com o curso? Quem dá cobertura das suas aulas enquanto estiver fora?
- Quais destes diferentes tipos de formação adicional podem ajudar a obter uma promoção/um aumento salarial?

Apêndice D:

Lista de grupos focais e sua localização

As escolas e lugares onde os grupos de discussão eram realizados eram escolhidos pelas direcções distritais de educação em consulta com os investigadores. Muitos dos grupos focais incluíam professores de várias escolas no mesmo distrito e num dos caso professores de vários distritos.

Número	Composição	Orientação	Área(s)
2	Professoras (F & NF, FQ & contratada)	Género	Urbano, rural
2	Professores (F & NF, FQ & contratado)	Género	Urbano, rural
1	Professores formados & não formados	Género	Rural
1	Professores formados (FQ & contrato, masculino & feminino)	Funcionário do quadro /contrato	Urbano
2	Formado & não formado (masculino & feminino)	Não formado/formado	Urbano, rural
1	Professores formados (masculino & feminino)	Não formado/formado	Rural
2	Professores não formados (masculino & feminino)	Não formado/formado	Rural, rural
2	Professores formados & não formados (masculino & feminino)	Funcionários do quadro /contratado	Rural, rural
1	Professores contratados (masculino & feminino, F & NF)	Funcionários do quadro /contratado	Rural
1	Professoras formadas contratadas	Funcionárias do quadro /contratadas	Rural
1	Professores formados contratados	Formado/não formado	Remota
1	Professores do quadro formados (masculino & feminino)	Geral (misto)	Urbano
1	Professores formados & não formados (masculino & feminino, FQ & contratado)	Não formado/formado	Rural
2	Professores formados & não formados (masculino & feminino)	Geral (misto)	Rural
1	Professores formados & não formados (masculino & feminino)	Geral (misto)	Rural
2	Membros do concelho de escola	Concelhos de escola	Rural, rural
3	Formadores de professores	Formadores de professores	Rural, urbano
3	Professores em formação (estudantes)	Formadores de professores	Rural, rural, urbano

F = formado NF = não formado FQ = funcionário do quadro

Região Sul

EPC Umbezezi, Boane,
Maputo Província (1 FG)
EPC Ngungunhame, Matola,
Maputo Província (1 FG)
EPC 24 Julho Xai-Xai, Gaza (2 FGs)
EPC Ndambine 2000, Gaza (2 FGs)
EPC 7 Abril, Inhambane (1 FG)
EPC Salela, Inhambane (1 FG)
EPC Josina Machel, Inhambane (1 FG)
DEJT de Xai-Xai (1 FG)
IFP Marracuene, Maputo (2 FG)

Região Norte

EPC Milagre Mabote, Lago, Niassa (1 FG)
EPC Messuma, Lago, Niassa (2 FG)
EPC Amilcar Cabral, Lichinga, Niassa (1 FG)
EPC Heróis Moçambicanos,
Lichinga, Niassa (1 FG)
ZIP de Marrere-Teacane, Nampula (1 FG)
DEJT de Mossuril, Nampula (2 FGs)
IFP Marrere, Nampula (1FG)
IFP Nampula, Nampula (1FG)
IFAPA Lichinga (1FG)

Região Centro

EPC Mangulamela, Mocuba,
Zambézia (1 FG)
EPC Laze, Mocuba, Zambézia (2 FGs)
EPC Edouard Mondlane, Nicoadala,
Zambézia (2 FGs)
IFP Alto Molocue (1FG)

Apêndice E: Entrevistas semi-estruturadas

Gabinetes governamentais

Ministério da Educação

Director Adjunto dos Recursos Humanos
Director da Planificação e Cooperação
Director Adjunto da Formação de Professores

Direcções Provinciais e distritais da educação

Chefe do Departamento Pedagógico, Província de Gaza
Chefe do Departamento Pedagógico, Província de Inhambane
Supervisor Pedagógico, Província de Niassa

Pequenos encontros também com directores e directores pedagógicos dos Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia em:
SDEJT, Cidade de Xai-Xai
SDEJT, Distrito de Xai-Xai
SDEJT, Cidade de Inhambane
SDEJT, Distrito de Lago
SDEJT, Distrito de Lichinga

SDEJT, Distrito de Mocuba
SDEJT, Cidade de Nampula
SDEJT, Mossuril
SDEJT, Nicoadala

Instituições da Educação

IFP ADDP, Director
IFP Alto Molocue, Director Pedagógico em exercício
IFP Marrere, Director
IFP Marracuene, Director
IFP Matola, Chefe da Formação Contínua de Professores
INDE, Director
Universidade Eduardo Mondlane (UEM), Director de Pesquisa

Directores de escolas e directores pedagógicos

EPC Umbelezi, Boane
EPC Massaca 2, Boane
EPC Ngungunhane, Matola
EPC Josina Machel, Lichinga

ONGs e ONGIs

ACTION AID, Oficial da Educação
CIDA, Oficial da Educação
DVV, Coordenador de Moçambique & Oficiais da Educação
IBIS, Oficial da Educação em Maputo & IBIS, Oficial da Educação em Alto Molocue
Oxfam UK, Oficial da Educação
ONP/SNPM, Secretário Geral e Secretário da Cooperação Internacional
Associação Progresso, Director e Oficial da Educação
Associação Progresso Niassa, Coordenador Provincial e Oficial da Educação
UNESCO, Oficial da Educação

Apêndice F: Questionários de stakeholders secundários

Em adição aos questionários devolvidos durante os grupos focais por professores e formadores de professores (que são resumidos nos Apêndices A e B), a informação por via de questionários foi também obtida de:

Directores de escola e directores pedagógicos

EPC 7 de Abril, Inhambane, Inhambane
EPC Amilcar Cabral Lichinga, Niassa (SD e PD)
EPC Hérois Moçambicanos, Lichinga, Niassa (SD e PD)
EPC Laze, Mocuba, Zambézia
EPC Messumba, Lago, Niassa
EPC Milagre Mabote, Lago, Niassa
EPC Mangulamela, Mocuba, Zambézia
EPC Teceane, Nampula

Directores distritais de recursos humanos

Distrito de Mossuril, Nampula
Cidade de Xai-Xai, Gaza
Distrito de Xai-Xai, Gaza

Bibliografia

- ActionAid (2007) *Confronting the contradictions. The IMF, wage bill caps and the case for teachers*. Johannesburg: ActionAid International.
- Alderuccio, M.C. (2010). An investigation of global/local dynamics of curriculum transformation in sub-Saharan Africa with special reference to the Republic of Mozambique. *Compare*, Vol 40, No. 6, Dezembro 2010 (pp 727–739).
- Alexander, R. (2008) *Education for All, the Quality Imperative and the Problem of Pedagogy*. CREATE Pathways to Access. Research Monograph No. 20. London: Institute of Education.
- Bennell, P., Hyde, K. and Swainson, N. (2002) *The Impact of the HIV and Aids Epidemic on the Education Sector in Sub-Saharan Africa*. Falmer: University of Sussex Centre for International Education.
- Bonnet, G. (2007) *What do recent evaluations tell us about the state of teachers in Sub-Saharan Africa?* Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2008 Education for All by 2015: will we make it? Paris: UNESCO.
- Bruneforth, M. (2011). 'Update on the teacher gap and projections of teacher costs.' *International Conference on Teachers for EFA in Africa: Collaborative Action to Address the Teacher Gap*, Nairobi, 19–20 Janeiro 2011.
- Buckland, P. (2000) *Making Quality Basic Education Affordable: What have we learned?* New York: UNICEF (<http://www.unicef.org/education/files/costs.pdf>. Último acesso a 3/12/2010).
- Chapman, N. et al (2006) *Evaluation of DFID Country Programmes. Country Study: Mozambique*.
- Duthilleul, Y. (2005). *Lessons learnt in the use of 'contract' teachers*. Synthesis Report. Paris: International Institute for Educational Planning, New York: UNESCO.
- Fyfe, A. (2007). *The use of contract teachers in developing countries: trends and impact*. Working Paper WP 252. Geneva: ILO.
- Global Campaign for Education (GCE) (2010) *Back to School? The Worst Places in the World to be a School Child in 2010*. Johannesburg: The Global Campaign for Education.
- Government of Mozambique (2006) *Strategic Plan for Education and Culture (ESSPII) 2006–2010/11*. Maputo: Government of Mozambique .
- Guro, M. and Weber, E. (2010). From policy to practice: Education reform in Mozambique and Marrere Teachers' Training College. *South African Journal of Education*, 30 (pp 245–259).
- Heneveld, W. and Craig, H. (1996) *Schools Count*. World Bank Project Design and the Quality of Primary Education in Sub-Saharan Africa. World Bank Technical Paper No. 303, Washington, D.C: World Bank.
- ILO/UNESCO (1966) Recommendation Concerning the Status of Teachers (1966) and The UNESCO Recommendation Concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel (1997). Paris: UNESCO.
- INDE/MINED (2004) *Plano Curricular do Ensino Básico*. Maputo: INDE.
- International Task Force on Teachers for EFA (2010). *Teacher attrition in sub-Saharan Africa: The neglected dimension of the teacher supply challenge. A review of literature*. London: Teachers for EFA.
- Johnson, D. (ed) (2008) *The Changing Landscape of Education in Africa. Quality, equality and democracy*. Oxford: Symposium Books.
- Kingdon, G.G. (2010). Para-Teachers in India: Status and Impact. *Economic and Political Weekly (EPW)*, Vol XLV, No. 12.
- Krueger, R.A. and Casey, M.A. (2001) Designing and Conducting Focus Group Interviews. In: KRUEGER et al. (eds) *Social Analysis. Selected Tools and Techniques*. Social Development Papers. Paper Number 36. Washington: The World Bank.
- Lobo, M.F. and Nheze, I.C. (2008). *Qualidade de Ensino no Ensino Primário*. Maputo: Movimento de Educação para Todos.
- Mehrota, S. and Buckland, P. (1998) *Managing Teacher Costs for Access and Quality*. UNICEF Staff Working Papers EPP-EVL 98-004. (<http://www.untj.org/files/reports/UNICEF%20teacher%20costs.pdf>. Último acesso a 28/9/10).
- MEPT (2007). *Relatório do Estudo de Caso Sobre a Iniciativa Acelerada de Educação para Todos em Moçambique (FTI)*. Maputo: MEPT.
- Ministério da Educação (2010a). *Agenda dos Professores*. Maputo: MINED.
- Ministério da Educação: Direcção de Planificação e Cooperação (2010b). *Annual School Results – 2009*. Maputo: MINED.
- Ministério da Educação: Direcção de Planificação e Cooperação (2010c). *Annual School Survey – 2010*. Maputo: MINED.
- Ministério da Educação (2010d) *Documento de Fundo para solicitar financiamento do Fundo Catalítico FTI. Versão de Agosto*. Maputo: MINED.
- Ministério da Educação (Novembro 2010a). *Reforma do Currículo do Ensino Primário (Estudo Específico). Avaliação do Plano Estratégico para a Educação e Cultura 2006–2010/11*. Maputo: MINED.

- Ministério da Educação (Novembro 2010b) *Reforma da Formação de Professores do Ensino Primário (Estudo Específico). Avaliação do Plano Estratégico para a Educação e Cultura 2006–2010/11*. Maputo: MINED.
- Ministério da Educação e Cultura: Directorate of Planning and Cooperation (2008). *Education Statistics 1998–2008*. Maputo: MEC.
- Ministério da Educação e Cultura (2009). *Education Statistics. Annual School Survey: 2009*. Maputo: MEC.
- Mosse, M. and Cortez, E. (2006) *A Pequena Corrupção no Sector da Educação em Moçambique*. Maputo: Centro de Integridade Pública de Moçambique.
- Mulkeen, A. and Chen, D. (eds. 2008). *Teachers for Rural Schools. Experiences in Lesotho, Malawi, Mozambique, Tanzania and Uganda*. Washington DC: The World Bank.
- Ndege, G.O. (2007) *Culture and Customs of Mozambique*. Westport, Ct and London: Greenwood Press.
- Obanya, P. (2010). *Bringing back the teacher to the African school*. Addis Ababa: UNESCO-IICBA.
- Ogadhoh, K. and Moltewno, M. (1998). *A Chance in Life: Principles and practice in basic primary education for children*. London: Save the Children.
- Passos, A., et al. (2005) *The SACMEQ II Project in Mozambique: A Study of the Conditions of Schooling & the Quality of Education*. Harare: SACMEQ.
- Pole de Dakar Education Sector Analysis Team (n.d) *UPE: The Teacher Challenge*. Dakar: UNESCO-Breda.
- Ribeiro, Calisto (2007) Educational Decentralization in Mozambique: A Case Study in the Region of Nampula. In: DAUN, H. (ed) *School Decentralization in the Context of Globalizing Governance. International Comparison of Grassroots Responses* pp 159–174. Dordrecht: Springer.
- Schulz, K. et al (2003). *Institutional Development Programme (RCI) at the Ministry of Education in Mozambique*. SIDA Evaluation 03/29. Stockholm: SIDA Department for Democracy and Social Development.
- Stewart D.W; Shamdasani, P.N.; Rook, D.W (2007) *Focus Groups. Theory and Practice*, 2nd ed. London: Sage.
- Takala, T. (2004) *Contribution of the sector-wide approach to improvement of the quality of basic education in Mozambique*. Background paper prepared for the EFA Global Monitoring Report 2005. The Quality Imperative. 2005/ED/EFA/MRT/PI/46. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2004) *Education for All. The Quality Imperative. EFA Global Monitoring Report 2005*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2005) *Capacity Building of Teacher Training Institutions in Sub-Saharan Africa*. ED-2005/WS/26 Paris: UNESCO.
- UNESCO (2006a). *Decentralization of Education in Mozambique. Country Report at the UNESCO Seminar on EFA Implementation: 'Teacher and Resource Management in the Context of Decentralization'*. ED/EPS 2006/RP 12C. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2006b). *Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- UNESCO (2010a). *Reaching the Marginalized*. EFA Global Monitoring Report 2010. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2010b). *The hidden crisis: Armed conflict and education*. EFA Global Monitoring Report 2011. Paris: UNESCO.
- UNICEF (2000) *Defining Quality in Education*. Working Paper Document No. UNICEF/PD/ED/00/02. Paris: UNICEF.
- van Diesen, A. (1999). *Aid to Mozambique: an end to dependence. An assessment of the quality of aid to Mozambique, with special reference to British and EC aid for health and education*. London: Christian Aid.
- Verspoor, A.M. (2008). The Challenge of Learning: Improving the quality of basic education in sub-Saharan Africa. In: Johnson, D. (ed) *The Changing Landscape of Education in Africa. Quality, equality and democracy*. Oxford: Symposium.
- Visser, M (1995) *Pre-and In-service Training for Primary School Teachers in Mozambique. Project Document for building-up Phase in Nampula Province Written for the Netherlands Embassy in Maputo*. Maputo: Instituto Edulandia.
- VSO (c2002). *What makes teachers tick? A policy research report on teachers' motivation in developing countries*. London: VSO.
- VSO (n.d.) *START. Simple Toolkit for Advocacy Research Techniques*. London: VSO.
- World Bank (2005). *Mozambique: Poverty and Social Impact Analysis. Primary School Enrolment and Retention – the Impact of School Fees*. Report No. 29423-MZ. Washington: World Bank.
- Yates, C. (2007). *Teacher education policy: International development discourses and the development of teacher education*. Paper prepared for the Teacher Policy Forum for sub-Saharan Africa, 6–9 Novembro 2007. Paris: UNESCO.

