



RELATÓRIO HOLOFOTE SOBRE A CONCLUSÃO DO ENSINO BÁSICO
E A APRENDIZAGEM FUNDAMENTAL

Moçambique



Em parceria com



Ushirika wa Maendeleo ya Elimu Barani Afrika
الرابطة لأجل تطوير التربية في إفريقيا
Association for the Development of Education in Africa
Association pour le développement de l'éducation en Afrique
Associação para o Desenvolvimento da Educação em África



A Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação determina que o mandato do Relatório de Monitoramento Global da Educação (Relatório GEM) é ser “o mecanismo para orientar o monitoramento e a elaboração de relatórios sobre o ODS 4 e sobre a educação nos outros ODS propostos”, com a responsabilidade de informar sobre a implementação de estratégias nacionais e internacionais para ajudar todos os parceiros relevantes a se responsabilizarem por seus compromissos como parte do acompanhamento e da revisão geral dos ODS. Ele é elaborado por uma equipe independente organizada pela UNESCO.

Este documento programático acompanha o *Relatório Holofote sobre a Conclusão do Ensino Básico e a Aprendizagem Fundamental na África 2022* e foi comissionado pelo Relatório de Monitoramento Global da Educação para basear a análise do *Relatório Holofote sobre a Conclusão do Ensino Básico e a Aprendizagem Fundamental na África 2022* firmemente no contexto nacional. As visões de opiniões expressas não devem ser atribuídas ao Relatório de Monitoramento Global da Educação, seu Diretor ou à UNESCO.

As designações utilizadas e o material apresentado nesta publicação não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco a delimitação de suas fronteiras ou divisas.

Título original em inglês: *Spotlight on Basic Education Completion and Foundational Learning in Mozambique 2023*.

Esta publicação pode ser referenciada como: *Relatório Holofote sobre a Conclusão do Ensino Básico e a Aprendizagem Fundamental na Moçambique 2023*.

Foto da capa: Gado/Serafima Kosinskaia
Legenda: Nelson

Esta publicação está disponível em acesso livre ao abrigo da licença Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Ao utilizar o conteúdo da presente publicação, os usuários aceitam os termos de uso do Repositório UNESCO de acesso livre (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-port). Esta licença aplica-se exclusivamente aos textos. Para uso de imagens, é necessário pedir permissão prévia: publication.copyright@unesco.org ou UNESCO Publishing, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP France.



Publicado em 2023 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

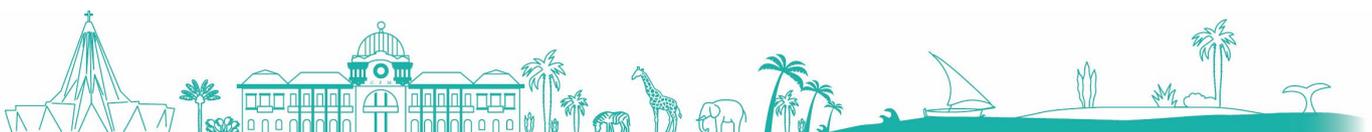
© UNESCO, 2023
Primeira edição

Para mais informações, favor contatar:
Equipe do Relatório de Monitoramento Global da Educação
Email: gemreport@unesco.org

Editoração: UNESCO
Projeto gráfico: Optima Graphic Design Consultants Ltd

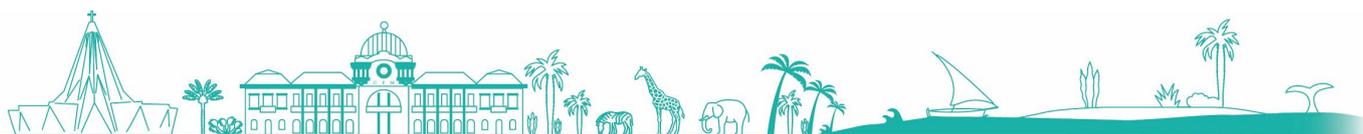
Quaisquer erros ou omissões nesta publicação serão corrigidos na versão online, disponível em:
www.unesco.org/gemreport

<https://doi.org/10.54676/SIIE9810>
ED/GEMR/MRT/2023/SL/CR/1

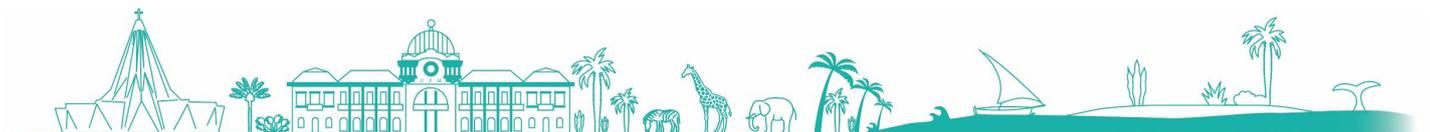


Índice

1. Resumo executivo	5
2. Introdução	6
2.1. FINALIDADE DO ESTUDO	6
2.2. PERGUNTAS DE INVESTIGAÇÃO	6
2.3. ACTIVIDADES PRINCIPAIS.....	6
3. Análise da situação	7
3.1. ADMINISTRAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO E SECUNDÁRIO.....	7
3.2. MATRÍCULA E CONCLUSÃO	12
3.3. APRENDIZAGEM.....	16
3.4. ANÁLISE DOS DADOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE MOÇAMBIQUE	19
3.5. ANÁLISE DOS DADOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE MOÇAMBIQUE	23
3.6. PARCEIROS DE DESENVOLVIMENTO	25
3.7. PARCEIROS PRIORIDADES DO GOVERNO NA EDUCAÇÃO	27
3.8. ECONOMIA POLÍTICA.....	32
3.9. RESUMO.....	34
4. Quadro analítico e conclusões do trabalho de campo	35
4.1. QUADRO ANALÍTICO DOS FACTORES DE SUCESSO CRUCIAIS	35
4.2. RESULTADOS DAS DISCUSSÕES COM PARTES INTERESSADAS NACIONAIS 36	
4.3. RESULTADOS ABORDAGEM NO TERRENO E ÁREAS VISITADAS	37
4.4. RESULTADOS DO TRABALHO DE CAMPO E RELACIONAMENTO COM OS FACTORES DE SUCESSO CRUCIAIS	39
1. Melhoria das condições escolares;	39
2. Melhoria da qualidade dos professores e da gestão escolar;.....	39
3. Melhoria da supervisão pedagógica, da monitorização e da inspecção à escala distrital	40
4. Como reintegrar as crianças que estão fora da escola, em especial as raparigas, nas escolas	40
5. Envolvimento dos pais e das comunidades nos conselhos de escola	41
4.5. FACTORES QUE EXPLICAM AS DIFERENÇAS NO DESEMPENHO ESCOLAR 41	
5. Dois estudos de casos positivos	43
5.1. ENSINO BILINGUE	43
5.2. PLANO NACIONAL DE ACÇÃO DE LEITURA E ESCRITA (PNALE)	44



6. Recomendações 45
Referências 47
Anexo..... 50



Agradecimentos

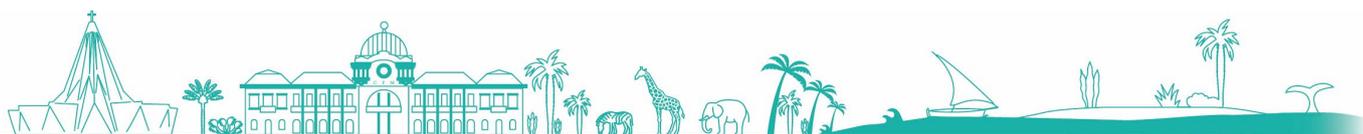
Gostaríamos de agradecer a colaboração do Instituto Nacional de Desenvolvimento Educacional (INDE) e agradecê-los por compartilhar os dados da avaliação nacional de aprendizagem e da pesquisa do Consórcio da África Austral e Oriental para Monitoramento da Qualidade da Educação para nossa análise. A orientação geral de Kauxique Maganlal, do MINEDH, e dos Drs. Lourenço Lazaro e Rafael Bernardo, do INDE, possibilitou a preparação do relatório.

Também gostaríamos de agradecer à Osuwela e sua equipe e pesquisadores, António Batel, Emília Morais, Flávia Martins, Simão Mucavele e Soraia Amaro, que lideraram a pesquisa e a análise e foram coautores do relatório. Gostaríamos também de reconhecer as contribuições técnicas de David Noyes, Elizabeth Cooper e Nércia Manjate da World Education Inc. Somos gratos à People's Action for Learning Network por compartilhar dados sobre a aprendizagem na província de Nampula.

Com base nas contribuições das partes interessadas em nível nacional e subnacional, o relatório se beneficiou muito das consultas às partes interessadas. Valorizamos as perspectivas compartilhadas em nível subnacional por professores, comunidades, líderes escolares e funcionários distritais. Em nível nacional, as discussões incluíram formuladores de políticas, sociedade civil e parceiros de desenvolvimento.

Apreciamos a parceria e a colaboração com a Association for the Development of Education in Africa e a orientação fornecida por Albert Nsengiyumva e Shem Bodo.

O relatório foi editado por Andy Quan, a quem agradecemos por seu trabalho incansável. Também gostaríamos de agradecer àqueles que trabalharam arduamente para apoiar o design, a produção, a impressão e a tradução do relatório dentro e fora da UNESCO, incluindo Rebecca Brite, Godfrey 'Gado' Mwampembwa, FHI 360, Optima Graphic Design Consultants Ltd e Strategic Agenda.



1. Resumo executivo

O Relatório Spotlight de Moçambique visa facultar diagnósticos incisivos e baseados em dados concretos para dirigentes da educação e parceiros do desenvolvimento. Faz parte de uma série que dará destaque ao progresso da educação, em termos de acesso, equidade, qualidade, aprendizagem e financiamento no ensino primário e no primeiro ciclo do ensino secundário em países de toda a África, conforme medido por meio de dois indicadores globais: a taxa de conclusão e a percentagem de crianças que atingem a proficiência mínima na leitura, na escrita e na matemática.

Em Moçambique, têm sido obtidas melhorias na percentagem de crianças da população em idade escolar oficial que estão matriculadas no ensino primário, e as taxas de matrícula não apresentam grandes disparidades de género. Porém, há ainda um longo caminho a percorrer para incluir no sistema educativo os estimados 3 milhões de alunos que estão fora da escola. Além dos problemas sociais e económicos enfrentados pelas famílias, que dificultam a inclusão das suas crianças, há desafios reais no que toca à capacidade do próprio sistema educativo, com escolas, salas de aulas e professores insuficientes para atender à procura crescente.

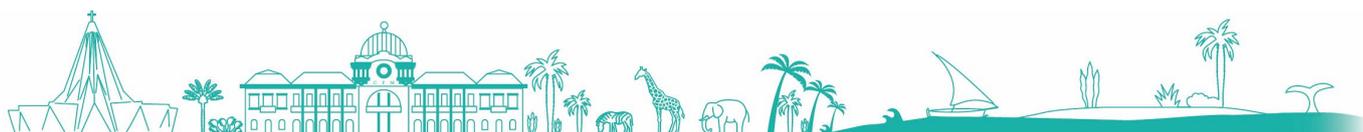
O país apresenta uma taxa de crescimento populacional próxima de 3%, o que se traduz numa média de quase 1,5 milhões de crianças a ingressarem na 1.ª classe do ensino primário todos os anos. Tal resulta num elevado rácio de alunos por professor, o que constitui um dos maiores desafios do sector, segundo a avaliação do Plano Estratégico da Educação 2012-2016/19.

Nos últimos anos, foi realizado um conjunto de reformas com o objectivo de melhorar a qualidade da educação, bem como o acesso e a permanência na escola. Estas incluem a reforma curricular da formação inicial de professores, a extensão da escolaridade obrigatória até à 9.ª classe, esforços para expandir a educação pré-primária e a expansão do ensino bilingue. Porém, persistem desafios quanto à forma de criar condições eficazes para a implementação dessas políticas e de fazer face a questões pendentes, como o absentismo de directores, professores e alunos no ensino secundário.

O trabalho de campo confirma a necessidade urgente de melhorar as infra-estruturas escolares, bem como de realizar actividades de monitorização, supervisão e inspecção. Também evidencia a importância do trabalho colaborativo entre os professores na melhoria da qualidade do ensino e a importância de uma gestão escolar robusta e activa para conformidade com a política educativa.

Com base no trabalho de campo efectuado para este relatório, são apresentadas as seis recomendações seguintes:

- Construir mais escolas e contratar mais professores;
- Melhorar a qualidade dos professores e a gestão escolar;
- Prosseguir com a expansão do ensino bilingue;
- Melhorar a supervisão pedagógica, a monitorização e a inspecção à escala distrital;
- Criar um ambiente propício à reintegração e à retenção de crianças fora da escola, com especial incidência nas raparigas;
- Envolver os pais e as comunidades em conselhos de escola funcionais.



2. Introdução

2.1. FINALIDADE DO ESTUDO

A série Spotlight tem dois objectivos:

- Sintetizar, analisar e apresentar com clareza conhecimento comparativo sobre desafios e soluções para alcançar a conclusão do ensino básico universal (EBU) e a aprendizagem fundamental como base para apoio a mecanismos regionais de aprendizagem por pares e mecanismos nacionais, regionais e globais de responsabilização.
- Apoiar coligações nacionais e regionais no uso desse conhecimento comparativo para fazer avançar os sistemas, planos, políticas e orçamentos nacionais de educação, mas também os mecanismos internacionais de apoio, no sentido de atingir a conclusão do EBU e a aprendizagem fundamental.

2.2. PERGUNTAS DE INVESTIGAÇÃO

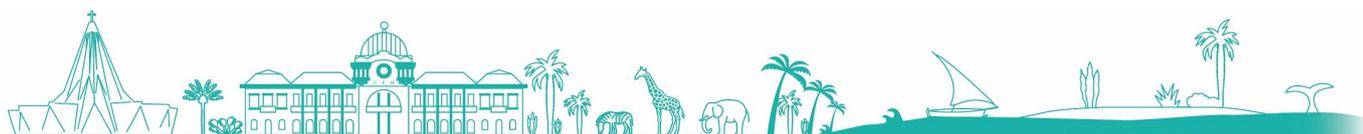
O estudo visou estimular um diálogo político informado e estratégico conduzido pelo país com partes interessadas e parceiros do desenvolvimento, que, por sua vez, conduzisse a medidas tangíveis para fazer face aos problemas identificados. Também avaliou o progresso no sentido da concretização das metas. Este relatório Spotlight será um contributo essencial para o relatório continental anual Spotlight, que servirá de base para o diálogo continental entre pares sobre questões relativas à conclusão do EBU e à aprendizagem fundamental. O estudo foi orientado por quatro perguntas de investigação:

- Com base nos sete factores identificados para o quadro analítico do relatório, qual é o estado actual do sistema de educação moçambicano?
- Que progresso alcançou o país no sentido da conclusão do EBU e das competências da aprendizagem fundamental?
- Que desafios enfrenta o país na tentativa de alcançar a conclusão do EBU? Que soluções está o país a adoptar para os superar?
- Quais são os possíveis caminhos a seguir para fomentar os resultados da aprendizagem fundamental, dadas as características estruturais do sistema do país e os seus compromissos actuais para com outros objectivos?

2.3. ACTIVIDADES PRINCIPAIS

O estudo Spotlight em Moçambique incluiu um conjunto de actividades, cada uma a gerar elementos comprovativos e conclusões a respeito das quatro questões de investigação do estudo:

- Análise bibliográfica e levantamento das partes interessadas (Agosto a Setembro de 2021).
- *Workshop* inicial de partes interessadas (Outubro de 2021).
- Trabalho de campo (1 a 15 de Dezembro de 2021).
- *Workshop* de validação (Janeiro de 2022).



3. Análise da situação

3.1. ADMINISTRAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO E SECUNDÁRIO

O sistema nacional de educação é administrado pelo **Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH)**, nos termos da Lei N.º 18 do Sistema Nacional de Educação (SNE), aprovada em 28 de Dezembro de 2018 (República de Moçambique, 2018). A lei da educação codificou várias melhorias para o sector, incluindo o estabelecimento da educação pré-primária como subsistema da educação formal, o estabelecimento do ensino básico obrigatório até à 9.º classe e o reconhecimento oficial do ensino bilingue (um dos 19 idiomas moçambicanos e o português) como meio de instrução. A lei também codificou mudanças na organização do ensino primário e secundário em ciclos (**Quadro 1**).

Quadro 1
Estrutura do ensino primário e secundário

Idade	Ciclo de aprendizagem	Classe	Exame nacional e/ou avaliação externa
6	1.º ciclo do ensino primário (EP1)	1	
7		2	
8		3	<ul style="list-style-type: none">• Avaliação nacional para passar para o ciclo seguinte• Avaliação nacional (avaliação externa baseada em amostragem)
9	2.º ciclo do ensino primário (EP2)	4	
10		5	
11		6	<ul style="list-style-type: none">• Exame nacional para passar para o ciclo seguinte• SACMEQ (avaliação externa baseada em amostragem)
12	1.º ciclo do ensino secundário (ESG1)	7	
13		8	
14		9	Exame nacional para passar para o ciclo seguinte
15	2.º ciclo do ensino secundário (ESG2)	10	
16		11	
17		12	Exame nacional para passar para o ciclo seguinte

Nota: esta lei tem entrado gradualmente em vigor, com plena harmonização com o novo quadro a partir de 2023. Até que tal aconteça, o primeiro ciclo do ensino primário abrange as 1.ª e 2.ª classes, o segundo ciclo do ensino primário vai da 3.ª à 5.ª classe (com um exame de aprovação na 5.ª classe), um terceiro ciclo do ensino primário abrange as 6.ª e 7.ª classes (com um exame de aprovação na 7.ª classe), o primeiro ciclo do ensino secundário vai da 8.ª à 10.ª classe (com um exame de aprovação na 10.ª classe) e o segundo ciclo do secundário abrange as 11.ª e 12.ª classes (com um exame de aprovação na 12.ª classe).
Fonte: compilado pelos autores.

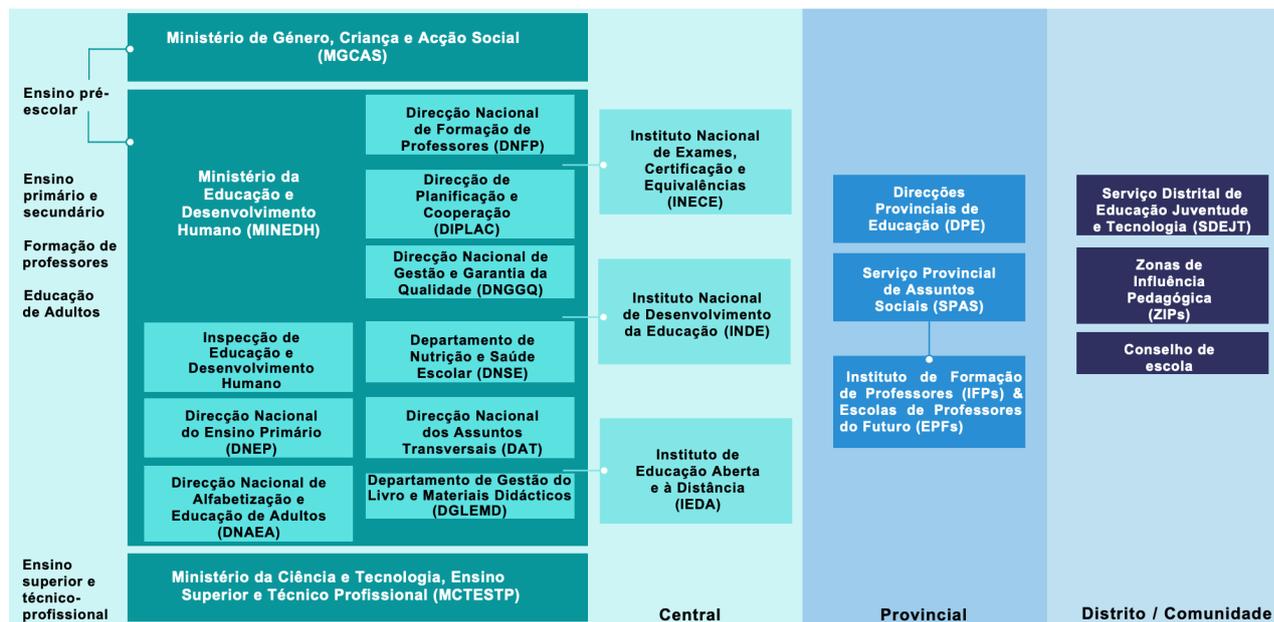
Além do ensino primário e secundário, o MINEDH é também responsável pela formação e educação de professores e pela educação de adultos. O Ministério do Género, Criança e Acção Social (MGCAS) administra a educação pré-primária, em coordenação com o MINEDH e o Ministério da Saúde (MISAU). O ensino superior e o ensino técnico/profissional são administrados pelo Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico-Profissional (MCTESTP).

O MINEDH é constituído por vários departamentos, cada um com um foco específico (República de Moçambique, 2017). Os departamentos principais estão indicados na Figura 1 e descritos na secção seguinte.



Figura 1

Actores principais no sistema nacional de educação



Fonte: Autores.

Direcção Nacional de Ensino Primário (DINEP): as responsabilidades incluem o planeamento, a política, a orientação e a supervisão para todos os programas de ensino primário. A DINEP contém ainda um subgrupo para o ensino bilingue, assegurando a implementação da estratégia de expansão do ensino bilingue. No âmbito da DINEP, existe um departamento separado para a educação pré-primária e todas as responsabilidades associadas do MINEDH para esse subsector.

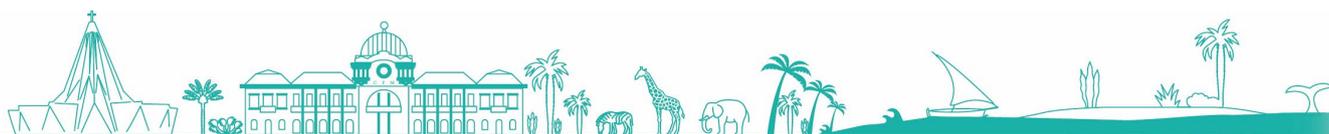
Direcção Nacional de Formação de Professores (DNFP): as responsabilidades incluem o planeamento, a política, a orientação e a supervisão para a formação inicial de professores e para o desenvolvimento profissional de professores em serviço. Este departamento coordena os esforços dos 38 institutos de formação de professores em todo o país.

Direcção de Planificação e Cooperação (DIPLAC): as responsabilidades incluem prestar orientação para recolha, análise, validação e publicação anuais de dados estatísticos escolares, coordenar todos os processos de planeamento e coordenar as iniciativas dos parceiros de cooperação no sector.

Direcção Nacional de Gestão e Garantia de Qualidade (DNGGQ): as responsabilidades incluem desenvolver, implementar e supervisionar indicadores de qualidade para todas as instituições de ensino, apoiar avaliações externas e assegurar a supervisão escolar periódica através do planeamento, da política, da orientação e do apoio para a supervisão distrital.

Departamento de Gestão do Livro Escolar e Materiais Didácticos (DGLEMD): as responsabilidades incluem elaborar a política de desenvolvimento e gestão de livros escolares e materiais didácticos e, em coordenação com outros departamentos, assegurar a aquisição e a distribuição de livros escolares.

Os principais actores no nível **central** estão indicados no **Quadro 2** e descritos na secção seguinte.



Quadro 2

Funções e responsabilidades dos principais actores no nível central

Actor	Funções e responsabilidades
Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH)	O MINEDH tem por missão geral aumentar o acesso à educação com o objectivo de ensinar os cidadãos a envolverem-se activamente na luta contra a pobreza e na promoção do desenvolvimento social, económico, político e cultural do país. O MINEDH trabalha com instituições especializadas que dispõem de autonomia técnica e administrativa sob a supervisão do Ministro da Educação.
Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE)	As responsabilidades incluem o desenvolvimento de currículos e materiais e a concepção e implementação de investigação sobre iniciativas do sector da educação. O INDE é uma instituição semiautónoma, externa à estrutura principal do MINEDH, mas mantendo-se subordinada ao Ministro da Educação.
Instituto Nacional de Exames, Certificação e Equivalências (INECE)	As responsabilidades incluem gerir a administração do processo de exames escolares em todo o país, bem como gerir um sistema legal de certificação de habilitações académicas, equivalências e reconhecimento de todos os níveis académicos obtidos no país ou no estrangeiro. O INECE é uma instituição semiautónoma, externa à estrutura principal do MINEDH, mas mantendo-se subordinada ao Ministro da Educação.
Instituto de Educação Aberta e à Distância (IEDA)	As responsabilidades incluem a formação em serviço à distância para professores e o ensino à distância para cidadãos (crianças e adultos) não abrangidos pelo sistema de educação presencial, o compromisso para com a igualdade de género, a justiça social, a inclusão social e a inovação tecnológica, bem como a geração, a sistematização e a divulgação de conhecimento. O IEDA é uma instituição semiautónoma, externa à estrutura principal do MINEDH, mas mantendo-se subordinada ao Ministro da Educação.

Fonte: Autores.

Inspecção da Educação e Desenvolvimento Humano: as responsabilidades incluem aferir a medida em que a política do MINEDH é implementada em todas as instituições de ensino de todos os níveis. Actualmente, este departamento existe aos níveis central e provincial.

Nos últimos anos, o governo de Moçambique tem feito esforços para descentralizar a prestação de serviços em todos os sectores, incluindo a educação. Embora o MINEDH determine a política geral da educação, a responsabilidade pela implementação é delegada nas províncias, nos distritos, nos agrupamentos e nas escolas.

Antes de 2020, as **Direcções Provinciais de Educação (DPE)** eram responsáveis pela gestão e pela supervisão dos programas de ensino a nível provincial, com prestação de contas ao governador da província. A partir de 2020, como parte dos esforços de descentralização, foi criada em cada província uma nova estrutura de administração: o gabinete do Secretário de Estado da Província e os **Serviços Provinciais de Assuntos Sociais (SPAS)**.

O novo Plano Estratégico da Educação 2020-2029 (PEE) (MINEDH, 2020a) e a alteração à Constituição aprovada pela Lei 18/2018 defendem que as províncias e os distritos tenham maior autonomia e responsabilidade no planeamento e na definição de objectivos. Em resultado, os actores de níveis descentralizados assumiram responsabilidade por mais funções. O PEE inclui medidas para desenvolver capacidades de inspecção distritais; porém, à data da elaboração deste relatório, esse processo ainda tem de avançar.

Os principais actores no nível descentralizado estão indicados no **Quadro 3**.



Quadro 3

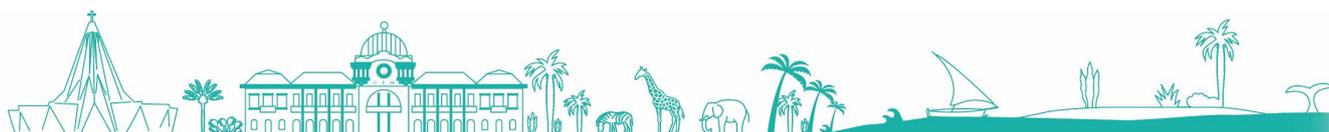
Funções e responsabilidades dos principais actores no nível descentralizado

Actor	Funções e responsabilidades
Serviço Provincial de Assuntos Sociais (SPAS)	O SPAS é responsável pela monitorização e pela implementação de vários serviços, incluindo a educação. No âmbito da educação, embora abranja muitas das mesmas áreas que as DPE, sobretudo em matéria de supervisão, o SPAS é especificamente responsável por assegurar a implementação da formação e da educação de professores para o ensino primário e a educação de adultos (República de Moçambique, 2021).
Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT)	Os SDEJT são responsáveis em matéria de planeamento, implementação, apoio, supervisão pedagógica e comunicação de informações à escala distrital. Os SDEJT gerem a distribuição e a supervisão dos fundos de Apoio Directo às Escolas (ADE) (discutido mais abaixo) para as escolas do respectivo distrito, bem como o recrutamento e a colocação de professores. Os SDEJT estão subordinados às DPE e ao governo distrital. Um importante papel dos SDEJT é a realização de procedimentos regulares de supervisão das escolas. A DNGGQ elaborou directrizes de supervisão baseadas em dados concretos (MINEDH, 2015a) para a supervisão distrital. Dado que não existem presentemente serviços de inspecção distritais, os SDEJT têm a função principal de supervisão externa. Embora realizem visitas periódicas às escolas, os serviços de inspecção provinciais carecem de recursos humanos e financeiros para abranger toda a província.*
Institutos de Formação de Professores (IFP) e Escolas de Professores do Futuro (EPF)	Os IFP e EPF são responsáveis por ministrar formação inicial aos professores, apoiar a implementação da estratégia de formação de professores em serviço e ministrar formação em serviço a directores de escolas sobre gestão escolar. Em todo o país, existe um total de 38 IFP e EPF, com três a cinco em cada província. Para atender às necessidades de formação em serviço, cada IFP ou EPF abrange vários distritos.

* Segundo a Inspeção da Educação e Desenvolvimento Humano, existe um total de 154 inspectores para um total de 13.599 escolas.
Fonte: Autores.

As escolas estão organizadas em agrupamentos, denominados **Zonas de Influência Pedagógica (ZIP)**, com uma média de cinco escolas situadas relativamente próximo umas das outras. Cada ZIP tem um Coordenador da ZIP, que é também o director da escola principal da ZIP. A escola principal da ZIP dispõe normalmente de um centro de recursos e condições melhores para possibilitar a organização de actividades de planeamento e formação em serviço com professores de todas as escolas da ZIP. Em princípio, é providenciado transporte (motocicletas e combustível) aos Coordenadores das ZIP, para que estes possam realizar as actividades de supervisão nas escolas das ZIP, ainda que, na prática, muitas vezes não seja esse o caso (Nivagara *et al*, 2016).

Todas as escolas têm um **Director da Escola (DE)** e (excepto nas escolas muito pequenas) um **Director Adjunto da Escola (DAE)**. O director da escola é responsável pela gestão geral da escola, assegurando a conformidade com as políticas do MINEDH em relação a questões financeiras, administrativas, operacionais e curriculares. As escolas funcionam segundo horários baseados no número de alunos, professores e salas de aulas. A maioria das escolas aplica um modelo de um ou dois turnos com 28 tempos lectivos semanais de 45 minutos cada. As escolas com populações estudantis grandes e um número limitado de professores e/ou salas de aulas podem funcionar com um modelo de três ou quatro turnos, com 20 tempos lectivos semanais de 40 minutos cada (MINEDH, 2015b).



Desde 2021, existe um total de 13 599 escolas em todo o país, com 44% das mesmas situadas em Nampula e na Zambézia, as províncias mais populosas. Quase um terço das escolas primárias públicas só ministram aulas até à 5.ª classe, o que significa que, para muitos alunos, atingir níveis de escolaridade mais elevados obriga à transferência para outra escola, provavelmente mais longe de casa, criando desafios na conclusão da escolaridade primária (**Quadro 4**). Esta estrutura reflecte a situação anterior à lei da educação de 2018. A referida lei entrará em pleno vigor em 2023 e exigirá que todas as escolas primárias ministrem ensino até à 6.ª classe. Além disso, algumas escolas serão classificadas como escolas do “ensino básico” e incluirão todas as classes até à 9.ª, o período completo do ensino básico obrigatório em Moçambique. Tal terá várias implicações na criação de novas infra-estruturas e na contratação de professores adicionais.

Quadro 4
Escolas públicas em Moçambique, 2021, por classe e província

	1.ª-5.ª classes apenas	6.ª-7.ª classes apenas	1.ª-7.ª classes	8.ª-10.ª classes apenas	11.ª-12.ª classes apenas	8.ª-12.ª classes	Mistas	
Niassa	593	-	573	17	-	21	1	1.205
Cabo Delgado	230	2	487	1	-	20	4	744
Nampula	1.146	-	1.102	39	-	58	-	2.345
Zambézia	702	-	2.870	29	1	43	10	3.655
Tete	688	-	595	10	1	23	19	1.336
Manica	279	-	573	31	-	23	-	906
Sofala	3	1	907	11	-	33	2	957
Inhambane	37	-	829	46	7	30	-	949
Gaza	299	-	475	22	-	42	1	839
Maputo	131	-	350	16	-	28	1	526
Cidade de Maputo	4	-	92	17	-	19	5	137
Total	4.112	3	8.853	239	9	340	43	13.599

Fonte: MINEDH (2021).

Para além destas escolas públicas primárias e secundárias, o relatório de dados estatísticos do MINEDH de 2021 menciona um total de 542 escolas privadas ou comunitárias à escala nacional, com 43% delas situadas na cidade e na província de Maputo.

A educação pré-primária em Moçambique está ainda numa fase muito precoce de desenvolvimento e não faz actualmente parte do Sistema de Informação de Gestão da Educação. Embora o MGCAS seja responsável pela gestão global do sistema pré-primário, o MINEDH e o MISAU desempenham funções coordenadas que, segundo o PEE, ainda não são muito bem compreendidas. A educação pré-primária é referenciada de maneira proeminente no PEE, pelo que é de esperar que cresça no futuro. A Análise do Sector da Educação de 2019 observa que cerca de 3,5% das crianças dos 3 aos 5 anos frequentavam escolas pré-primárias públicas, privadas e comunitárias. Em 2019, havia 750 escolas pré-primárias comunitárias, 609 escolas pré-primárias privadas e 12 centros infantis públicos com educação pré-primária. Além disso, 45 escolas estavam a implementar um programa acelerado de preparação escolar (MINEDH, 2019a).

Os **conselhos de escola** são formados por representantes de membros de toda a comunidade escolar (directores escolares, professores, pessoal administrativo, alunos, pais e encarregados de educação, bem como membros da comunidade). O conselho de escola destina-se a desempenhar várias funções importantes, relacionadas com a gestão participativa e o desempenho dos alunos e dos professores, e é responsável pela monitorização das actividades escolares à escala local.



O **governo distrital** desempenha um papel importante no sector. Os administradores distritais, nomeados pelo governo provincial, aprovam todas as nomeações de directores de escolas, directores adjuntos, pessoal administrativo escolar e professores. Além disso, quaisquer medidas de responsabilização (por exemplo, por motivo de absentismo recorrente de professores) têm de ser aprovadas pelo administrador distrital. Tal cria o potencial para situações em que um director de escola é nomeado por motivos políticos e tem um mau desempenho escolar, criando um conflito quando a comunidade da escola distrital procura responsabilizá-lo.

Professores

Conforme descrito acima, os distritos (SDEJT) são responsáveis pela contratação e colocação de professores, em coordenação com as DPE, os IFP/EPF e o planeamento central para determinar as limitações orçamentais. Em princípio, os graduados de um instituto de formação de professores podem candidatar-se a um ou mais distritos da mesma província. Com base no orçamento atribuído a cada distrito e nas necessidades projectadas, o distrito procederá à selecção e atribuição de novos professores às escolas. Porém, as limitações orçamentais impedem que todos os graduados sejam contratados. Por exemplo, em 2017, 8.409 alunos concluíram o seu curso em institutos de formação de professores, mas, em 2018, apenas 5.213 professores foram contratados pela primeira vez (Garrine, s.d.).

Moçambique tem um crescimento populacional relativamente elevado - uma taxa anual de 2,9% em 2020 (Banco mundial, 2021), o que cria a necessidade de mais professores no sistema todos os anos. O censo escolar anual de 2021 indica que os rácios de alunos por professor continuam elevados em todo o país, com grandes disparidades regionais: todas as províncias do Norte apresentam rácios de alunos por professor próximos ou superiores a 70, ao passo que as províncias do Sul apresentam uma média inferior a 60. Ao nível das províncias, também se verifica uma grande variação; por exemplo, em 2019, o distrito de Moma na província de Nampula apresentava uma média de mais de 94 alunos por professor (Garrine, s.d.). Dados informais sugerem que, ao nível dos distritos, há também uma elevada concentração de professores nas áreas urbanas e periurbanas em comparação com as zonas rurais mais remotas do mesmo distrito. Tal sugere que parte da procura de mais professores poderia ser satisfeita por uma atribuição melhorada.

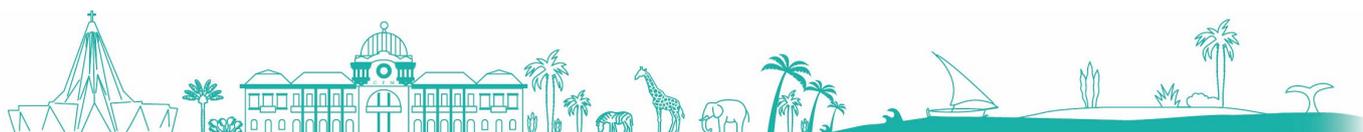
Na actualidade, os salários dos professores são fortemente determinados pelo nível académico e não pelos anos de experiência ou pelo desempenho. Os professores novos que tenham concluído o modelo de formação 10+1 podem esperar começar com um salário-base mensal de 9131 MZN (143 USD),¹ ao passo que um professor novo que tenha concluído o modelo 12+3 pode esperar começar com um salário mensal de 16 538 MZN (259 USD) (Ministério da Economia e Finanças, 2021).² Além do salário-base, são atribuídas gratificações adicionais com base no nível de realização académica e na localização da escola (os quais variam entre 10% e 50%, dependendo da localização e do nível académico). Em cada categoria salarial, a cada três anos os professores podem receber pequenos aumentos salariais (por exemplo, para a categoria DN3, grau C, o aumento do escalão um para o escalão dois é de 357 MZN). Em vez de esperar por esses pequenos aumentos, muitos professores procuram melhorar o seu nível académico por meio de oportunidades de ensino à distância e de outra natureza, porque isso tem um impacto muito maior no salário. Conforme mencionado no Relatório do Estudo Holístico sobre a Situação do Professor em Moçambique (MINEDH, 2017a), as progressões na carreira dependem de muitos actores do sistema e são muitas vezes retardadas, levando ao descontentamento entre os professores. Espera-se que a Política Nacional do Professor, em preparação por parte da DNFP, venha a dar resposta a muitos desses desafios.

Além da carência de professores, a falta de salas de aulas pode piorar o rácio de alunos por professor e criar um ambiente de aprendizagem desfavorável e um aumento do absentismo. Segundo o PEE 2020-2029, em 2018, havia 12.700 escolas com um total de 52.000 salas de aula para EP1 (da 1.ª à 5.ª classe). 20.000 dessas salas de aula, ou 40%, foram classificadas como precárias e em necessidade de renovação. Essas salas de aulas precárias também são mais propensas a sofrer o impacto de catástrofes naturais, como os ciclones Idai e Kenneth, que causaram a destruição de milhares de salas de aulas. O PEE estima que, em 2018 e para todo o sector, era necessário construir um total de 38.000 novas salas de aula para acomodar todos os alunos. Esse número continuará a aumentar devido ao crescimento populacional e ao impacto das catástrofes naturais, exercendo uma pressão financeira crescente sobre o sistema.

3.2. MATRÍCULA E CONCLUSÃO

¹ Equivalente a cerca de 143 USD a uma taxa de câmbio de 63,83 MZN por 1 USD em 15 de Junho de 2022.

² Ver secção 3.7, Reforma 2 para mais detalhes sobre modelos de formação de professores.



O número total de alunos nas escolas de Moçambique aumentou extraordinariamente na última década, reflectindo os esforços para melhorar o acesso e o crescimento da população. De 2015 a 2020, o número total de alunos matriculados no ensino primário aumentou mais de 22%, de 5,9 milhões de alunos em 2015 para 7,2 milhões em 2020. Os indicadores de matrícula e conclusão têm geralmente demonstrado tendências positivas nos últimos anos; no entanto, as taxas de conclusão da escolaridade primária continuam abaixo dos 50% (**Quadro 5**).

Quadro 5
Dados de matrícula e conclusão, 2015-2020

Indicador para o ensino primário	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Alunos matriculados, primária	5.901.996	6.042.936	6.138.518	6.563.376	6.940.864	7.219.935
Taxa bruta de matrícula, primária	108,63%	108,65%	107,81%	112,60%	116,38%	118,42%
Matrículas brutas, índice de paridade de género	0,91	0,92	0,93	0,93	0,93	0,94
Taxa líquida de matrícula, primária	91,51%	90,77%	89,87%	93,93%	97,60%	99,13%
Matrículas líquidas, índice de paridade de género	0,94	0,96	0,96	0,97	0,97	Sem dados
Taxa de repetição, primária	9,79	9,51	9,25	7,02	7,16	Sem dados
Taxa de conclusão, primária	37,60%	39,20%	40,90%	42,40%	43,90%	45,60%
Taxa de conclusão, primária, feminina	38,00%	39,90%	41,80%	43,60%	45,50%	47,30%
Taxa de conclusão, primária, masculina	36,70%	38,10%	39,40%	40,70%	42,00%	43,50%

Fonte: <http://data.uis.unesco.org/>.

As taxas de conclusão relativamente baixas foram atribuídas a uma diversidade de causas, incluindo: compromissos e responsabilidades familiares de género, pobreza a forçar as crianças a contribuírem para a subsistência doméstica, incompatibilidade da língua de ensino, factores relacionados com a qualidade do ensino e da gestão escolar, condições escolares (por exemplo: carência de infra-estruturas, água e saneamento) e falta de acesso a programas de educação pré-primária, cuja capacidade de melhorar a retenção está demonstrada (UNICEF, 2020). Os dados de matrículas escolares também mostram uma tendência geral de atrito, com cada classe a ter menos alunos do que a anterior (**Quadro 6**).

Começando por 2015, com 1.366.896 alunos matriculados na 1.ª classe, as caixas destacadas seguem essa coorte hipotética até à 5.ª classe em 2019, em que apenas restam 769.183 alunos. Deixando de parte o facto de que cada classe subsequente incluirá um dado número de alunos repetentes, tal mostra o nível de atrito à medida que os alunos tentam progredir no sistema educativo. Até num mesmo ano lectivo, isso é evidente: numa simples comparação do número de alunos entre a 5.ª classe e a 1.ª classe, pode ver-se que a população estudantil na 5.ª classe é menos de metade da população estudantil na 1.ª classe.

As taxas de abandono são publicadas no censo escolar do MINEDH, calculadas por comparação entre os números de alunos no final e no início de cada ano lectivo. Antes da COVID-19, os números de abandono mostravam um declínio gradual, tendo passado de um pico de mais de 11% em 2016 para 5% em 2019 (**Figura 2**). É provável que essa tendência se inverta quando o impacto da COVID-19 tiver sido plenamente avaliado.



Quadro 6

Dados de matrículas escolares de 2015 a 2019, da 1.ª à 5.ª classe

Classe/ano	Matrículas escolares por classe e ano, EP1, 2015-2019				
	2015	2016	2017	2018	2019
1.ª classe	1.366.896	1.419.826	1.436.764	1.592.524	1.601.779
2.ª classe	1.197.043	1.223.302	1.238.743	1.316.941	1.378.274
3.ª classe	941.257	887.433	933.798	992.949	1.139.838
4.ª classe	790.309	796.051	776.094	828.171	890.006
5.ª classe	646.908	704.618	714.562	722.494	769.183
C5/C1	47,3%	49,6%	49,7%	45,4%	48,0%

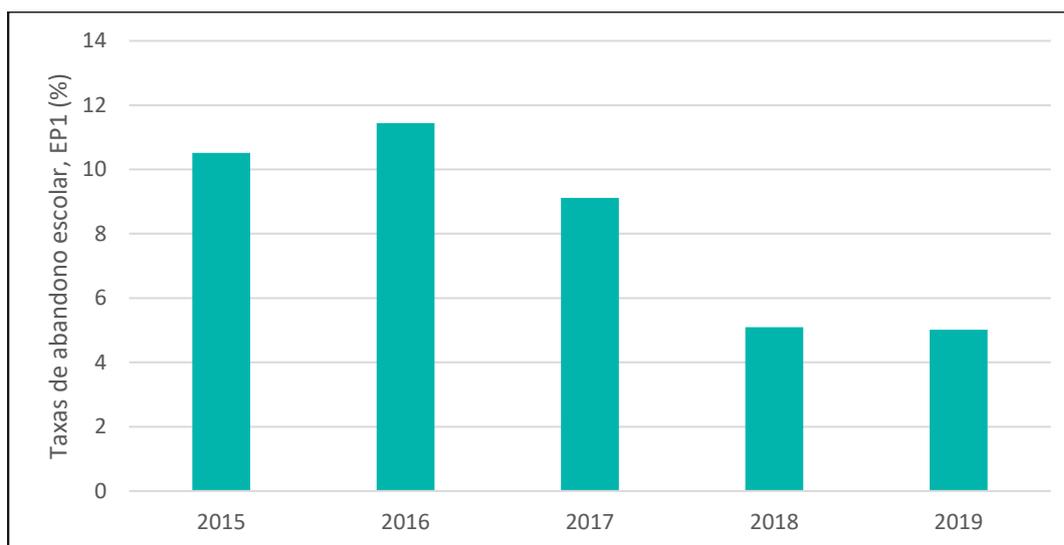
Fonte: compilado dos relatórios dos censos escolares anuais do MINEDH.

Começando por 2015, com 1.366.896 alunos matriculados na 1.ª classe, as caixas destacadas seguem essa coorte hipotética até à 5.ª classe em 2019, em que apenas restam 769.183 alunos. Deixando de parte o facto de que cada classe subsequente incluirá um dado número de alunos repetentes, tal mostra o nível de atrito à medida que os alunos tentam progredir no sistema educativo. Até num mesmo ano lectivo, isso é evidente: numa simples comparação do número de alunos entre a 5.ª classe e a 1.ª classe, pode ver-se que a população estudantil na 5.ª classe é menos de metade da população estudantil na 1.ª classe.

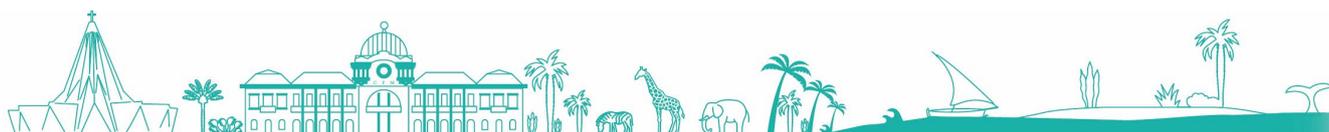
As taxas de abandono são publicadas no censo escolar do MINEDH, calculadas por comparação entre os números de alunos no final e no início de cada ano lectivo. Antes da COVID-19, os números de abandono mostravam um declínio gradual, tendo passado de um pico de mais de 11% em 2016 para 5% em 2019 (Figura 2). É provável que essa tendência se inverta quando o impacto da COVID-19 tiver sido plenamente avaliado.

Figura 2

Taxas de abandono escolar, EP1, com base nos censos escolares anuais 2015-2019

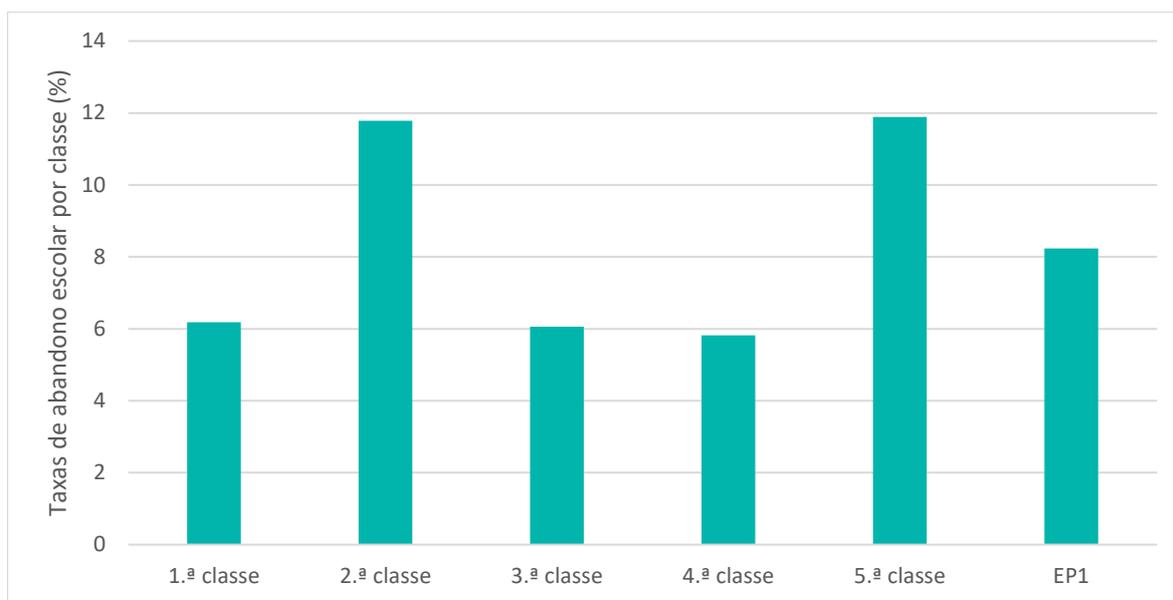


Fonte: compilado dos relatórios dos censos escolares anuais do MINEDH.



As taxas médias de abandono ao longo deste período para cada classe do primeiro ciclo do ensino primário (EP1) realçam o facto de as taxas de abandono serem substancialmente mais elevadas nos anos que marcam o final dos ciclos de aprendizagem (2.ª e 5.ª classes nos anos em análise) (**Figura 3**). Tal pode dever-se à prática da passagem automática ou semiautomática, pela qual os alunos avançam para o nível seguinte independentemente do desempenho nos anos que não constituem o final de um ciclo. Os alunos que não tenham dominado as competências fundamentais nas classes iniciais ficam ainda mais para trás, dando potencialmente origem às taxas de abandono mais elevadas.

Figura 3
Taxas de abandono escolar, EP1, com base nos censos escolares anuais 2015-2019



Fonte: compilado dos relatórios dos censos escolares anuais do MINEDH.

As estimativas da equipa do Relatório GEM, baseadas na análise de várias fontes de inquéritos, indicam que a taxa de conclusão do ensino primário aumentou de 12% em 2000 para 29% em 2010 e 46% em 2020. Porém, as matrículas tardias e as repetições significam que, em última análise, 68% das crianças conseguem concluir a escolaridade primária (**Figura 4**).

Tal como acontece à escala global, as taxas de matrícula e conclusão em Moçambique tenderão a reflectir o impacto negativo da COVID-19 nos anos mais recentes. A pandemia causou a suspensão do ano lectivo de 2020 após pouco mais de um mês de aulas. Quando o ano lectivo de 2021 começou, os limites do número máximo de alunos permitidos numa sala de aulas, juntamente com o já limitado número de professores, fizeram com que as escolas criassem vários turnos para cada classe, reduzindo o tempo total de ensino presencial a dois ou três dias por semana para muitas crianças. Em resultado, o tempo efectivo de ensino dos alunos nos últimos dois anos foi extremamente baixo, com um impacto negativo na possibilidade de melhoria dos indicadores de matrícula e conclusão.

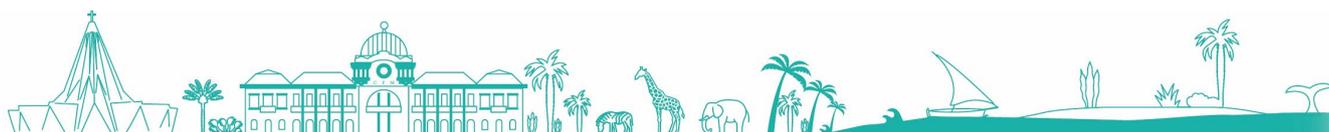
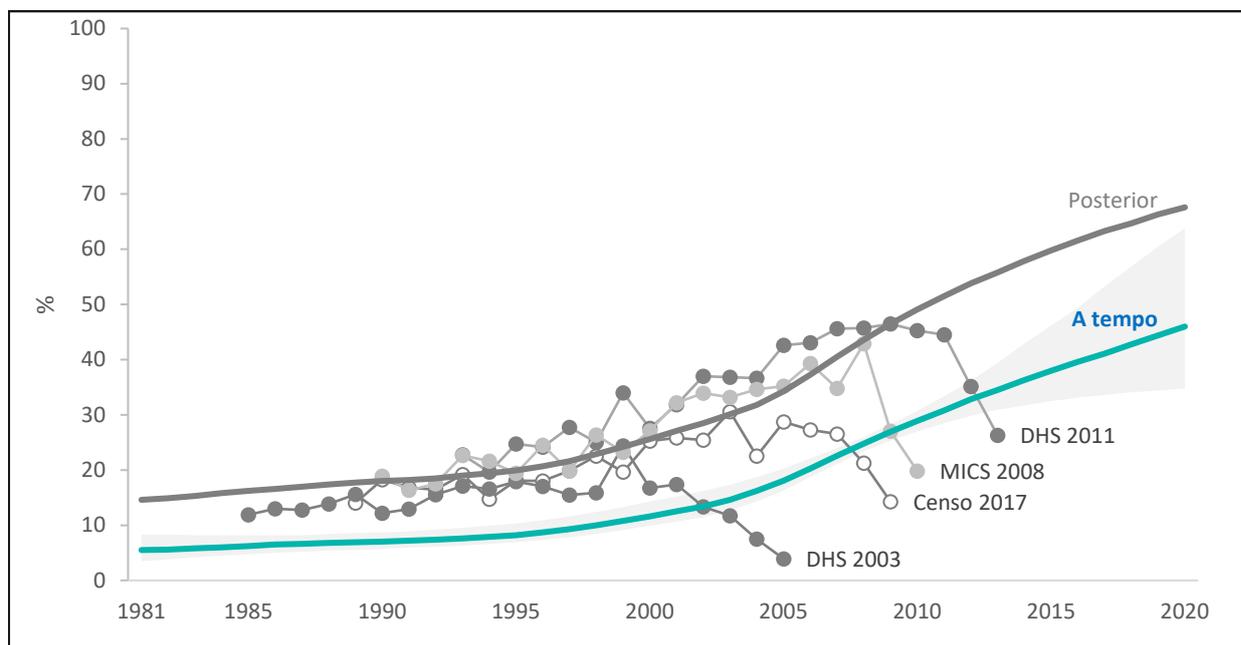


Figura 4

Estimativas de inquéritos sobre a taxa de conclusão do ensino primário em Moçambique



Nota: DHS = Inquérito Demográfico e de Saúde; MICS = Inquérito Agrupado de Indicadores Múltiplos.

Fonte: Estimativas das taxas de conclusão dos países da UNESCO, <https://education-estimates.org/completion/country>.

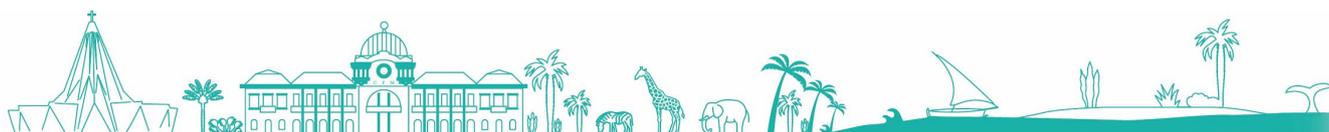
3.3. APRENDIZAGEM

As avaliações da aprendizagem aplicadas em Moçambique assumem várias formas:

São realizados **exames nacionais** no final de cada ciclo de aprendizagem (a partir de 2022, tal acontecerá nas 3.^a, 6.^a, 9.^a e 12.^a classes, mas para o EP1 anterior a 2022, ocorria nas 2.^a e 5.^a classes). Esses exames determinam se os alunos passam de um ciclo para o seguinte. Para as restantes classes, os professores realizam **avaliações de desempenho baseadas nas escolas** no final de cada trimestre em relação a todas as classes.³ Os resultados do “desempenho pedagógico” são apresentados em importantes reuniões sectoriais para avaliar o progresso. É habitual que esses resultados sejam bastante positivos, com taxas médias de aprovação acima de 80% nas 1.^a, 3.^a e 4.^a classes, mas mais baixas nas 2.^a e 5.^a classes (**Figura 5**). Estes números revelam uma correlação com os números do abandono apresentados na **Figura 3**, uma vez que a taxa de aprovação é calculada com base no número de alunos matriculados no início do ano lectivo. O elevado número de abandonos nessas classes conduz à queda da taxa geral.

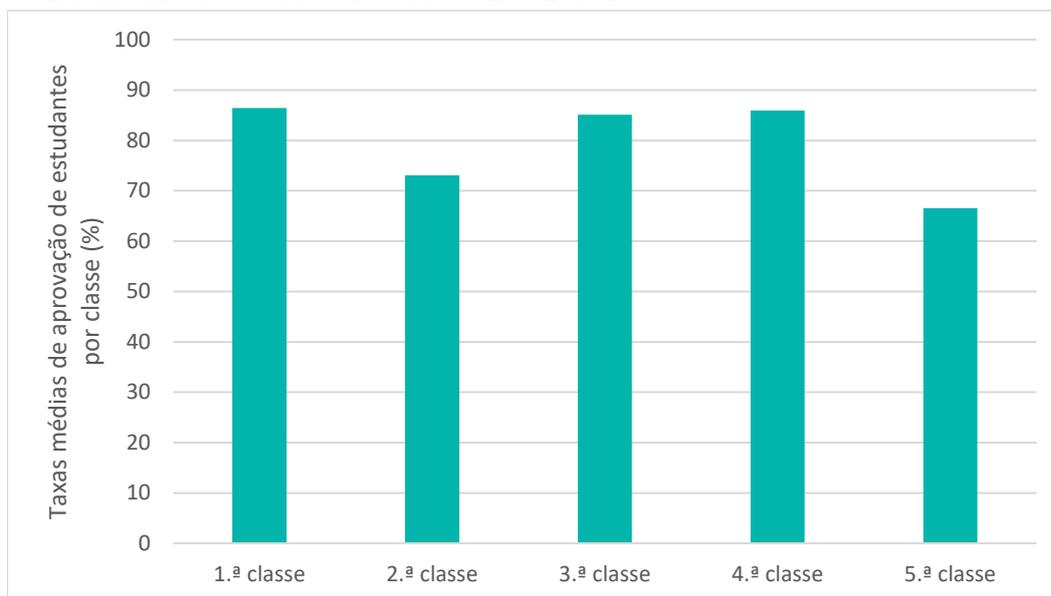
A **avaliação nacional** é uma aferição de grande escala baseada em amostragem que avalia as competências em língua portuguesa e matemática dos alunos da 3.^a classe. É iniciada pelo INDE e realizada a cada três anos por uma entidade externa seleccionada por concurso público. A avaliação do aluno é um instrumento de múltipla escolha, administrado em grupo, com 24 itens de dificuldade variável. É usada para classificar os alunos em três níveis, com o nível três a equivaler a uma demonstração das competências correspondentes à classe. A avaliação foi realizada em 2013, 2016 e 2019; no entanto, a avaliação de 2019 sofreu vários atrasos e o relatório final continua por publicar à data de redacção do presente relatório. O relatório da avaliação conduzida em 2016 (MINEDH, 2017b) revelou um declínio do desempenho em matéria

³ Nas 3.^a, 6.^a, 9.^a e 12.^a classes, não existe uma avaliação separada para o terceiro trimestre, já que os respectivos exames nacionais são realizados nessa época.



de leitura, com apenas 4,9% dos alunos a demonstrarem competências de leitura e compreensão ao nível da classe (**Quadro 7**). O relatório também revelou um alto grau de variabilidade entre as províncias, com 10,1% dos alunos da província de Inhambane a atingirem as competências ao nível da classe, em comparação com a província com pior desempenho, o Niassa, com apenas 0,3% de alunos com desempenho ao nível da classe.

Figura 5
Taxas médias de aprovação por classe. EP1. 2015-2019



Fonte: compilado dos relatórios dos censos escolares anuais do MINEDH.

Moçambique é membro do Consórcio da África Austral e Oriental para a Monitorização da Qualidade Educativa

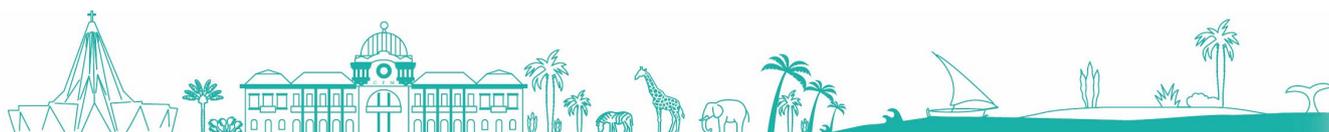
Quadro 7
Dados das avaliações nacionais de 2013 e 2016

	Leitura	Matemática
2013	6,3%	*
2016	4,9%	7,7%

* A avaliação de 2013 não incluiu a matemática
Fonte: MINEDH (2017b).

(SEACMEQ), que apoia a implementação da avaliação da leitura e da matemática na 6.ª classe em vários países da região. As duas últimas avaliações foram realizadas à escala nacional em 2007 e 2013. O INDE coordena a avaliação com apoio do SEACMEQ e a implementação por uma entidade externa seleccionada por concurso público. O relatório da avaliação de 2013 demonstrou melhorias em relação a 2007, mas concluiu que apenas 62,7% dos alunos da 6.ª classe atingiram um desempenho ao nível da classe. Em comparação com outros membros do consórcio, os resultados de Moçambique estão bastante abaixo da média (MINEDH, 2017c).⁴

⁴ Em Moçambique, 64,5% dos rapazes e 62,7% das raparigas atingiram a proficiência mínima em leitura, em comparação com 73,5% e 77,9% dos rapazes e das raparigas, respectivamente, na amostra geral do SACMEQ IV.



O INDE desenvolveu um instrumento de **avaliação formativa** (a Provinha), para ajudar os professores na identificação de alunos com dificuldades e na prestação de apoio correctivo. O instrumento teve por modelo o instrumento de avaliação nacional e recebeu apoio inicial de doadores, mas não é implementado desde 2016. Não havia dados disponíveis sobre a eficácia da intervenção.

Têm sido efectuadas avaliações apoiadas por doadores a fim de obter uma visão mais profunda do desempenho actual da aprendizagem e avaliar o impacto dos esforços com vista a melhorar os resultados da aprendizagem. O inquérito dos Indicadores de Prestação de Serviços do Banco Mundial incluiu avaliações de leitura e matemática para alunos da 4.ª classe em 2014 e 2018. Os resultados mostraram ganhos nas duas rondas de avaliação, mas um desempenho geral fraco, com menos de 50% dos alunos a conseguirem identificar uma única palavra e menos de 20% a conseguirem ler um simples parágrafo (Bassi *et al.*, 2019) (**Quadro 8**). O relatório também realçou as grandes variações entre regiões (língua portuguesa com pontuações de 54,8 e 19,9 nas regiões sul e norte, respectivamente) e entre áreas urbanas e rurais (língua portuguesa com pontuações de 44,8 e 29,8 nas escolas urbanas e rurais, respectivamente). Os resultados por sexo variaram segundo a região: as raparigas superaram os rapazes em sete pontos percentuais na região sul, ao passo que os rapazes superaram as raparigas nas regiões centro e norte em mais de dez pontos percentuais.

Quadro 8

Resultados dos alunos segundo os inquéritos dos Indicadores de Prestação de Serviços do Banco Mundial

	Leitura	Matemática
2014	19	25
2018	31,2	31,5

* A avaliação de 2013 não incluiu a matemática
Fonte: MINEDH (2017b).

Os programas de leitura nas classes iniciais financiados pela USAID, “Aprender a Ler” e “Vamos Ler”, conduziram avaliações de grande escala aplicando a Avaliação de Leitura nas Classes Iniciais (EGRA – Early Grade Reading Assessment), em português e em vários idiomas moçambicanos, a fim de avaliar os ganhos de aprendizagem na sequência de intervenções programáticas junto dos alunos do primeiro ciclo do ensino primário. O programa “Aprender a Ler” visou melhorar o desempenho de leitura dos alunos no primeiro ciclo da escolaridade primária por meio de formação e orientação de professores, desenvolvimento e uso de material de leitura suplementar e melhoria da gestão escolar e da supervisão distrital. O programa implementou um estudo de controlo aleatorizado, repartindo aleatoriamente as escolas entre o tratamento completo (apoio ao ensino da leitura e intervenções de gestão escolar), o tratamento médio (apenas apoio ao ensino da leitura) e o controlo (sem apoio).

Após um ano completo de intervenções, a avaliação intermédia do programa (Raupp *et al.*, 2015) concluiu que os alunos das escolas de tratamento completo conseguiam ler 22% e 81% mais palavras do que os alunos das escolas de tratamento médio e controlo, respectivamente. Em resultado, a intervenção de tratamento completo foi estendida aos anos restantes do programa. O programa “Vamos Ler” apoiou o MINEDH na expansão do ensino bilingue. Para a avaliação final de 2021, o programa adaptou os instrumentos nacionais de avaliação do INDE aos três idiomas locais apoiados pelo programa.

Dadas as condições difíceis resultantes da COVID-19, a amostra do programa incluiu apenas escolas identificadas como “funcionais” (com aulas presenciais pelo menos três dias por semana) e foi implementado em 21 distritos de Nampula e da Zambézia abrangidos pelo programa. Os resultados indicaram que mais de 40% dos alunos da 3.ª classe atingiram competências ao nível da classe (Magaia *et al.*, 2022). Embora não seja possível uma comparação directa com os resultados monolíngues, tal sugere que o ensino bilingue pode trazer melhorias, em concordância com estudos anteriores.

Resumindo as diferentes avaliações de aprendizagem consideradas acima, deve sublinhar-se o seguinte:

- As avaliações mais recentes revelam melhorias, embora os níveis gerais de aprendizagem permaneçam baixos.
- As avaliações externas (por exemplo, a avaliação nacional) revelam um desempenho inferior ao indicado pelas avaliações internas (por exemplo, os exames nacionais), sugerindo uma necessidade de melhorar os procedimentos das avaliações internas.



- Os resultados da aprendizagem demonstram uma variabilidade elevada em termos de região, natureza urbana-rural e género.

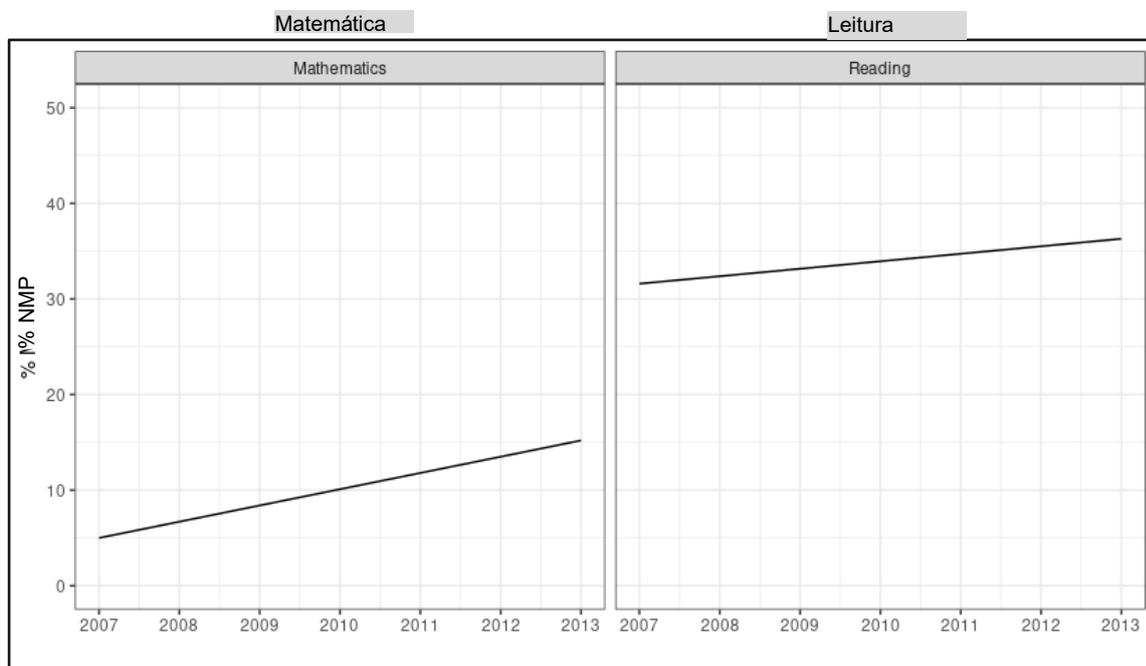
Os vários estudos⁵ mencionados acima tentam identificar os factores relacionados com os resultados da aprendizagem. Entre estes contam-se os altos níveis de absentismo de professores e alunos, as reduzidas competências e motivação dos professores, os elevados números de alunos por turma, a precariedade das infra-estruturas escolares, a baixa responsabilização, a língua de ensino e o envolvimento das comunidades.

3.4. ANÁLISE DOS DADOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE MOÇAMBIQUE

Esta secção trata de questões políticas fundamentais em matéria de aprendizagem e equidade em Moçambique, com dados da avaliação de 2007-2013 do Consórcio da África Austral e Oriental para a Monitorização da Qualidade Educativa (SACMEQ) e do Inquérito de 2016 em Nampula da Rede People's Action for Learning (PAL) de 2016.⁶ A amostra da PAL incluiu crianças que frequentam e que não frequentam a escola. A província de Nampula situa-se na região norte e tem cerca de 4 milhões de habitantes, 69% deles em zonas rurais.

A percentagem de alunos de Moçambique que atingiram em 2013 o nível mínimo de proficiência (NMP) no SACMEQ foi de 36% na leitura e 15% na matemática (Figura 6), acima dos 32% na leitura e 5% na matemática registados em 2007. A melhoria do desempenho é estatisticamente significativa para a matemática, embora não para a leitura (MINEDH, 2017c). Porém, mais de metade dos alunos ainda não cumprem o NMP global.

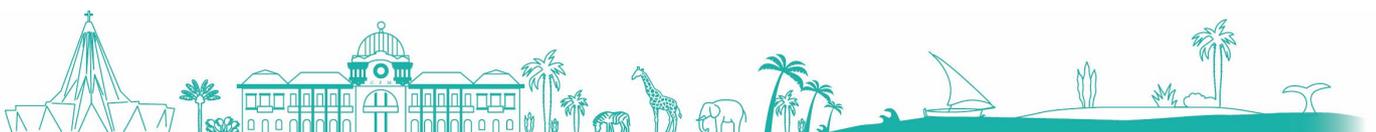
Figura 6
NMP na leitura e na matemática ao longo do tempo no SACMEQ, % de alunos, Moçambique



Fonte: Análise do time do Relatório GEM da UNESCO, baseada nos dados do SACMEQ 2019

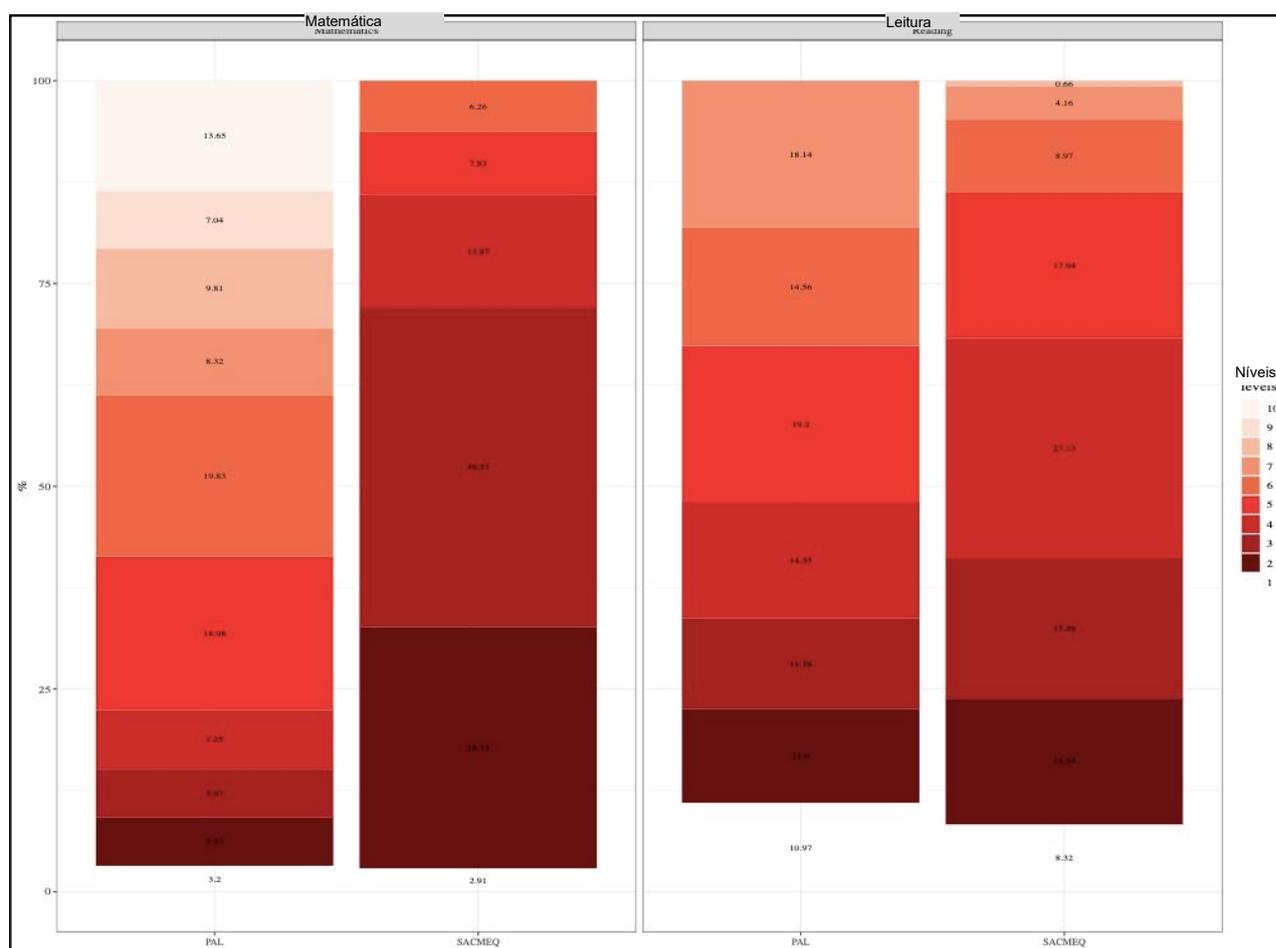
⁵ Ver também USAID (2020).

⁶ Para uma análise mais pormenorizada, consulte o relatório técnico Spotlight sobre os resultados da aprendizagem em Moçambique: *Mozambique: Key Policy Questions on Learning and Equity*.



Os níveis de proficiência dos alunos da 6.ª classe em Nampula podem ser comparados com os dados do SACMEQ e do PAL (Figura 7). Na matemática, 97% dos alunos da 6.ª classe têm um desempenho igual ou superior ao nível 2, de acordo com o SACMEQ 2013, e 59% dos alunos da 6.ª classe têm um desempenho igual ou superior ao nível 6, de acordo com dados do PAL 2016. Esses alunos conseguem efectuar operações de adição ou subtração. A percentagem de alunos da 6.ª classe que atingem o NMP global em matemática (ou seja, nível 5 ou superior) é de 14%, segundo dados do SACMEQ. Segundo dados do PAL, 14% dos alunos da 6.ª classe têm um desempenho de nível 10 (ou seja, resolução de problemas) em matemática. Na leitura, 33% dos alunos da 6.ª classe conseguem ler histórias (ou seja, nível 6 ou superior), segundo dados do PAL, e 76% dos alunos da 6.ª classe apresentam competências de leitura básicas (ou seja, nível 3 ou superior), segundo dados do SACMEQ, ao passo que 32 % dos alunos da 6.ª classe têm um desempenho igual ou superior ao NMP global em leitura.⁷

Figura 7
Taxas médias de aprovação por classe, EP1, 2015-2019



Fonte: Análise do time do Relatório GEM da UNESCO, baseada nos dados do SACMEQ 2019

Os resultados do NMP variam muito entre províncias e são mais elevados em Maputo, Gaza e Tete e mais baixos no Niassa e em Cabo Delgado. Na leitura, observam-se as percentagens mais elevadas em Maputo (63%), Gaza (53%) e Inhambane (44%) e as mais baixas no Niassa (13%) e em Cabo Delgado (20%). Na matemática, observam-se as percentagens mais

⁷ A definição de NMP que o SACMEQ estabeleceu em 2007 e 2013 não era igual à definição de NMP equivalente do Indicador 4.1.1 dos ODS decidida em 2018. É por este motivo que, neste caso, o NMP do SACMEQ é muito inferior, em comparação com os resultados de 2013 referenciados na secção 3.3.

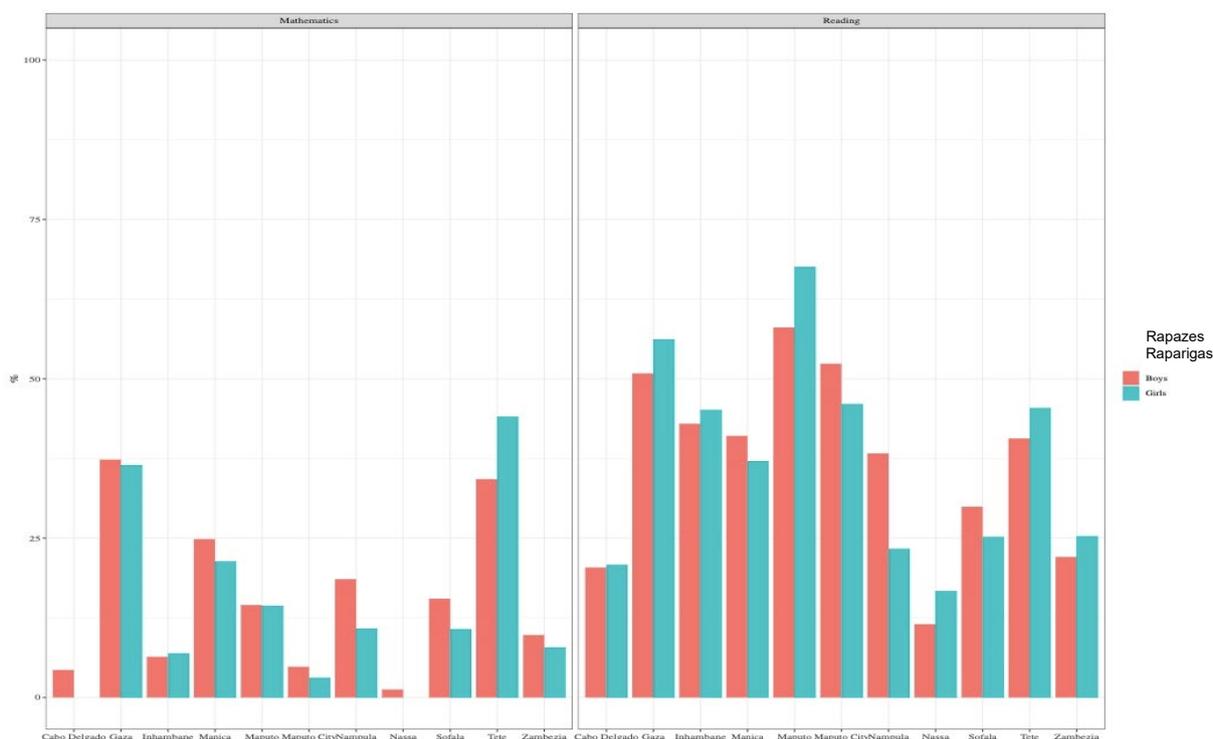


elevadas em Tete e Gaza (37%) e as mais baixas no Niassa (1%) e em Cabo Delgado (3%). As províncias da região norte (Niassa e Cabo Delgado) registaram uma melhoria escassa ou nula desde 2007 (MINEDH, 2017c).

Embora não haja disparidades de género significativas à escala nacional, os resultados nacionais encobrem diferenças significativas entre as províncias. Por exemplo, os rapazes tendem a apresentar um melhor desempenho em Nampula e as raparigas em Tete. As percentagens de rapazes que atingem o NMP de leitura e matemática em Nampula são de 38% e 19%, em comparação com 23% e 11% das raparigas, respectivamente. As percentagens de raparigas que atingem o NMP de leitura e matemática em Tete são de 45% e 44%, em comparação com 41% e 34% dos rapazes, respectivamente.

Figura 8
NMP por província, sexo e disciplina, % de alunos, Moçambique, 2013

Os resultados da aprendizagem em Matemática e Leitura são geralmente superiores nas zonas urbanas em comparação com as zonas rurais de



Fonte: Análise do time do Relatório GEM da UNESCO, baseada nos dados do SACMEQ 2019

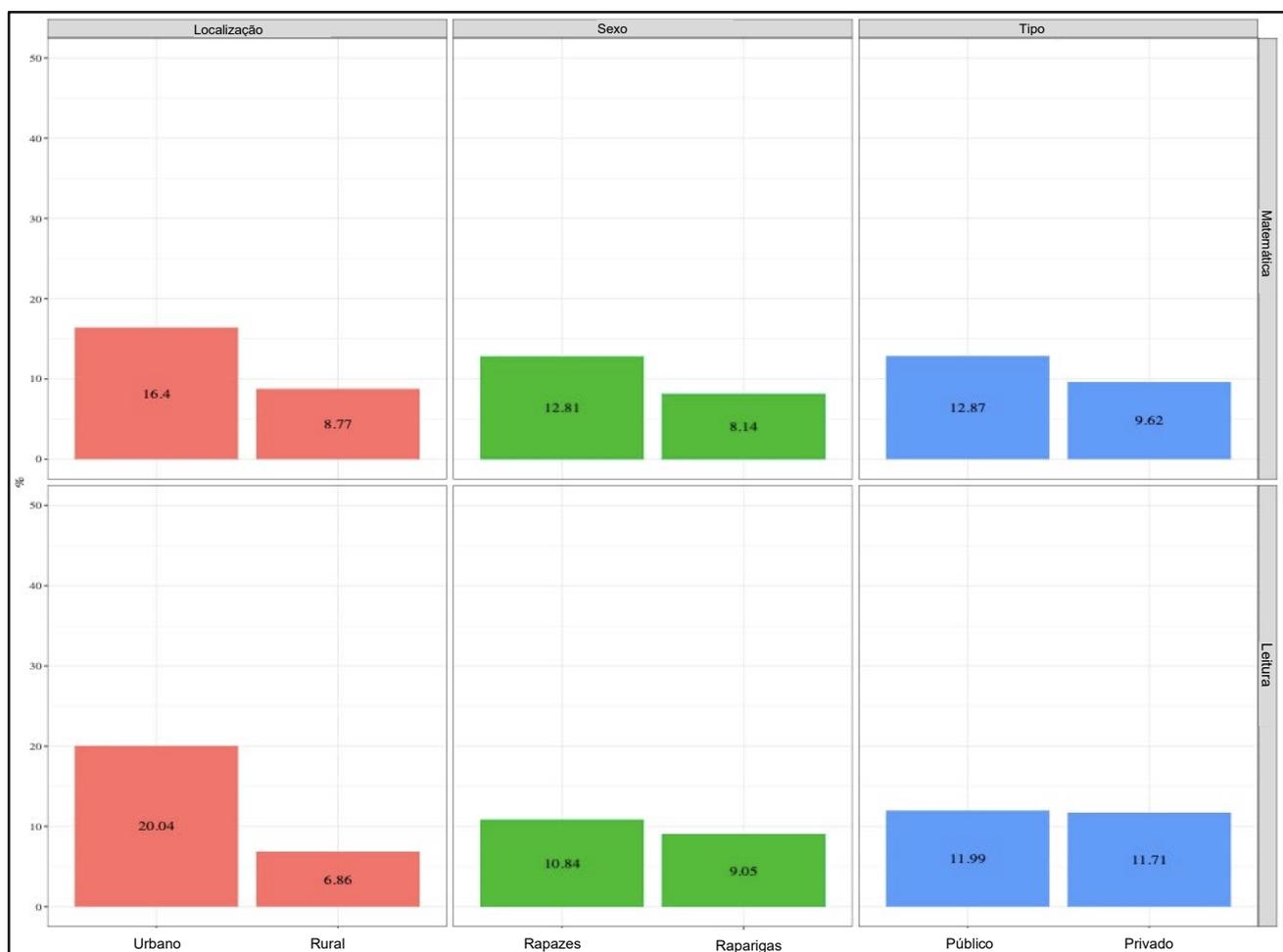
Nampula têm um desempenho pior do que os seus pares das zonas urbanas (**Figura 9**): 16% das crianças das áreas urbanas e 9% das áreas rurais são proficientes em matemática, ao passo que 20% das crianças das áreas urbanas e 7% das áreas rurais são proficientes em leitura. Uma parte significativa da disparidade urbana-rural em Nampula, 38%, é explicada pelo baixo nível socioeconómico das famílias das crianças nas zonas rurais.

Entretanto, os rapazes tendem a apresentar um desempenho melhor em matemática: 13% dos rapazes são proficientes em matemática, em comparação com 8% das raparigas. As crianças das escolas públicas tendem a apresentar um desempenho melhor também em matemática: 13% são proficientes em matemática, em comparação com 10% nas escolas privadas.



Figura 9

Níveis de proficiência em leitura e matemática por grupo, % de alunos, Nampula, 2016



Fonte: Análise do time do Relatório GEM da UNESCO, baseada nos dados do PASEC 2019

Os alunos de famílias mais abastadas apresentam um desempenho melhor do que os de origens mais baixas. As desigualdades de situação socioeconómica no desempenho são mais acentuadas na leitura e diminuíram na matemática de 2007 para 2013.

O grupo com maior desvantagem em Nampula é o das raparigas em escolas privadas nas zonas rurais, que apresentam o pior desempenho em leitura e matemática. As escolas públicas de Nampula são mais eficazes do que as privadas no serviço prestado a crianças de níveis socioeconómicos mais baixos, ou seja, os alunos das famílias pobres de Nampula tendem a apresentar um desempenho melhor nas escolas públicas do que nas privadas. Os alunos de famílias abastadas, por seu lado, tendem a apresentar um desempenho melhor nas escolas privadas do que nas públicas (Figura 10).

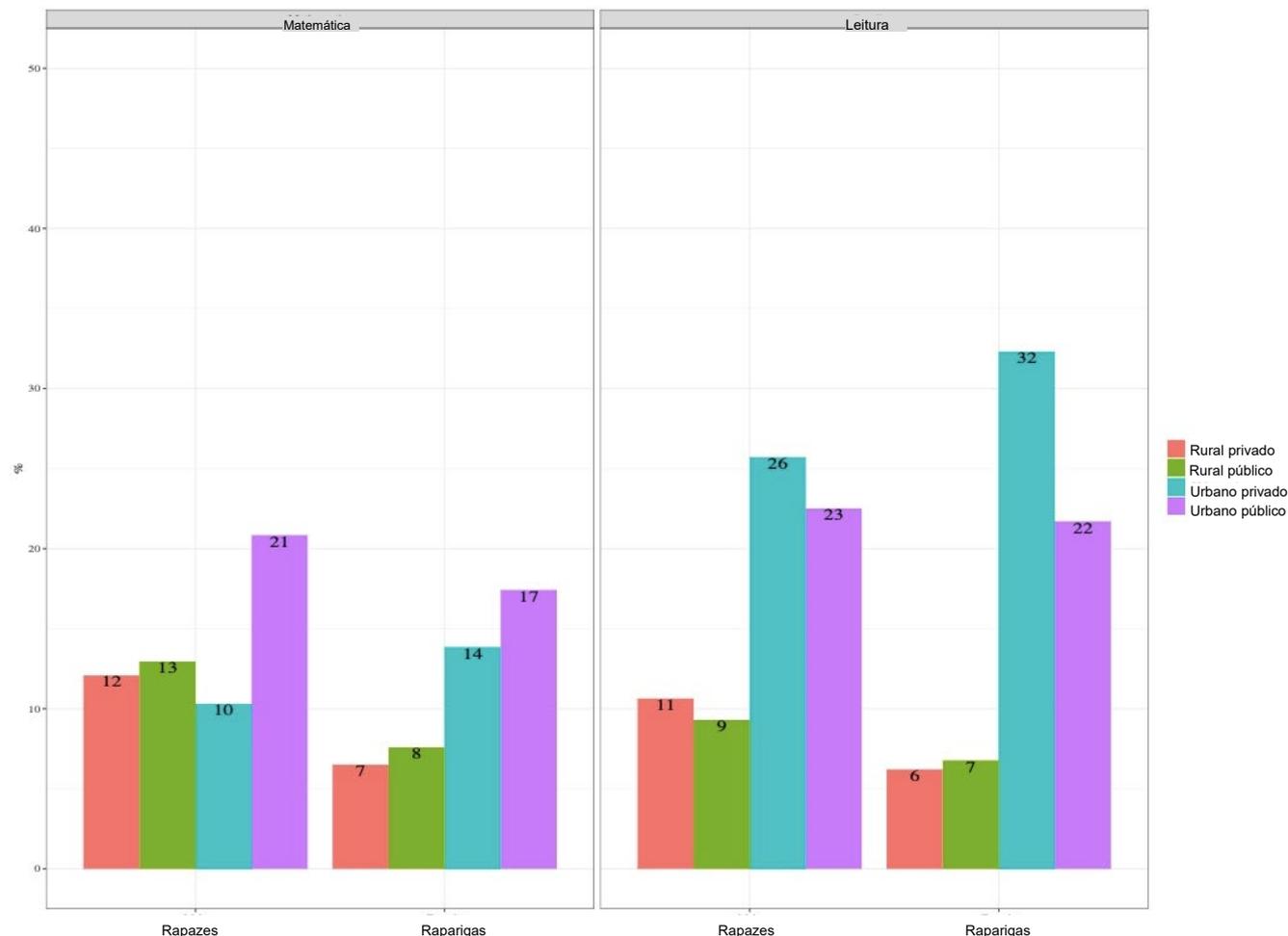
Em Nampula, mais de 50% das crianças dos 7 aos 16 anos apresentam dos níveis de desempenho mais baixos em leitura e matemática, ou seja, na melhor das hipóteses, são capazes de reconhecer caracteres num excerto curto (leitura) e números numa lista de números (matemática). Só uma pequena proporção das crianças, menos de 10%, atinge níveis de compreensão na leitura ou consegue realizar tarefas de divisão ou resolução de problemas em matemática.

Os níveis de proficiência em leitura e matemática aumentam com a idade em Nampula. Na matemática, os rapazes apresentam um desempenho consistentemente melhor do que as raparigas em todas as faixas etárias. Em Nampula, as crianças que frequentam a escola têm um desempenho melhor do que as que não a frequentam. A disparidade de



desempenho entre esses dois grupos de crianças alarga-se com a idade, aumentando a vantagem das crianças com frequência escolar.

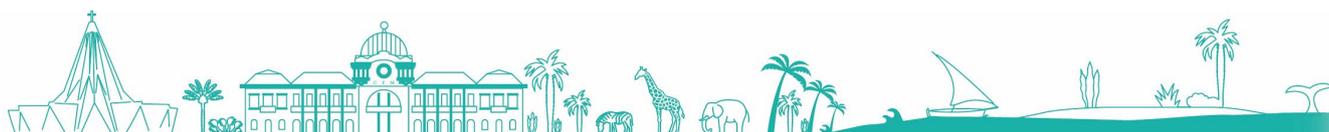
Figura 10
Níveis de proficiência em leitura e matemática por grupo, % de alunos, Nampula, 2016



Fonte: Análise do time do Relatório GEM da UNESCO, baseada nos dados do PASEC 2019

3.5. ANÁLISE DOS DADOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE MOÇAMBIQUE

Na última década, o governo de Moçambique fez investimentos substanciais no sistema educativo, mantendo bastante acima da média as dotações para o sector como percentagem do Produto Interno Bruto (PIB), em comparação com os seus vizinhos da África Subsariana. Ao longo desse período, a despesa anual do governo com a educação como percentagem do PIB foi em média de 6,3%, em comparação com 3,8% nos países de rendimento baixo e 4,1% na África Subsariana (UNICEF, 2019). Por outro lado, enquanto parcela do orçamento do Estado, a verba atribuída à educação diminuiu, caindo de 21,3% em 2016 para 17,4% em 2021 (UNICEF, 2021). Apesar desse declínio relativo, ao longo do mesmo período e em termos nominais, o montante total atribuído à educação no orçamento do Estado aumentou de 44,1 mil milhões de MZN para 64 mil milhões de MZN. Cumpre notar que, a partir de cerca de 2015, Moçambique sofreu taxas de inflação extremamente altas, com o metical a desvalorizar-se em relação ao dólar dos EUA, de cerca de 30 MZN por 1 USD no início de 2015 para



cerca de 80 MZN por 1 USD antes do final de 2016. Tal resultou num crescimento orçamental muito menos acentuado em termos reais. Mais de 60% do orçamento da educação destina-se à educação primária e pré-primária (UNICEF, 2019).

O orçamento da educação inclui contribuições internas e externas, com a componente externa a incluir compromissos de doadores para com o Fundo de Apoio ao Sector da Educação (FASE) e de programas bilaterais individuais. A parcela do orçamento coberta por recursos internos aumentou de 70% em 2008 para mais de 90% desde 2018 (UNICEF, 2019). Os recursos internos cobrem custos operacionais (por exemplo, salários) e custos de investimento (por exemplo: construção de escolas, fornecimento de carteiras às escolas, programas para melhorar a qualidade do sistema), ao passo que os recursos externos cobrem apenas custos de investimento. Os custos operacionais representam a maior parte do orçamento, com os salários a consumirem mais de 80% da dotação geral da educação em 2019 (UNICEF, 2019). Dada a crescente necessidade de contratar mais professores, é provável que os salários continuem a consumir a maior parte das verbas e a aumentar o orçamento total.

Moçambique aderiu à Parceria Global para a Educação (GPE) em 2003 e recebeu mais de 400 milhões de USD em subsídios. Esses fundos têm sido administrados sobretudo pelo Banco Mundial e pelo UNICEF para prestação de apoio ao MINEDH. Mais recentemente, Moçambique recebeu 35 milhões de USD da GPE para apoiar a resposta sectorial à COVID-19 e a recuperação pós-ciclone (CSEF, 2022).

O Apoio Directo às Escolas (ADE), coberto por contribuições do FASE, concede fundos às escolas para melhorar as condições de ensino e aprendizagem, ao facilitar a compra de materiais necessários (por exemplo: cadernos e lápis para os alunos e material para ajudar professores a desenvolver materiais didácticos suplementares), melhorar a gestão escolar através de um maior envolvimento das comunidades e dos conselhos das escolas na aplicação dos recursos e apoiar a retenção, sobretudo dos alunos mais necessitados. Os fundos do ADE estão incluídos no orçamento de cada distrito e incluem valores para cada SDEJT, ZIP e escola. O valor para cada SDEJT e ZIP é determinado com base no número total de escolas do distrito ou ZIP e cobre os custos administrativos e de monitorização. O montante por escola depende do número total de alunos e salas de aulas (**Quadro 9**) (MINEDH, 2019b). Este orçamento está assim vinculado ao recenseamento anual de alunos, o que reforça a necessidade de assegurar a qualidade desses dados, dadas as implicações directas no orçamento.

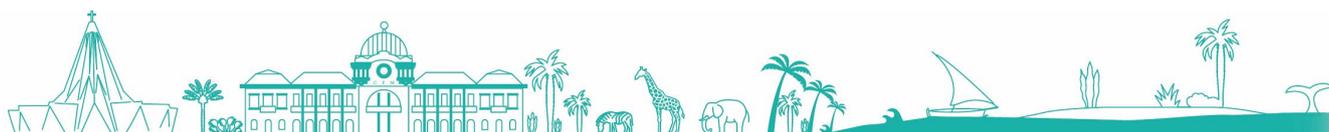
Quadro 9
Como os níveis de financiamento do ADE são calculados (2019)

Parâmetro	Montante (MZN)
Montante por aluno	120
Montante por sala de aulas	200
Montante por ZIP, por escola na ZIP	300
Montante por SDEJT, por escola no distrito	200
Montante mínimo por escola	25.000

Fonte: MINEDH (2017b).

Dadas as reformas recentes (por exemplo, a lei da educação de 2018 promulgada para o ensino obrigatório até à 9.^a classe), as iniciativas para melhorar a qualidade do ensino (por exemplo, a implantação do modelo de formação de professores 12+3⁸), as catástrofes naturais que destruíram salas de aulas que têm de ser substituídas e as metas estabelecidas no PEE 2020-2029, é claramente necessário aumentar o orçamento do sector da educação. Com base nas tendências de financiamento interno e externo existentes, o PEE 2020-2029 projecta uma lacuna de financiamento estimada de mais de 352 milhões de USD para a implementação do plano.

⁸ Ver secção 3.7, Reforma 2 para mais detalhes sobre modelos de formação de professores.



3.6. PARCEIROS DE DESENVOLVIMENTO

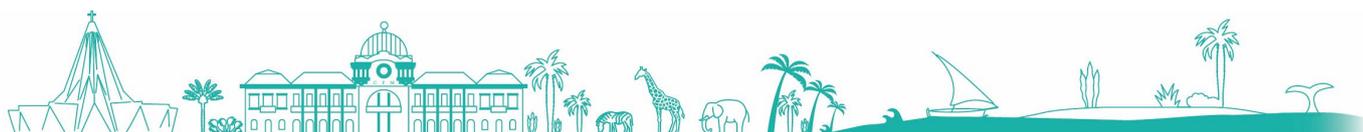
O apoio externo ao MINEDH é prestado através do FASE e de programas bilaterais, representando quase 10% do orçamento geral da educação. Dada a elevada parcela do orçamento interno consumida pelos custos operacionais, em especial os salários, esse apoio externo acaba por proporcionar uma parte substancial da parcela total de investimento do orçamento da educação (em 2019, 83% do orçamento de investimento proveio de fontes externas) (UNICEF, 2019).

Os parceiros do FASE incluem: Alemanha, Canadá, Finlândia, França, Irlanda, Itália, Portugal, Banco Mundial, GPE e UNICEF. Foi assinado um memorando de entendimento (MdE) em 2021 que define os parâmetros de coordenação da parceria entre o MINEDH, os Parceiros de Cooperação (PC) e os parceiros da sociedade civil, representados pelo Movimento Educação para Todos (MEPT); a parceria também é conhecida como Grupo de Educação Local (LEG) (MINEDH e Parceiros de Cooperação, 2022). Os pormenores principais do MdE incluem:

- Diálogo técnico entre os membros do LEG será realizado por meio dos Grupos de Trabalho do Sector da Educação (GTSE), alinhados com os diferentes programas sectoriais (pré-primário, primário, secundário e alfabetização de adultos).
- As *Task Forces* prioritárias (TFP) de Recursos Humanos, Formação de Professores, Currículo, Infra-Estruturas e Equipamento Escolares e Gestão Escolar são equipas temporárias com tarefas muito específicas, definindo e gerindo uma sequência de etapas para encontrar e chegar a soluções para as metas das Reformas de Maior Prioridade. Podem ser estabelecidas *Task Forces* adicionais (não prioritárias) para atender a uma necessidade específica conforme necessário.
- Uma nova TFP de Monitorização, Avaliação e Aprendizagem (MA&A) será responsável por criar um sistema de monitorização, avaliação e aprendizagem e prestar assistência técnica à equipa de MA&A, à estrutura e às operações do MINEDH e aos níveis descentralizados do sistema de ensino.
- Em Dezembro de cada ano, o Grupo Conjunto de Coordenação Alargado (GCC-A) reunir-se-á para decidir sobre o Plano de Actividades (PdA) e o Plano de *Procurement* (PdP) para o ano seguinte e sobre o calendário de desembolso dos parceiros para o FASE.
- A Reunião Anual de Revisão (RAR) será realizada em Março de cada ano com a finalidade de possibilitar que o MINEDH, os PC e o MEPT analisem o desempenho do sector em relação aos principais objectivos e metas do PEE 2020-2029 e façam recomendações para melhorias. Espera-se que um relatório de desempenho seja apresentado na reunião, elaborado previamente pelo MINEDH em consonância com a Matriz Estratégica do PEE 2020–2029 e os respectivos planos operacionais.
- principal órgão de coordenação do LEG é o Grupo Conjunto de Coordenação Restrito (GCC-R), composto por representantes do MINEDH, dos PC e da sociedade civil (representada pelo MEPT). O grupo se encontrará a cada dois meses para: acompanhar as recomendações das várias reuniões de políticas; monitorizar o funcionamento dos vários GTSE, TFP e TF; facilitar a partilha de informações; tomar decisões sobre assuntos relacionados com o diálogo e a Parceria em geral; e conduzir avaliações de desempenho da implementação trimestrais.

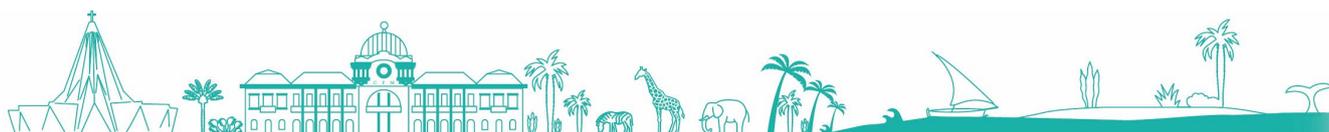
Muitos doadores do FASE também financiam programas bilaterais específicos. Uma amostra não exaustiva de alguns dos maiores programas de 2015 a 2021 está destacada aqui (**Quadro 10**).

Alguns programas bilaterais são implementados directamente através dos sistemas do MINEDH, ao passo que outros contam com os serviços técnicos de ONG locais e internacionais. Neste último caso, as organizações que trabalham em programas que lidam com a aprendizagem básica incluem: ADPP, Associação Progresso, Centro de Aprendizagem e Capacitação da Sociedade Civil, Creative, Save the Children, World Education, World Vision e Unidade de Assistência Técnica de Alfabetização Funcional – Associação para o Fortalecimento Comunitário.



Quadro 10**Amostragem de programas de ensino bilaterais recentes e importantes em Moçambique**

Parceiro	Programa	Resumo
Canadá	Better Education through Teacher Training and Empowerment for Results (BETTER) (2015–22)	Programa destinado a melhorar a qualidade da educação para raparigas e rapazes em Moçambique, elevando a qualidade da formação inicial de professores nas instituições de formação de professores nas províncias de Maputo, Tete, Cabo Delgado e Niassa, com a participação de cerca de 1.200 alunos-professores.
Finlândia	COACH/ Aprender+ (2019-21)	Parte de uma iniciativa global para introduzir abordagens baseadas em dados concretos a fim de melhorar a orientação pedagógica na escola
Alemanha	Vários	Apoio ao MINEDH para reforço de sistemas, incluindo a gestão escolar
Japão	Construction support, Reforço à Implementação do Currículo do Ensino Primário (PRICEP, Project for Expansion of New Curriculum in Mozambique) (2021–27)	Um projecto que visa melhorar o desempenho académico dos alunos no ensino primário em matemática e ciências. Inclui apoio para revisão do currículo de matemática e ciências do ensino primário, livros didáticos e treinamento de professores.
Reino Unido	Transição bem-sucedida e o avanço dos direitos das meninas (STAR-G) (2017–22)	Um programa que visa melhorar as chances de vida de 15.430 raparigas marginalizadas nas províncias de Gaza, Manica e Tete, equipando-as com habilidades de literacia e numeracia e ajudando-as na transição para o próximo estágio da educação.
USAID	Eu Leio (2014–21)	Distribuição e uso de materiais de aprendizagem e leitura para escolas primárias nas províncias de Nampula e Zambézia, com o objetivo de melhorar as competências de leitura dos alunos do primeiro e segundo ano e melhorar a capacidade dos conselhos escolares para monitorar a educação e responsabilizar o pessoal da educação perante as comunidades locais pelos resultados da aprendizagem.
USAID	Vamos Ler! (2016–21)	Um programa destinado a melhorar os resultados de leitura nos primeiros anos do ensino primário em 2.800 escolas nas províncias de Nampula e Zambézia, ensinando crianças pequenas a ler em línguas locais enquanto adquirem habilidades iniciais em português como segunda língua. O programa ajudou o MINEDH a implementar sua Estratégia de Expansão da Educação Bilingue e trabalhou dentro das estruturas do governo local para desenvolver capacidade em leitura nos anos iniciais e em gestão escolar, dando-lhes responsabilidade pela supervisão, orientação e treinamento de professores dos anos iniciais.
US Department of Agriculture	Food for Knowledge (2015-21)	A project focused on school feeding and education implemented by partners in the northern and southern regions
Banco Mundial e GPE	Improving Learning and Empowering Girls in Mozambique	Support for increased learning readiness and girls' retention in the upper grades of basic education, prioritizing underserved areas (programme under procurement)
Programa Alimentar	Programa Nacional de	Programa Nacional de Alimentação Escolar



3.7. PARCEIROS PRIORIDADES DO GOVERNO NA EDUCAÇÃO

O Plano Estratégico da Educação (PEE) 2020-2029 (MINEDH, 2020a) traça a visão, a missão e os objectivos estratégicos para o sector da educação, salientando a qualidade e a aprendizagem (**Quadro 11**).

Quadro 11
Visão e missão do sector da educação

Visão	Cidadãos com conhecimentos, competências e valores culturais, morais, cívicos e patrióticos, capazes de contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade coesa e de se adaptar a um mundo em mudança constante.
Missão	Implementar um sistema nacional de educação que seja inclusivo, equitativo, eficiente, eficaz, inovador e capaz de assegurar uma aprendizagem de qualidade ao longo da vida.

Fonte: MINEDH (2020a)

Para concretizar essa visão, o PEE 2020-2029 foca-se em três objectivos estratégicos que orientam as prioridades do sector:

- 1 Assegurar a inclusão e a equidade em termos de acesso, participação e retenção;
- 2 Assegurar uma aprendizagem de qualidade;
- 3 Assegurar uma administração transparente, participativa, eficiente e eficaz.

O PEE 2020-2029 está estruturado em torno de seis áreas programáticas:

- 1 Educação pré-primária
- 2 Ensino primário
- 3 Ensino secundário
- 4 Educação de adultos
- 5 Ensino e formação de professores
- 6 Apoio administrativo institucional (com incidência de atenções na melhoria da gestão do sistema nacional de educação em todos os níveis)

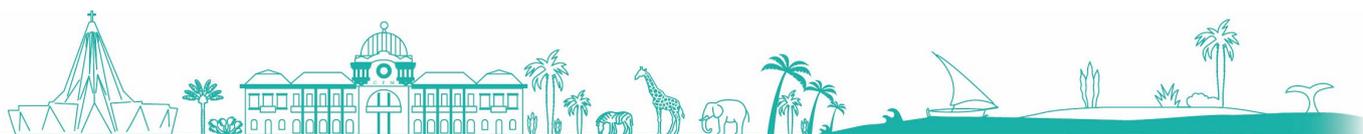
A qualidade do ensino primário deve ser alcançada através de um foco curricular robusto nas competências básicas de literacia e numeracia e na formação de professores. O plano também sublinha a importância de aumentar o acesso à educação na primeira infância e as oportunidades de aprendizagem de adultos.

O sistema educativo moçambicano tem levado a cabo duas grandes reformas relacionadas com o ensino básico nas últimas décadas: a revisão do currículo do ensino primário e a evolução dos modelos de formação de professores.

Reforma 1: Revisão do currículo do ensino primário, incluindo modalidades monolíngues e bilingues

Em 2011, o MINEDH reviu o currículo do ensino primário. A revisão foi implementada gradualmente, tendo começado pela 1.ª classe em 2017. Essa revisão curricular reestruturou os ciclos para o quadro actual (por exemplo: anteriormente, o primeiro ciclo abrangia só os dois primeiros anos, agora abrange os três primeiros) e reduziu substancialmente o número de disciplinas. Nas duas primeiras classes da modalidade de ensino monolíngue, por exemplo, o número de disciplinas foi reduzido de seis para três. Essa redução teve por objectivo aumentar o tempo dedicado à aprendizagem básica em literacia e numeracia.

O Plano Curricular do Ensino Primário (PCEP) (MINEDH, 2020b) estabelece os princípios orientadores do currículo nacional, incluindo a estrutura curricular geral, o número e o tipo de disciplinas por classe, a modalidade monolíngue (português) ou bilingue (um dos 19 idiomas moçambicanos e português), as competências que as crianças devem obter com a conclusão



da escolaridade primária, a avaliação dos alunos e as estratégias de implementação do currículo. Para planejar as aulas, os professores utilizam os Programas Escolares do Ensino Primário (MINEDH, 2015b) que providenciam planos temáticos para cada classe e disciplina. Os planos temáticos são organizados em unidades temáticas e apresentam finalidades específicas, conteúdos, competências esperadas dos alunos a desenvolver e o número de aulas dedicadas aos conteúdos apresentados. Os professores utilizam essas ferramentas, juntamente com o livro do aluno, para realizar o planeamento das aulas.

A sociedade moçambicana é multiétnica, multicultural, multilingue e multirreligiosa. A língua portuguesa, mantida no período pós-independência para assegurar a unidade nacional, é a língua materna de apenas cerca de 17% da população (INE, 2019). Mais de 65% da população habita em zonas rurais e o relatório do censo de 2017 indica que apenas 5,1% da população rural tem o português como primeira língua (INE, 2019). Estudos realizados pelo INDE na década de 1990 sugeriam que o uso exclusivo do português nas escolas moçambicanas era uma das principais causas do mau desempenho. Com base nisso, foi realizado de 1993 a 1997 o primeiro programa-piloto de educação bilingue nas províncias de Gaza e Tete. Com base nos resultados positivos do projecto-piloto inicial, a iniciativa bilingue expandiu-se gradualmente, desde 14 escolas em 2003 até 1907 escolas em 2018, abrangendo todas as províncias e 19 idiomas moçambicanos (MINEDH, 2019c). A Estratégia de Expansão do Ensino Bilingue para 2020-2029 foi elaborada em 2019 para traçar o quadro de expansão gradual do ensino bilingue em todo o país e apoia: a necessidade de um levantamento linguístico (para assegurar a expansão a comunidades linguisticamente homogêneas); a identificação e a formação de professores que falem o idioma moçambicano da escola; a mobilização das comunidades para assegurar a compreensão e a adesão por parte dos pais e chefes comunitários; e a formação de directores de escolas e responsáveis dos SDEJT para uma gestão eficaz da abordagem bilingue (MINEDH, 2019c). Desde 2021, existem 3225 escolas com ensino bilingue de acordo com a Direcção Nacional de Ensino Primário.

Moçambique adoptou um modelo de ensino bilingue de transição que começa nos anos iniciais com a língua materna (L1) das crianças como meio de instrução, ao mesmo tempo que é ensinado o português como segunda língua (L2). Nas duas primeiras classes, as crianças aprendem leitura, escrita e matemática na sua L1 e aprendem português de maneira oral. Na 3.ª classe, os alunos começam a ler e escrever na L2 e o tempo de instrução na L2 aumenta gradualmente de classe para classe, sendo mantida a L1 como disciplina (**Quadro 12**).

Quadro 12

Disciplina	1.ª classe	2.ª classe	3.ª classe	4.ª classe	5.ª classe	6.ª classe
Português	L2 oral	L2 oral	L2 oral + L2 leitura/escrita	L2 leitura/escrita	L2 leitura/escrita*	L2 leitura/escrita*
Idioma moçambicano	L1	L1	L1	L1	L1	L1
Matemática	L1	L1	L1	L2*	L2*	L2*
Ciências Sociais	-	-	-	L1	L2*	L2*
Ciências Naturais	-	-	-	L1	L2*	L2*
Educação Visual e Artes e Ofícios	-	-	-	-	L1	L2*
Educação Física	L1	L1	L2	L2	L2	L2
%L1	80%	80%	67,7%	43,3%	16,7%	6,7%
%L2	20%	20%	30,3%	56,7%	83,3%	93,3%

Nota: onde indicado com um asterisco (*), são utilizados os programas e livros monolíngues. Nota-se uma ligeira discrepância entre o PCEP e a Estratégia de Expansão do Ensino Bilingue no que respeita à língua de ensino para as Ciências Sociais na 5.ª classe. O PCEP tem como língua de ensino a L2, ao passo que a estratégia de expansão mantém mais um ano na L1.

Fonte: MINEDH (2020b).



Para ambas as modalidades de ensino, o PCEP indica a distribuição das disciplinas e o número de tempos lectivos atribuídos (**Quadros 13 e 14**).

Oficialmente, o conteúdo descrito no currículo abrange apenas 80% do tempo de ensino. O restante é dedicado ao que é designado como currículo local. O currículo local deve ser desenvolvido pelos professores com o apoio dos directores das escolas, membros do conselho escolar, chefes comunitários e organizações ou instituições locais. O conteúdo deve ser de relevância local e integrado de maneira coerente nos planos de aulas e nas avaliações. Após consultas às comunidades, as escolas devem elaborar um guia curricular local para apoiar o planeamento das aulas com conteúdo curricular local integrado. Ainda não foi realizada uma avaliação rigorosa do currículo local, mas relatos circunstanciais sugerem uma implementação limitada nas escolas. O INDE planeou um estudo sobre a implementação do currículo local para o ano lectivo de 2022.

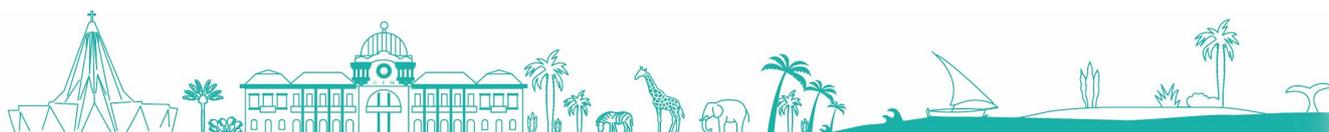
O currículo inclui metodologias de ensino sugeridas para os professores, que são os mesmos métodos habitualmente adquiridos durante a formação inicial de professores. Para o ensino da leitura na 1.ª classe, o currículo recomenda o uso da abordagem analítico-sintética. Essa abordagem introduz letras novas a partir de uma frase simples, destacando uma palavra-chave da frase, dividindo a palavra em sílabas e, por último, destacando a letra individual sob estudo. Dado que as crianças começam por aprender todas as vogais, essa abordagem é depois usada para formar diferentes sílabas combinando a consoante visada com diferentes vogais, formando sílabas e prosseguindo dessa maneira para juntar sílabas em palavras. Tal abordagem é algo diferente de uma abordagem fonemática, que começa pelos sons de letras individuais e constrói sílabas e palavras. Embora a abordagem analítico-sintética seja aprendida nos institutos de formação de professores e destacada nos guias de programas de ensino, os mesmos guias realçam que se trata simplesmente de uma recomendação e que podem ser aplicados outros métodos se estes ajudarem as crianças a alcançar as competências desejadas. Dado o crescente consenso científico de que a abordagem baseada na fonética é a abordagem de ensino da leitura mais eficaz, alguns programas negociaram com sucesso com o MINEDH para a integrar em programas novos. Porém, se os professores não tiverem sido expostos a uma abordagem durante a sua formação inicial, será necessário apoio à formação em serviço para assegurar que dominem as novas metodologias.

Quadro 13

Distribuição de tempos lectivos por semana e por disciplina para o ensino monolíngue

Disciplina	Número de tempos lectivos por semana e por classe, ensino monolíngue					
	1.ª classe	2.ª classe	3.ª classe	4.ª classe	5.ª classe	6.ª classe
Português	16	16	16	12	9	9
Matemática	10	10	10	8	8	8
Ciências Sociais	-	-	-	4	4	4
Ciências Naturais	-	-	-	4	4	4
Educação Visual e Artes e Ofícios	-	-	-	-	3	3
Educação Física	2	2	2	2	2	2
Total	28	28	28	30	30	30

Nota: o primeiro ciclo tem menos horas de contacto. Em princípio, tal visa acomodar posteriormente a introdução de idiomas moçambicanos como disciplina, acrescentando duas horas semanais no primeiro ciclo e depois retirando uma hora a Português e outra a Matemática no segundo ciclo.
Fonte: MINEDH (2020b).



Quadro 14

Distribuição de tempos lectivos por semana e por disciplina para o ensino bilingue

Disciplina	Número de tempos lectivos por semana e por classe, ensino monolíngue					
	1.ª classe	2.ª classe	3.ª classe	4.ª classe	5.ª classe	6.ª classe
Português	6	6	8	8	8	8
Idioma moçambicano	12	12	10	5	2	2
Matemática	10	10	10	7	7	7
Ciências Sociais	-	-	-	4	4	4
Ciências Naturais	-	-	-	4	4	4
Educação Visual e Artes e Ofícios	-	-	-	-	3	3
Educação Física	2	2	2	2	2	2
Total	30	30	30	30	30	30

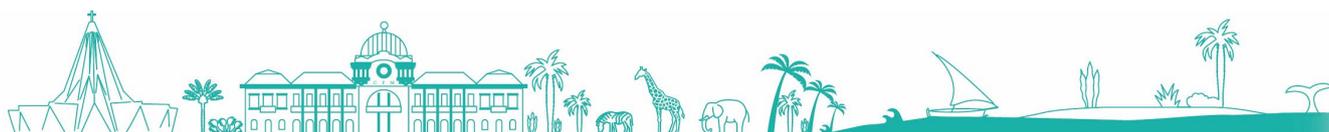
Fonte: MINEDH (2020b).

Reforma 2: Evolução dos modelos de formação de professores

Os modelos de formação de professores são designados pela classe mais alta alcançada e pelo número de anos de formação específica para professores necessária. Desde a década de 1980, existiram mais de 10 modelos diferentes de formação pré-serviço de professores, com níveis de escolaridade mínimos que vão da 6.ª à 12.ª classe e formação adicional entre um e três anos. O modelo mais recente é o 12+3, o que significa que o professor candidato tem de concluir a 12.ª classe, além de três anos num dos 38 institutos de formação de professores.

Em resultado dos muitos modelos pré-serviço que foram aplicados nos últimos 30 anos, os professores em serviço têm uma ampla gama de níveis de formação inicial, sendo o mais comum (47% segundo o censo escolar anual de 2021) o modelo 10+1. Os esforços de ensino à distância (geridos pelo IEDA) apoiam os professores na melhoria do seu nível de formação por meio de módulos de estudo autónomo aos níveis das ZIP e dos distritos. Dado que o salário dos professores é grandemente determinado pela categoria de formação, há um forte incentivo para que eles participem nesses cursos de ensino à distância. O modelo 12+3 foi introduzido em 2019 com a intenção de melhorar a qualidade da formação inicial dos professores, ao mesmo tempo que os modelos anteriores eram gradualmente eliminados. Em 2021, segundo o censo escolar anual, havia 3.819 alunos em institutos de formação de professores que seguiam o modelo 10+1 e 4.632 alunos que seguiam o modelo 12+3. A partir de 2022, só será implementado o modelo 12+3. Está em desenvolvimento uma nova política que facultará critérios adicionais para a entrada nos institutos de formação de professores, melhorando potencialmente ainda mais a qualidade dos novos professores.

Esses esforços para melhorar a qualidade da preparação dos professores foram, em parte, desencadeados por estudos que demonstram os baixos níveis de conhecimentos e satisfação profissional dos professores. O relatório de Indicadores de Prestação de Serviços do Banco Mundial (Bassi *et al.*, 2019) mencionava baixos níveis de conhecimentos dos professores sobre as matérias (por exemplo, 3,3% dos professores demonstraram conhecimentos ao nível da classe mínima em matemática). O Estudo Holístico da Situação do Professor em Moçambique (MINEDH, 2017a) referia vários factores associados à insatisfação profissional dos professores, incluindo os salários baixos, os atrasos burocráticos, as oportunidades limitadas de desenvolvimento da carreira, a falta de prestígio social e as condições de trabalho difíceis (por exemplo, infra-estruturas escolares precárias e carência de materiais didácticos adequados). Além de melhorias no modelo de formação de professores, essas conclusões levaram a DNFP a desenvolver a Política Nacional do Professor (PNP), que deverá ser finalizada em 2022. Essa política providenciará uma base para os esforços de melhoria da profissionalização e do estatuto social da profissão docente ao melhorar o quadro legal em torno da profissão docente, ao aperfeiçoar as normas, as directrizes e os padrões sobre a formação de professores, ao facultar orientação e processos para o desenvolvimento da carreira docente, ao prestar orientação melhorada aos directores das escolas para uma gestão aperfeiçoada e apoiar aos professores ao nível das escolas e ao criar plataformas de diálogo.



A DNFP também desenvolveu uma estratégia revista para o desenvolvimento profissional contínuo dos professores. A abordagem baseia-se em experiências anteriores no país e inclui actividades aos níveis das escolas, das ZIP e dos distritos. A estratégia define um processo em que cada ZIP identifica dois professores experientes que recebem formação dos IFP para conduzir *workshops* pedagógicos mensais ao nível das ZIP. Nas escolas, os professores devem observar as aulas uns dos outros e fornecer comentários construtivos. Os desafios observados nas escolas devem fundamentar as sessões ao nível das ZIP, nas quais os professores podem obter apoio dos seus colegas e de professores mais experientes. Um grande desafio para a estratégia é o de assegurar a sua implementação com recursos financeiros limitados.

Ainda não existem critérios claros para a selecção de directores de escolas. Embora possam ser seleccionados entre os professores de desempenho elevado (que não têm necessariamente fortes competências de gestão), é amplamente entendido que os administradores escolares são muitas vezes seleccionados por motivos políticos. O PEE 2020-2029 refere o desenvolvimento de critérios de selecção e o concurso geral para cargos de director de escola como etapas essenciais para melhorar a transparência. Os novos directores de escolas podem não ter os conhecimentos e competências necessários para gerir as escolas com eficácia. Para fazer face a esse problema, o MINEDH implementou diferentes abordagens à formação em serviço para directores de escolas. Em 2013, foi criado e realizado em três IFP, um de cada região (norte, centro e sul), um curso de formação de directores de escolas de 30 dias; porém, esse curso revelou-se dispendioso e afastou os directores das suas escolas durante o ano lectivo; além disso, uma avaliação mostrou que o desempenho escolar não apresentou uma melhoria substancial. O PEE 2020-2029 realça a necessidade de rever a abordagem de formação e assegurar que sejam observados resultados à escala escolar. Tal é bastante relevante devido às elevadas taxas de absentismo de professores e alunos. Os directores de escolas têm um papel importante a desempenhar na melhoria da assiduidade, que foi destacada como prioridade no PEE 2020-2029.

Na última década, surgiram mais dados concretos gerados localmente que apontam para os baixos níveis de aprendizagem e as suas causas subjacentes (por exemplo, os altos níveis de absentismo). Esses elementos comprovativos desencadearam um esforço para a obtenção de melhores resultados e o desejo de ir além da identificação dos problemas para começar a identificar e implementar soluções. Tal oferece uma oportunidade para que a liderança e a reforma obtenham ganhos positivos na aprendizagem básica. Na secção seguinte, são destacados os desenvolvimentos de políticas fundamentais recentes e os desafios pendentes que devem ser enfrentados para atingir as metas da aprendizagem básica.

Desenvolvimento de políticas fundamentais 1 – Estabelecimento da educação pré-primária

Uma das realizações mais notáveis do sector é o estabelecimento da educação pré-primária como subsistema formal através da lei da educação de 2018. No entanto, o facto de os custos e responsabilidades estarem dispersos por três ministérios é um desafio de implementação. O Banco Mundial financiou um programa-piloto pré-primário (DICIFE), implementado em 10 distritos de 2015 a 2018, que ajudou a fundamentar as principais prioridades do subsector quando incluído no PEE 2020-2029. O PEE 2020-2029 estabelece um objectivo ambicioso de aumentar o acesso pré-primário para as crianças com menos de 5 anos do nível inicial de 3,5% para 17% até 2029 (MINEDH, 2020a).

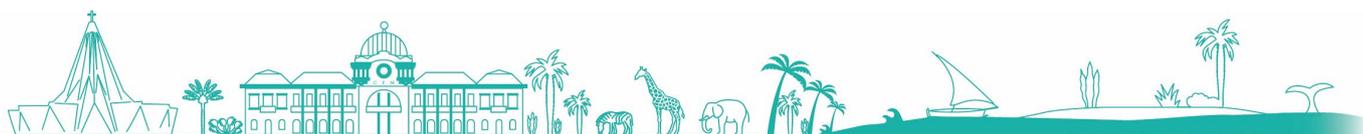
Desenvolvimento de políticas fundamentais 2 – Extensão do ensino básico obrigatório para os nove anos

A lei 18/2018 estendeu o ensino básico obrigatório para os nove anos, com a finalidade de assegurar que todas as crianças adquiram as competências básicas e os conhecimentos gerais para serem cidadãos activos e progredirem na aprendizagem e no mundo do trabalho. Ainda não é evidente o modo como o governo responderá ao aumento do número de alunos, estimado em cerca de 68% entre 2018 e 2019, que resultará na necessidade de construir mais 7.300 salas de aulas e contratar mais 19.500 professores (UNESCO, 2019). Mesmo sem esse aumento, o número de escolas secundárias já é insuficiente, com capacidade para receber apenas 14% dos alunos que saem do ensino primário. Para ilustrar o desafio, o censo escolar anual de 2021 indica um total de 13.006 escolas que vão pelo menos até à 5.ª classe, enquanto apenas 8.899 vão até à 7.ª classe e só 622 vão pelo menos até à 9.ª classe.

Desenvolvimento de políticas fundamentais 3 – Política Nacional do Professor

O PEE 2020-2029 (MINEDH, 2020a) descreve a melhoria da qualidade da formação de professores como um desafio crucial. O Plano Operacional 2020-2022 (MINEDH, 2020c), que acompanha o PEE, posiciona os professores no cerne do sistema educativo, incluindo o desenvolvimento e a implementação de uma Política Nacional do Professor como medida prioritária. A política destina-se a estabelecer directrizes para a formação de professores, juntamente com processos transparentes de selecção, recrutamento, motivação, retenção, desenvolvimento profissional contínuo e melhoria da remuneração dos professores. O objectivo é valorizar o papel central do professor e assegurar que todas as questões relativas à profissão docente sejam tratadas com coerência e consistência. Uma tal política tem de ser acompanhada de um quadro jurídico que a ponha em prática e de uma dotação orçamental que possibilite a sua implementação.

Desenvolvimento de políticas fundamentais 4 – Ensino bilingue



Em 2019, o MINEDH lançou a Estratégia de Expansão do Ensino Bilingue 2022-2029. Depois de programas-piloto com sucesso ao longo de várias décadas, o MINEDH empenhou-se numa expansão gradual do ensino bilingue a todas as escolas que cumpram os critérios para a sua introdução. Com o apoio de doadores, o número de escolas com ensino bilingue aumentou de menos de 1.000 em 2016 para mais de 3.500 em 2021. A afectação e a gestão dos professores têm de ser consideradas para assegurar a sustentabilidade do ensino bilingue. Dado que a actual política de afectação de professores não leva em conta a L1 de um professor, assegurar que as escolas de ensino bilingue tenham professores suficientes que falem a L1 da escola pode ser um desafio. A actual política do MINEDH determina um professor por classe (ou seja, um professor abrange todas as disciplinas) até à 6.ª classe, exigindo efectivamente que todos os professores falem a L1 da escola. Os distritos também têm de assegurar que as transferências de professores sejam bem geridas, evitando situações em que um professor com formação em metodologias de ensino bilingue seja transferido e substituído por outro professor não familiarizado com a abordagem.

Desenvolvimento de políticas fundamentais 5 – Supervisão distrital

Em 2015, a DNGGQ lançou um manual de supervisão distrital que orienta os distritos sobre como efectuar supervisão baseada em dados concretos nas escolas. Foi desenvolvida e está em fase inicial de implementação uma plataforma *online* para registo de dados de supervisão. As melhorias contínuas nesta área podem ajudar a assegurar que as escolas melhorem o desempenho. Dadas as significativas distâncias entre as instalações dos SDEJT e a maioria das escolas, as más condições rodoviárias e a insuficiência de recursos (por exemplo: transporte, combustível), podem ser necessários mais meios locais de supervisão para complementar esses esforços.

Desafio pendente 1 – Absentismo dos professores

As escolas em Moçambique apresentam debilidades na gestão do absentismo, e esse fenómeno tem consequências graves para a qualidade do ensino. As conclusões do principal estudo apontam o absentismo como uma prática em que as pessoas envolvidas e afectadas entram em conluio para se tornar uma espécie de acordo tácito nas práticas das escolas (Mulhanga *et al.*, 2016). O mesmo estudo também fala sobre o “presentismo ausente”, pelo qual os professores e directores das escolas estão presentes nos estabelecimentos de ensino, mas não cumprem as suas funções.

Desafio pendente 2 – Escassez de professores

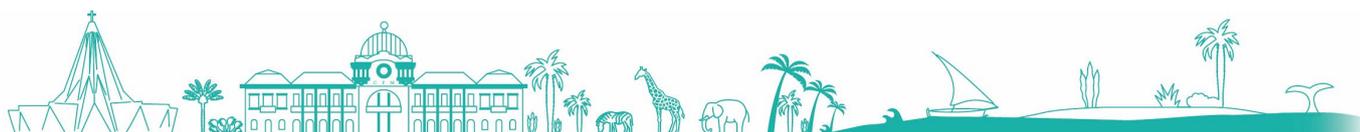
No nível primário, o aumento das matrículas acelerou o crescimento nos últimos anos. Em 2020, havia 90.277 professores a trabalhar no EP1 e 31.500 professores no EP2. Estima-se que o sistema necessite de mais 19.500 professores para fazer face às necessidades imediatas, dados o número de alunos e o rácio de alunos por professor definido como meta pelo MINEDH (60:1), bem como às necessidades criadas pela extensão da escolaridade obrigatória (um aumento estimado de 68% de alunos no ESG1 entre 2018 e 2019). Ao mesmo tempo, terão de ser construídas infra-estruturas escolares para acomodar os actuais alunos e professores que trabalham presentemente em condições precárias (por exemplo: com rácios de alunos por professor desfavoráveis, aulas a céu aberto/debaixo de árvores, turnos de ensino) e os novos professores contratados com o correspondente aumento do número de aulas.

Desafio pendente 3 – Nutrição

Desde 2013, sob a coordenação do MINEDH e com o apoio do Programa Alimentar Mundial das Nações Unidas e outros parceiros governamentais e não governamentais, o governo tem implementado o Programa Nacional de Alimentação Escolar, PRONAE. O PRONAE fornece refeições a 125.000 alunos de 150 escolas primárias em todas as províncias do país e está planeada a sua expansão a outras 190 escolas, para beneficiar mais crianças no ensino público, em especial nas zonas rurais. O MINEDH pretende expandir gradualmente a alimentação escolar a todas as escolas primárias do país. Há outros parceiros que têm memorandos com o MINEDH para fornecer refeições escolares a mais de 300.000 alunos de 560 escolas. Agregando esses compromissos actuais, pode concluir-se que os programas de alimentação escolar estão limitados a 1.000 das cerca de 13.000 escolas do país. É essencial expandir os programas de nutrição escolar para abranger mais escolas e, assim, contribuir para o desenvolvimento cognitivo, a melhoria do estado de saúde, a melhoria da capacidade de aprendizagem e a probabilidade de permanência na escola durante todo o ano lectivo das crianças.

3.8. ECONOMIA POLÍTICA

Desde que obteve a independência de Portugal em 1975, Moçambique tem privilegiado a educação, com ênfase na participação e no acesso equitativos. Em contraste directo com o período colonial português, uma época de exclusão social



e política da maioria da população (Mondlane, 1975), o governo de Moçambique recém-independente nacionalizou a educação e ampliou a rede de escolas. Em apenas quatro anos, de 1975 a 1979, as matrículas duplicaram, atingindo 1,2 milhões de alunos, e em 1983 foi aprovado o primeiro Sistema Nacional de Educação (SNE). Porém, dois anos após a independência, começou o conflito civil armado entre os partidos no poder (a Frelimo – Frente de Libertação de Moçambique) e na oposição (a Renamo – Resistência Nacional Moçambicana), iniciando um período de instabilidade de 16 anos e destruindo ou encerrando cerca de 68% da rede escolar primária (Abrahamsson e Nilsson, 1995). O fim desse conflito conduziu a um novo contexto político multipartidário e à Constituição de 1990, originando ajustes no SNE. A nova Lei do SNE (Lei n.º 6/92 de 6 de Maio) veio alterar o funcionamento e a estrutura do sistema educativo, convidando actores não estatais a apoiarem o sistema educativo formal. Em 2005, foram aprovadas alterações para abolir as propinas escolares e distribuir gratuitamente livros escolares a todas as sete classes do ensino primário. O acesso expandiu-se ainda mais ao longo do início da década de 2000, com o sector da educação a privilegiar as melhorias do lado da oferta, aumentando o número de escolas, professores e salas de aulas para assegurar que a maioria dos moçambicanos pudesse aceder ao ensino primário e concluí-lo (Mouzinho, Monjane e Santos, 2020).

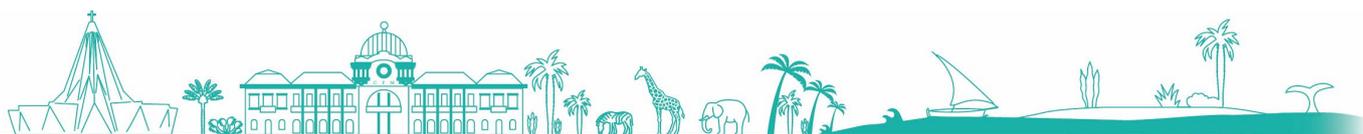
Ao longo da última década, o sector da educação mudou gradualmente de um foco prioritário no acesso para esforços de melhoria da qualidade. Tal implicou enfrentar a verdade politicamente problemática segundo a qual, apesar do investimento significativo do Estado, Moçambique encontra-se no que Hossain e Hickey (2019) denominam “crise educativa” ou “escolarização sem aprendizagem”, em que o acesso a educação não equivale a uma melhoria significativa da qualidade. Durante esse período, o MINEDH e as partes interessadas governamentais reconheceram que: os níveis de aprendizagem são muito baixos; as taxas de absentismo dos directores escolares, professores e alunos são muito elevadas; e a gestão escolar e o desempenho dos professores na sala de aulas são medíocres. Tal deu origem a um intenso debate no sector, apoiado por uma sociedade civil que continua a crescer a fim de se tornar mais activa na identificação de soluções para superar essas barreiras e melhorar os resultados da aprendizagem. A lei da educação de 2018, o PEE 2020-2029 e outras reformas políticas reflectem essa mudança de prioridades.

Outro factor que afecta negativamente a quantidade e a eficácia do investimento interno e externo na educação é a falta de transparência e responsabilização do Governo. Moçambique é visto como um dos países mais corruptos do mundo, classificando-se na 147.ª posição entre 180 países em 2021 (Transparência Internacional, 2021). O escândalo da dívida oculta de 2016 levou a que muitos doadores internacionais cancelassem ou reduzissem substancialmente os fluxos de ajuda para Moçambique. Dado que uma enorme parcela do orçamento de investimento em educação provém de doadores internacionais, tal criou uma enorme pressão sobre o país. Com o regresso do investimento, a comunidade de doadores tem um importante papel a desempenhar para ajudar o sector a melhorar os resultados da aprendizagem pelo aumento da responsabilização. O recente MdE do FASE, focado na qualidade, no aumento da transparência e na valorização da voz da sociedade civil com o MEPT como parte signatária do acordo, é um elemento desses esforços.

Eventos recentes lançaram luz sobre a necessidade de melhorias no controlo interno da qualidade no âmbito do MINEDH. Verificou-se que o manual de ciências sociais da 6.ª classe introduzido nas escolas em 2022 apresentava vários erros significativos (Mosse, 2022). Tal conduziu a uma investigação interna que resultou na demissão dos directores da DINEP, do INDE e do DGLEMD. À data de redacção deste relatório, ainda decorriam investigações, mas a situação gerou debates nos meios de comunicação tradicionais e sociais, atraindo mais atenção para a necessidade de melhorar a prestação de serviços educativos.

Desde os acordos de paz de 1992, a descentralização do poder tem sido um importante ponto de discórdia entre os dois partidos políticos dominantes e um foco de conflito. Embora tenham sido aprovadas reformas legais, a devolução significativa de poder às administrações locais ainda não ocorreu (ConstitutionNet, s.d.). Ainda que esteja em curso a implementação das reformas de 2018 para descentralizar competências em matéria de educação, os esforços iniciais criaram alguma confusão quanto à atribuição de funções. As DPE e o SPAS têm funções sobrepostas e inter-relacionadas, com as DPE na dependência dos governadores provinciais eleitos e o SPAS na dependência do Secretário de Estado nomeado centralmente desde 2019. Porém, esse processo ainda não chegou aos distritos, prevendo-se que, até 2024, estes venham a eleger assembleias distritais, o que resultará na eleição dos administradores distritais por voto popular em vez da sua nomeação pelos governadores provinciais. A eleição local dos administradores distritais seria outro passo para aumentar a responsabilização pela prestação dos serviços educativos e pelos respectivos resultados.

Moçambique possui a terceira maior reserva comprovada de gás natural da África, estimada em 100 trilhões de pés cúbicos (EIA, 2020). Espera-se que o projecto de gás natural liquefeito no norte de Moçambique produza inicialmente cerca de 13 milhões de toneladas de gás por ano e possa expandir-se para 43 milhões de toneladas por ano. Após perturbações causadas por uma insurgência terrorista na região, a primeira produção deverá começar no final de 2022 com o apoio da Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (SADC) e das forças de segurança ruandesas. Tal poderá aumentar substancialmente as receitas do Estado e estimular o crescimento económico. Foi proposta a criação de um



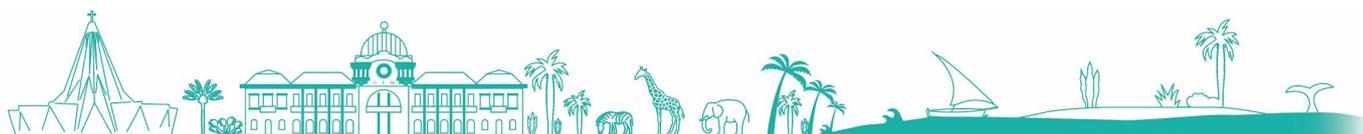
fundo soberano que poderia ajudar a assegurar a gestão sustentável dos recursos financeiros adicionais. Se bem gerido, um fundo dessa natureza pode providenciar apoio financeiro interno substancial para enfrentar os desafios do sector da educação.

3.9. RESUMO

As actuais prioridades da política da educação delineadas no PEE 2020-2029 incidem sobre três aspectos: inclusão e equidade em termos de acesso, participação e retenção; qualidade; e administração transparente, participativa, eficiente e eficaz. Embora esforços anteriores se tenham centrado no acesso e na retenção, reconhece-se a necessidade de melhorar a qualidade da educação para assegurar que os alunos atinjam um mínimo de proficiência em competências básicas.

Os números de matrículas e conclusões, embora apresentem melhorias nos últimos anos, continuam bastante baixos, com a taxa de conclusão primária abaixo de 50%. As avaliações externas da aprendizagem mostram alguma melhoria, mas indicam graus de variabilidade elevados em termos de região, natureza urbana-rural e género. As avaliações externas (por exemplo, a avaliação nacional) revelam um desempenho inferior ao indicado pelas avaliações internas (por exemplo, os exames nacionais), o que sugere uma necessidade de melhorar os procedimentos destas últimas. Os dados sobre os baixos níveis de desempenho dos alunos impulsionaram muitas reformas políticas positivas, incluindo os esforços para expandir a educação pré-primária, a extensão do ensino básico obrigatório para os nove anos, o desenvolvimento da Política Nacional do Professor, a expansão do ensino bilingue e a supervisão distrital.

Persistem vários desafios para que Moçambique alcance as metas dos ODS. Entre eles, contam-se: assegurar a contratação de professores suficientes; realizar benfeitorias nas infra-estruturas escolares; obter melhorias na gestão escolar para aumentar a assiduidade dos directores, professores e alunos; evitar esforços para lidar com a má nutrição; e aumentar a responsabilização em todos os níveis do sistema educativo.

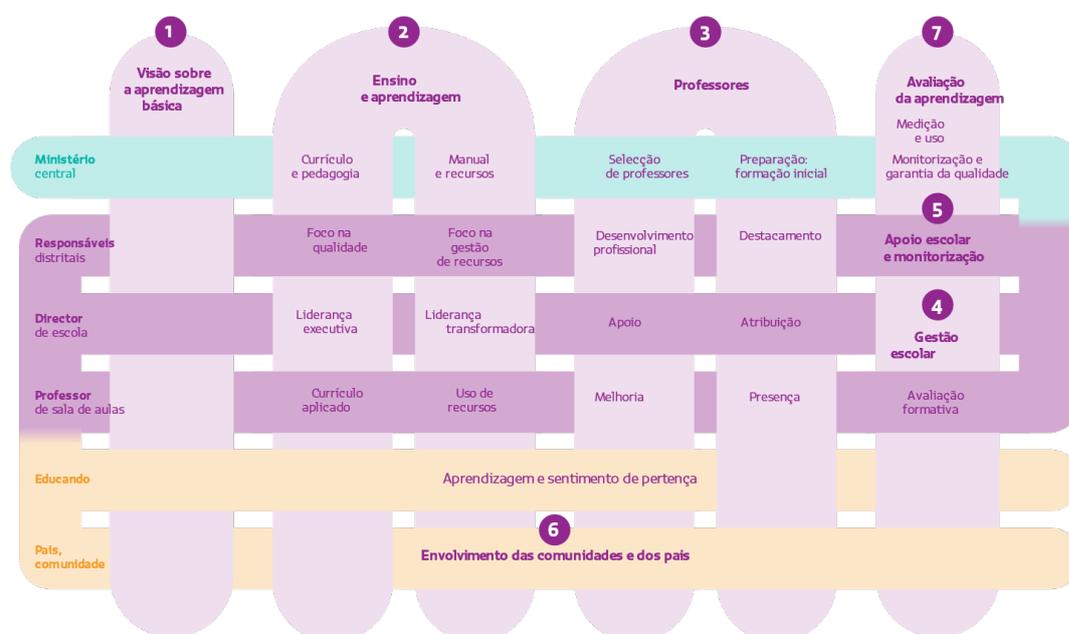


4. Quadro analítico e conclusões do trabalho de campo

4.1. QUADRO ANALÍTICO DOS FACTORES DE SUCESSO CRUCIAIS

Esta revisão segue o quadro conceptual da série Spotlight, que descreve sete factores fundamentais que afectam o EBU e a aprendizagem básica (Figura 11).

Figura 11



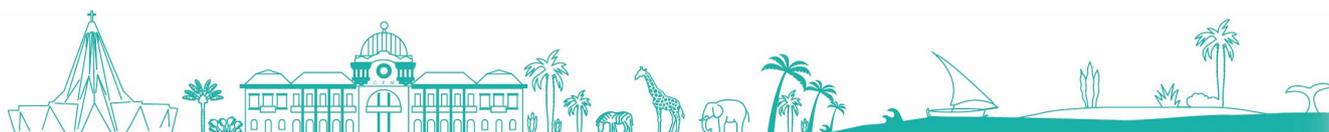
Fonte: guia de investigação e quadro analítico da série Spotlight.

É facultado aqui um resumo das principais conclusões da análise bibliográfica (Quadro 15).

Quadro 15

Síntese da análise bibliográfica com referência ao quadro analítico

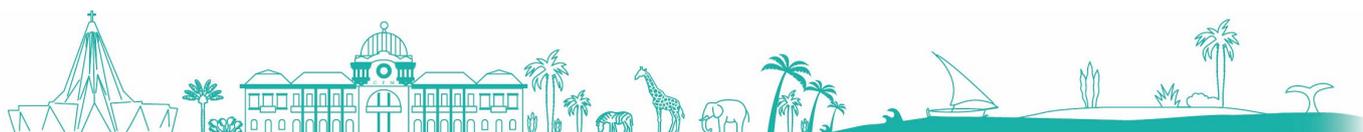
Factor no quadro analítico	Situação actual em Moçambique
Visão e foco no desempenho	<p>Existe uma visão no PEE 2020-2029 (MINEDH, 2020a).</p> <p>É difícil encontrar dados fiáveis e comparáveis. O sistema de recolha de dados e os métodos de avaliação parecem inconsistentes e pouco fiáveis. Os dados são escassos, incompletos e muitas vezes inconsistentes, o que dificulta o seu uso para fundamentar a tomada de decisões ao nível político.</p>



<p>Ensino e aprendizagem</p>	<p>Os dados existentes sugerem que a prontidão das crianças para aprender quando ingressam na escola primária é muito baixa, especialmente na educação monolíngue. A falta de educação pré-primária significa que as crianças não estão preparadas para a frequência escolar.</p> <p>O ensino bilingue está a gerar resultados de aprendizagem melhores. Porém, o seu âmbito ainda é muito limitado, abrangendo apenas 25% das escolas.</p> <p>Devido às insuficiências da rede escolar, de salas de aulas e de professores, o ensino ocorre em turnos, o que significa que a duração das aulas é insuficiente para cobrir completamente o currículo e assegurar um processo de ensino e aprendizagem com qualidade. Os níveis de absentismo elevados reduzem ainda mais esse tempo de ensino já limitado.</p>
<p>Professores</p>	<p>O novo modelo de formação de professores (12+3) é, ao mesmo tempo, promissor e coloca desafios ao sistema. Prevê-se que os primeiros graduados do novo modelo entrem no mercado de trabalho em 2023. Espera-se que as suas qualificações mais elevadas melhorem a qualidade do ensino; porém, o impacto financeiro dos salários mais altos desses professores sobrecarregará o orçamento da educação, que já é dominado pelos custos salariais.</p>
<p>Gestão escolar e chefias</p>	<p>Não existem critérios claros para a selecção de directores de escolas. Em resultado, estes podem ser seleccionados com base em características não relacionadas com competências de chefia efectivas. Embora seja consensual que a gestão escolar é essencial para resultados de aprendizagem positivos, ainda está por demonstrar uma maneira eficaz de a melhorar. As taxas de absentismo continuam altas e a conformidade com a política do MINEDH é inferior à desejável. A falta de responsabilização torna a aplicação da política um verdadeiro desafio.</p>
<p>Supervisão e monitorização</p>	<p>As visitas de supervisão pedagógica pelos distritos mostraram algum impacto no desempenho escolar. Se continuarem a ser reforçadas, poderão ajudar a assegurar que as escolas continuem a melhorar os resultados. Tais visitas têm por objectivo prestar apoio; porém, caso se verifique com regularidade que as escolas não cumprem as directrizes do MINEDH, será necessária uma maior responsabilização.</p>
<p>Envolvimento das comunidades e dos pais</p>	<p>Tem havido uma tendência crescente de participação da sociedade civil nas questões educativas, especificamente no que respeita aos mecanismos de responsabilização relacionados com o absentismo dos professores. Em geral, nos lugares onde são implementados programas para melhorar a gestão escolar, envolver a comunidade e combater o absentismo, ocorre uma melhoria nos resultados educativos (MINEDH, 2020a).</p>
<p>Avaliação da aprendizagem</p>	<p>Os resultados de várias avaliações indicam que os alunos não desenvolvem as competências esperadas. Porém, as avaliações não levam em conta a relevância da língua de ensino para o desempenho académico dos alunos, apesar de vários estudos locais demonstrarem que o ensino bilingue originou resultados de aprendizagem melhores.</p>

4.2. RESULTADOS DAS DISCUSSÕES COM PARTES INTERESSADAS NACIONAIS

A equipa de investigação organizou um *workshop* de partes interessadas em Maputo, em 5 de Novembro de 2021, para introduzir o quadro analítico, apresentar a análise bibliográfica e avaliar questões prioritárias. As partes interessadas concordaram que as sete componentes em análise teriam impacto no ensino e na aprendizagem e que cada uma delas é influenciada pelas políticas, pelas medidas de implementação e pelo contexto social. As partes interessadas comentaram o modo como o quadro analítico destaca a necessidade de estratégias integradas, conforme se torne evidente a interligação



entre os vários factores em análise e, em paralelo, entre as questões sociais e económicas que condicionam todos os processos.

Os principais desafios e prioridades identificados pelas partes interessadas foram:

- 1 Melhoria das condições escolares;
- 2 Melhoria da qualidade dos professores e da gestão escolar;
- 3 Melhoria da supervisão pedagógica, da monitorização e da inspecção à escala distrital;
- 4 Como reintegrar as crianças que estão fora da escola, em especial as raparigas, nas escolas;
- 5 Envolvimento dos pais e das comunidades nos conselhos de escola.

Em geral, as prioridades identificadas pelas partes interessadas estão alinhadas com as definidas pelo PEE 2020-2029 (MINEDH, 2020a). Essas prioridades são enumeradas abaixo por ordem de relevância.

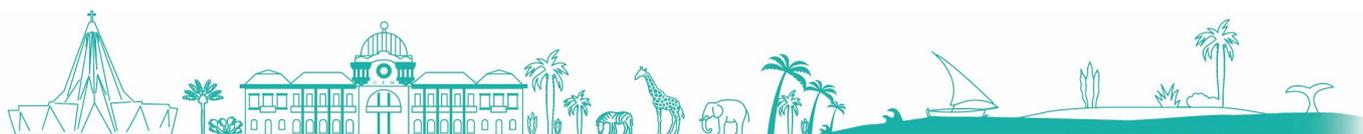
- 1 A melhoria das condições escolares era a principal prioridade para elevar os resultados da aprendizagem, já que as partes interessadas acreditam que as infra-estruturas físicas desempenham um papel importante no processo educativo.
- 2 A melhoria da qualidade dos professores e da gestão escolar foi classificada como segunda prioridade, levantando questões acerca da formação pré-serviço e em serviço dos professores e do papel dos directores de escolas no apoio aos professores para melhorar o ensino e a aprendizagem.
- 3 A necessidade de melhoria da supervisão pedagógica, da monitorização e da fiscalização à escala distrital era a terceira prioridade. Embora os SDEJT procedam a supervisão pedagógica, essas visitas são realizadas sobretudo numa perspectiva de apoio. A inspecção visa responsabilizar as escolas pelo incumprimento da política do MINEDH. Embora o MINEDH obrigue à inspecção regular das escolas, esse preceito não tem sido acompanhado pela afectação de pessoal e fundos suficientes, o que significa que está a ocorrer um número limitado de visitas de inspecção.
- 4 As partes interessadas identificaram como quarta prioridade a necessidade de criar condições para a reintegração e a retenção de crianças que estão fora da escola, em particular as raparigas. Esse é um dos desafios também realçados pelo ministro.
- 5 A quinta prioridade identificada pelas partes interessadas foi a necessidade de um maior envolvimento dos pais e das comunidades na educação, em particular a sua participação nos conselhos de escola, a fim de ajudar a melhorar a aprendizagem.

4.3. RESULTADOS ABORDAGEM NO TERRENO E ÁREAS VISITADAS

Devido a vários desafios, não foi possível realizar o trabalho de campo durante o ano lectivo. As equipas de investigação viajaram até aos distritos e escolas entre 1 e 4 de Dezembro de 2021. Embora não tenham sido possíveis observações das aulas, foram realizadas entrevistas com directores de educação distritais, técnicos de educação, directores de escolas, professores, pais e encarregados de educação e um grupo focal com membros dos conselhos de escola.

Em quatro províncias, foi visitada uma amostra de 12 escolas, tanto rurais como urbanas, com três níveis de desempenho (bom, satisfatório e insatisfatório, segundo as respectivas classificações no aproveitamento pedagógico avaliado internamente): cidade de Maputo (que é considerada uma província), província de Maputo (excluindo a cidade de Maputo), província da Zambézia e província de Nampula, abrangendo as regiões sul, centro e norte (**Quadro 16**). Esta amostra visava representar as várias realidades do país e reflectir as disparidades regionais.

Em cada escola, foram entrevistadas as categorias de pessoas seguintes (**Quadro 17**). Nas escolas com um conselho de escola operacional, foi criado um grupo focal composto por oito a dez indivíduos: em geral, três pais e encarregados de educação, três professores, o director da escola, o director distrital e um técnico distrital.



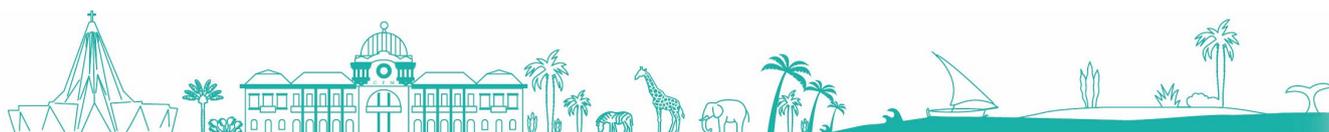
Quadro 16**Escolas visitadas por distrito e província**

Província	Distrito	Escolas	Modalidade	Desempenho
Cidade de Maputo	KaMpfumo	EPC 16 de Junho	Monolíngue	Bom
		EPC Alto Maé	Monolíngue	Satisfatório
		EPC Filipe Samuel Magaia	Monolíngue	Insatisfatório
Província de Maputo	Matutuine	EPC de Salamanga	Bilingue	Satisfatório
		EPC Bela Vista	Monolíngue	Bom
		EPC de Machanfane	Monolíngue	Insatisfatório
Nampula	Ilha de Moçambique	EPC de Lumbo	Bilingue	Satisfatório
		EPC 15 de Junho	Monolíngue	Bom
		EPC 16 de Junho	Monolíngue	Insatisfatório
Zambézia	Mocuba	EPC Derruba	Bilingue	Satisfatório
		EPC Marmanelo	Monolíngue	Bom
		EPC Aeroporto I	Monolíngue	Insatisfatório

Nota: EPC = escola primária completa

Quadro 17**Entrevistas e grupos focais com as escolas por categoria de indivíduo**

Escolas	Conselho de escola	Pais e encarregados de educação	Professores	Director da escola	Director distrital	Técnico distrital
EPC 16 de Junho	8	3	3	1	1	2
EPC Alto Maé	8	3	3	1	1	1
EPC Filipe Samuel Magaia	0	3	4	1	1	1
EPC de Salamanga	10	3	4	1	1	1
EPC Bela Vista	8	4	3	1	1	1
EPC de Machanfane	9	3	3	1	1	2
EPC de Lumbo	8	5	3	1	1	1
EPC 25 de Junho	8	3	3	1	1	1
EPC 16 de Junho	9	3	3	1	1	1
EPC Derruba	9	3	3	1	1	1
EPC Marmanelo	8	3	4	1	1	2
EPCE Aeroporto I	8	4	3	2	1	1
Total	93	40	39	13	12	15



Os dois objectivos iniciais consistiam em efectuar observações nas salas de aulas e validar, por meio de entrevistas, a medida em que os desafios identificados no *workshop* nacional de partes interessadas coincidiam com os enfrentados nas escolas e, em seguida, identificar possíveis soluções para os obstáculos ao processo de aprendizagem. Dado que não havia aulas a decorrer durante o trabalho de campo, as observações em salas de aulas foram substituídas por entrevistas com pessoal escolar. A equipa de investigação também procurou documentar exemplos de boas práticas.

4.4. RESULTADOS DO TRABALHO DE CAMPO E RELACIONAMENTO COM OS FACTORES DE SUCESSO CRUCIAIS

O trabalho de campo consistiu em entrevistas com directores distritais de educação, técnicos de educação, directores de escolas, professores, pais e encarregados de educação, bem como numa discussão de grupo focal com membros dos conselhos de escola.

Foram identificados problemas semelhantes por actores dos níveis central e regional. As conclusões principais estão descritas na secção seguinte em função das cinco áreas prioritárias identificadas:

- 1 Melhoria das condições escolares;
- 2 Melhoria da qualidade dos professores e da gestão escolar;
- 3 Melhoria da supervisão pedagógica, da monitorização e da inspecção à escala distrital;
- 4 Como reintegrar as crianças que estão fora da escola, em especial as raparigas, nas escolas;
- 5 Envolvimento dos pais e das comunidades nos conselhos de escola.

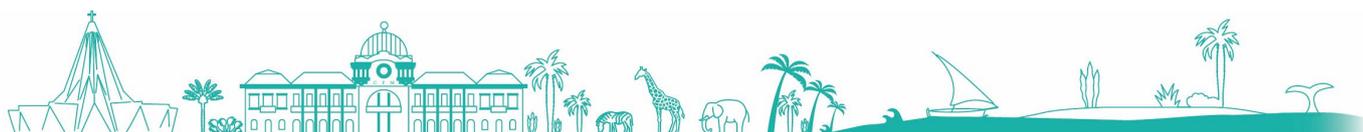
1. *Melhoria das condições escolares;*

Em geral, todas as escolas visitadas precisavam de uma reabilitação significativa, com problemas como a entrada de chuva nas salas de aulas através de infiltrações nos telhados, falta de portas e janelas sem caixilhos nem vidros. Com base nas observações da equipa de investigação, ficou evidente que não havia carteiras suficientes; as partes interessadas entrevistadas disseram que, em resultado, muitas das crianças tinham de se sentar no chão durante as aulas. As entrevistas com as partes interessadas também realçaram que o número de salas de aulas é inferior ao necessário, pelo que muitas crianças têm de aprender ao ar livre. Os pais observaram que os limites do número de alunos nas salas de aulas devido às restrições originadas pela COVID-19 se traduziram em enormes limitações no tempo de ensino e aprendizagem.

Embora os professores e directores de escolas acreditem que estão a conseguir ministrar todo o currículo, a falta de exposição dos alunos ao ensino e à aprendizagem torna essa opinião discutível, uma vez que não é possível abranger o currículo de forma satisfatória em tão pouco tempo. Além disso, no caso do estudo ao ar livre, podem ocorrer interrupções devido às condições meteorológicas, levando a menos dias lectivos. Também é do conhecimento geral que vários eventos políticos e sociais em Moçambique afectam o normal funcionamento das escolas, com a participação de professores e alunos em comemorações.

Durante as entrevistas, os pais observaram que as salas de aulas dispõem de equipamento básico, como quadro negro, giz e manuais escolares. Os pais dizem que são eles a fornecer cadernos, lápis, canetas e outros materiais suplementares, o que constitui um pesado encargo financeiro para as famílias que têm muitos filhos na escola. Por vezes, a escola fornece lápis e cadernos a alunos carenciados por meio do ADE.

2. *Melhoria da qualidade dos professores e da gestão escolar;*



A formação inicial de professores recebida pelos professores existentes é bastante diversificada, dada a multiplicidade de modelos que existiram ao longo dos anos. Em todas as províncias, as partes interessadas mencionaram diferentes abordagens ao desenvolvimento profissional contínuo. Algumas referiram sessões de formação breves, de dois a três dias, realizadas nas escolas. Outras poucas falaram sobre cursos mais longos ministrados por universidades, IFP e EPF. Na região centro, foram mencionadas acções de formação de uma semana patrocinadas pela USAID, no contexto do programa Vamos Ler. As escolas da região sul relataram um maior leque de oportunidades de formação, incluindo um seminário no início de cada trimestre de apoio ao aperfeiçoamento pedagógico dos professores.

As escolas com uma classificação de desempenho “bom” durante as observações do trabalho de campo foram as que apoiaram um maior trabalho colaborativo entre os professores, por meio de formação entre colegas, auxílio mútuo nas aulas, *workshops* pedagógicos com simulação de aulas e produção de material didáctico nas escolas. Também aplicaram estratégias de ensino participativo, como jogos e concursos de leitura, e ensino mais prático, explorando o uso de materiais locais no campo da matemática. Este tipo de metodologia é recomendado pelo MINEDH, tal como os temas relacionados com o currículo local, que valorizam conteúdos e materiais respeitantes à região onde se situam as escolas, mas não é uma prática generalizada.

O papel assumido pelo director da escola no estabelecimento de ensino tem impacto na actividade dos professores e, por consequência, nos resultados dos alunos. Tal acontece porque, na ausência de monitorização e inspecção externas, só o director da escola pode assegurar que os professores estejam presentes e que o ensino e a aprendizagem decorram na escola. Dado que as autoridades distritais apenas procedem a supervisão pedagógica e não a inspecção, os directores das escolas não se sentem pressionados pelas mesmas para apresentarem resultados. Por conseguinte, tendem a limitar-se ao necessário para manter a escola a funcionar e têm pouco incentivo para alterar o estado de coisas. Por exemplo, apesar de evidente, a necessidade de mais salas de aulas não foi mencionada pelos directores de escolas durante as entrevistas.

3. Melhoria da supervisão pedagógica, da monitorização e da inspecção à escala distrital

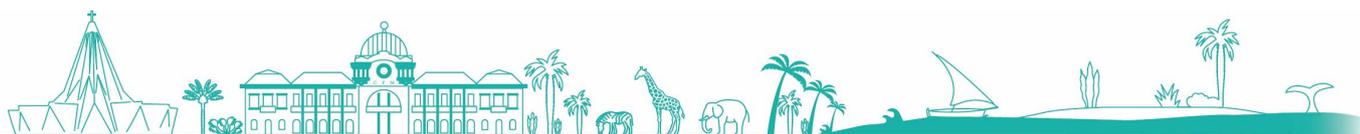
A supervisão e a inspecção são consideradas pelos professores e directores de escolas como importantes para melhorar os resultados da aprendizagem. Porém, nem todas as escolas relatam receber o número esperado de visitas. A distância entre a capital distrital e algumas escolas, os fracos canais de comunicação e a dificuldade de transporte tornam a implementação difícil. Os directores das escolas consideram que a baixa frequência das visitas tem influenciado negativamente o desempenho docente. Na província da Zambézia, as escolas relataram a existência de supervisão pedagógica apoiada pela USAID no programa Vamos Ler. A frequência da supervisão variou entre a supervisão obrigatória, que é trimestral, e três a quatro vezes por trimestre.

4. Como reintegrar as crianças que estão fora da escola, em especial as raparigas, nas escolas

Nas três regiões visitadas, havia indícios resultantes de dados ao nível das escolas e do inquérito anual de 3 de Março do MINEDH sobre crianças fora da escola, com números maiores nas regiões centro e norte. Foram indicadas várias causas sociais e económicas, incluindo: (i) negligência dos pais e encarregados de educação, (ii) pobreza extrema, (iii) orfandade (crianças forçadas a tornarem-se chefes de família devido à morte dos pais), (iv) trabalho infantil e (v) casamento precoce. Falou-se de medidas de consciencialização dos pais e encarregados de educação sobre a importância da frequência escolar promovidas pelos membros dos conselhos de escola, autoridades administrativas e chefes comunitários e religiosos. Nos distritos visitados, estavam a ser aplicadas algumas outras medidas, como o fornecimento de refeições escolares por ONG. No entanto, as partes interessadas disseram que é necessária uma política nacional para combater o abandono escolar.

Em Matutuine, província de Maputo, na fronteira com a África do Sul, havia casos de crianças que abandonavam a escola devido à emigração das suas famílias para aquele país. A localização dos estabelecimentos de ensino também era um desafio, com escolas situadas a longas distâncias das comunidades. Nas regiões centro e norte, havia também indícios decorrentes de dados ao nível escolar sobre o abandono de alunos, um problema sobretudo para as raparigas.

As medidas sugeridas pelos directores provinciais e distritais para reduzir o número de crianças fora da escola incluíam: (i) construção de escolas mais perto das comunidades para reduzir a distância que as crianças tinham de percorrer, (ii)



fornecimento de merendas e material escolar aos alunos, (iii) consciencialização dos pais e encarregados de educação e (iv) envolvimento das autoridades distritais.

5. Envolvimento dos pais e das comunidades nos conselhos de escola

As partes interessadas acreditavam que um conselho de escola funcional e o envolvimento dos pais eram muito importantes para a melhoria dos resultados da aprendizagem. Segundo as entrevistas com os directores de escolas e pais, apenas um dos estabelecimentos de ensino visitados não tinha um conselho de escola em funcionamento. Nos restantes, o conselho de escola reunia-se no final de cada trimestre e em reuniões extraordinárias sempre que necessário; o seu funcionamento foi identificado como importante. Os representantes dos conselhos de escola mantinham ligações fortes com os professores, assistiam às aulas, observando a aprendizagem das crianças, e contribuía para encontrar soluções, quer para os desafios pedagógicos quer para as questões de manutenção, como pintura e reparação de vedações e janelas. O conselho de escola, em coordenação com o director da escola, discute e aprova os planos de aplicação das verbas do ADE.

Os distritos visitados criaram estratégias para sensibilizar pais e encarregados de educação sobre a importância da frequência escolar para combater o abandono escolar e manter as crianças na escola. No início de cada ano lectivo, são realizadas reuniões com o envolvimento dos pais e encarregados de educação e dos responsáveis distritais, e todos são instados a assegurar que os alunos sejam matriculados. A eficácia desse processo ficou demonstrada quando os directores distritais e os directores de escolas confirmaram que todos os alunos desses distritos estavam matriculados. Os pais também são convidados para reuniões trimestrais com os professores a fim de receberem informações sobre notas, comportamento e higiene das crianças. Por vezes, são convocadas reuniões extraordinárias pelos professores.

No geral, houve consenso sobre o importante papel dos pais e cuidadores, tanto na motivação dos seus educandos para o estudo como na exigência de maior qualidade e conformidade com as regras por parte das escolas e dos professores. Esse compromisso para com uma maior qualidade é visível, por exemplo, no facto de acreditarem que os seus alunos não devem passar automaticamente e, pelo contrário, devem repetir uma classe quando não atinjam as competências esperadas nas aulas.

4.5. FACTORES QUE EXPLICAM AS DIFERENÇAS NO DESEMPENHO ESCOLAR

Os principais factores que explicam as diferenças no desempenho escolar identificados no trabalho de campo são descritos abaixo (**Quadro 18**).

Factor	Diferenças no desempenho escolar
Ensino bilingue	<ul style="list-style-type: none">Os directores de escolas revelaram que a percentagem de alunos que atingiam os padrões esperados era de cerca de 60% nas escolas monolíngues, segundo os resultados das avaliações baseadas nas escolas (aproveitamento pedagógico). No entanto, os resultados variaram amplamente entre escolas, até numa mesma província. Por exemplo, na província de Maputo, nas EPCs de Salamanga e Machanfane, 60% dos alunos na modalidade monolíngue sabiam ler e calcular enquanto na EPC de Bela Vista, cerca de 80% sabiam ler e 95% sabiam calcular.Nas escolas bilingues, o desempenho é melhor entre os alunos da modalidade bilingue do que os da modalidade monolíngue. Os alunos que estudam o currículo bilingue tiveram um desempenho superior aos que estudam o currículo monolíngue, com cerca de 15% de diferença na obtenção de competências básicas em leitura, escrita e matemática, de acordo com dados de desempenho mantidos pelos directores das escolas.



<p>Colaboração entre professores</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mais formação e colaboração entre os professores e o uso de estratégias de ensino mais práticas parecem estar a resultar num melhor desempenho dos alunos. • Nas escolas onde existia trabalho colaborativo entre professores por meio de formação entre colegas, auxílio mútuo nas aulas, <i>workshops</i> pedagógicos com simulação de aulas e produção de material didático, os alunos tinham geralmente um desempenho melhor.
<p>Condições das escolas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • As salas de aulas de algumas escolas estavam em mau estado de conservação, levando a que as aulas ocorressem ao ar livre. As restrições motivadas pela COVID-19 levaram à redução do tempo gasto na aprendizagem. • As escolas com salas de aulas suficientes e com nível de qualidade razoável para acomodar os alunos estavam a obter resultados melhores.
<p>Localização</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A percentagem de alunos que sabem ler e calcular varia muito entre escolas, até na mesma província. • Existia uma forte disparidade nos resultados entre as escolas urbanas. Na EPC 16 de Junho da cidade de Maputo, antes da pandemia de COVID-19, entre 90% e 95% sabiam ler, escrever e calcular. Desde 2020, os alunos passaram mais tempo em casa e, em resultado, essas percentagens caíram para valores entre 80% e 85%. Na EPC Filipe Samuel Magaia e na EPC Alto Maé, a percentagem rondava os 60% e era um pouco mais alta para aqueles que sabiam calcular. • Nas regiões centro (Mocuba) e norte (Nampula), os resultados variam. • Na região norte, as percentagens apresentadas pelos directores vão de 60% a cerca de 95%. Na Zambézia, os resultados eram de 40% a 65%.



5. Dois estudos de casos positivos

5.1. ENSINO BILINGUE

O ensino bilingue está a ser gradualmente introduzido na educação primária, com quase 25% das escolas primárias a implementar a abordagem. A Estratégia de Expansão do Ensino Bilingue 2020-29 (MINEDH, 2019c) apela a uma expansão gradual em observância de vários critérios, incluindo:

1. Levantamento linguístico para assegurar que a abordagem seja introduzida em regiões linguisticamente homogéneas;
2. Identificação e afectação de recursos humanos e financeiros para assegurar que professores suficientes falem a L1 da escola e que os professores, directores de escolas, coordenadores de ZIP e técnicos dos SDEJT recebam formação sobre abordagens bilingues;
3. Desenvolvimento e afectação dos materiais de ensino e aprendizagem necessários;
4. Aprovação das autoridades distritais e provinciais antes da expansão numa escola ou região específica;
5. Envolvimento das comunidades para assegurar que crianças, pais, chefes locais e membros das comunidades compreendam os benefícios do ensino bilingue.

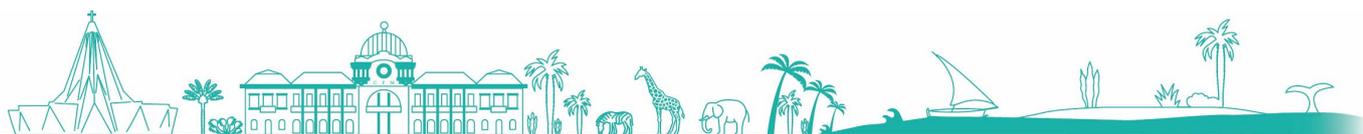
O apoio de doadores, em particular da USAID, permitiu que o número de escolas que implementam a abordagem bilingue mais do que duplicasse desde 2017. Vários relatos circunstanciais indicam que os alunos de escolas onde foi introduzida a educação bilingue têm geralmente um desempenho melhor do que os alunos de escolas monolíngues, já que a abordagem bilingue oferece aos alunos uma adaptação mais fácil à escola. Nas escolas bilingues, as crianças começam a aprender a ler desde os primeiros dias de ensino, ao passo que nas escolas monolíngues é frequente que sejam necessárias várias semanas de adaptação, porque as crianças não entendem a língua de ensino (português). O novo currículo de formação de professores (12+3) inclui disciplinas dedicadas ao ensino e à exploração do ensino bilingue na sala de aulas, além de introduzir outra característica digna de nota: o ensino de linguagem gestual. Tal permite que os professores tenham as ferramentas necessárias para a inclusão de alunos deficientes auditivos nas actividades de ensino, avançando assim para uma escola mais inclusiva. Existem agora manuais de linguagem gestual para alunos e professores na maioria dos idiomas locais.

As primeiras avaliações (INDE, 2011) sugeriam que o ensino bilingue gera resultados positivos, tanto do ponto de vista pedagógico como do sociocultural. Avaliações recentes (Magaia *et al.*, 2022) fornecem dados concretos adicionais, confirmando o potencial transformador do ensino bilingue. Quem observa as salas de aulas de ensino bilingue fica impressionado com o elevado nível de interacção na sala de aulas, a melhoria no desempenho dos alunos e o aumento da participação das comunidades na vida escolar.

Até à data, não existem avaliações nacionais que permitam uma comparação rigorosa do desempenho escolar entre os ensinamentos monolíngue e bilingue. Porém, os resultados positivos mencionados acima foram confirmados pelo trabalho de campo para este relatório, sugerindo que o ensino bilingue está de facto a gerar resultados de aprendizagem melhores. Em cada escola, foi pedido aos professores e directores que estimassem a proporção de alunos que atingiam a proficiência mínima em leitura, escrita e matemática. Dois exemplos baseados em dados internos das escolas (do aproveitamento pedagógico) mencionados pelos directores das escolas visitadas foram:

- EPC Derruba – 40% dos alunos monolíngues em comparação com 65% dos alunos bilingues têm proficiência mínima em leitura, escrita e matemática;
- EPC Salamanga – 60% dos alunos monolíngues em comparação com 75% dos alunos bilingues têm proficiência mínima em leitura, escrita e matemática.

A EPC de Lumbo, no distrito da Ilha de Moçambique, com o apoio do programa Vamos Ler da USAID, implementa o ensino bilingue e tem criado várias iniciativas para melhorar a aprendizagem dos alunos. Entre elas contam-se uma biblioteca estudantil, que proporcionou espaço e tempo para as crianças lerem fora da sala de aulas, e actividades de formação em serviço dos professores, organizadas a nível escolar por professores experientes. Esses esforços melhoraram o desempenho dos alunos. Chegou-se à mesma conclusão durante o trabalho de campo e em conversas com membros da



comunidade, que afirmaram sentir-se mais envolvidos na aprendizagem dos seus filhos com o ensino bilingue e mais à vontade para contactar a escola a fim de participar na comunidade escolar.

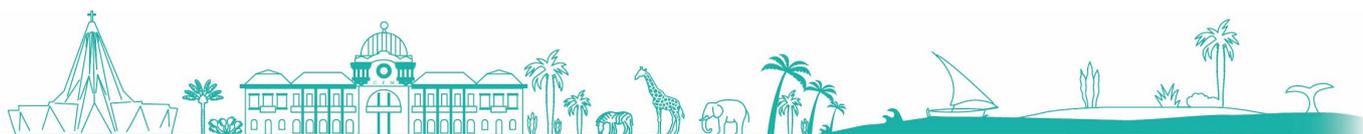
5.2. PLANO NACIONAL DE ACÇÃO DE LEITURA E ESCRITA (PNALE)

Em 2018, foi elaborado o Plano Nacional de Acção de Leitura e Escrita (PNALE) com o objectivo de criar um ambiente favorável ao desenvolvimento do gosto pela leitura e pela escrita. O PNALE assume a importância da leitura e da escrita para o processo de ensino e aprendizagem e visa contribuir para a sua promoção desenvolvendo hábitos de leitura na escola, em casa e nas comunidades, bibliotecas e outros lugares. O progresso tem sido lento, mas já estão em andamento algumas medidas encorajadoras.

Para atingir o seu objectivo, o MINEDH, com o apoio técnico da Save The Children, elaborou um manual de apoio à promoção da leitura e da escrita. Esse manual tem por objectivo fornecer ferramentas para a operacionalização do PNALE em vários níveis, com vista ao desenvolvimento de actividades de leitura e escrita.

Especificamente, o manual visa apoiar promotores ou animadores de leitura e escrita, apresentando-lhes sugestões de estratégias para o desenvolvimento de actividades de leitura e escrita, a promoção de feiras de leitura e escrita, a organização de espaços para que crianças, jovens e adultos se reúnam e participem em jogos de leitura e escrita e noutras actividades para complementar a sala de aulas. Tais actividades exigem o envolvimento de clubes de leitura, círculos de interesses, associações de estudantes e institutos de formação de professores. O manual também apresenta formas e critérios para avaliar a leitura e a escrita como parte integrante do processo de aprendizagem nesses domínios.

O movimento de implementação do PNALE está também a ganhar força com a formação de coordenadores e animadores de leitura em todas as províncias. As escolas, as instituições de formação de professores do ensino primário, as direcções distritais de educação, ZIP e várias associações locais desempenham um papel crucial neste processo. O impacto deste movimento no trabalho de campo no âmbito desta investigação ficou evidente nas entrevistas com professores que leccionam no EP1 em diferentes escolas, quando se referiram a estratégias e métodos de ensino de leitura e escrita aprendidos na formação pedagógica. Esses professores destacaram a importância de complementar este trabalho com a necessária afectação de materiais de apoio à leitura, nomeadamente o apetrechamento das bibliotecas escolares.



6. Recomendações

As recomendações seguintes baseiam-se nas prioridades dos inquiridos sobre como acelerar o progresso para atingir as metas dos ODS 4.1 e 4.5.

- **Construir mais escolas e contratar mais professores**

A rede de escolas actual é insuficiente para atender às necessidades do sistema. Em resultado, há uma necessidade urgente de construir escolas novas que estejam acessíveis para as comunidades. As conclusões do trabalho de campo sugerem que as escolas com infra-estruturas melhores estão a obter resultados de aprendizagem melhores. Continua a ser possível obter bons resultados em escolas mais precárias, como também é sugerido pelo trabalho de campo; porém, nesses casos, fica evidente que a diferença reside na dedicação do director da escola e dos professores. A construção de escolas tem de ser acompanhada pela contratação de mais professores para reduzir a carência existente, evitar os turnos múltiplos e poder acomodar um número crescente de alunos.

- **Melhorar a qualidade dos professores e a gestão escolar**

Os programas de formação inicial de professores necessitam de normalização e aperfeiçoamento que os tornem mais flexíveis e adaptados às exigências do currículo escolar. Esse trabalho tem de ser desenvolvido conjuntamente pelo INDE, pelos IFP e pelas universidades. O desenvolvimento profissional contínuo, aliado à monitorização do progresso dos professores nas salas de aulas, ajudaria a melhorar o desempenho dos professores, juntamente com a oferta de recursos de ensino e aprendizagem e bibliotecas escolares.

Um programa de formação para futuros directores de escolas e a criação de um processo de recrutamento aberto e transparente poderiam ajudar os directores de escolas a focarem-se mais na sua função de liderança da aprendizagem, conduzindo a melhoria do ensino e da aprendizagem nas suas escolas e responsabilizando os professores.

- **Prosseguir com a expansão do ensino bilingue**

Dados os desafios identificados em torno do idioma de ensino, a expansão do ensino bilingue também tende a melhorar os resultados da aprendizagem. É necessário envidar esforços no sentido de envolver e mobilizar os pais para apoio ao ensino bilingue e participação na educação dos seus filhos dentro e fora da escola. Também é necessária uma boa estratégia de comunicação entre as comunidades moçambicanas para assegurar que compreendam a abordagem do ensino bilingue e o seu valor.

- **Melhorar a supervisão pedagógica, a monitorização e a inspecção à escala distrital**

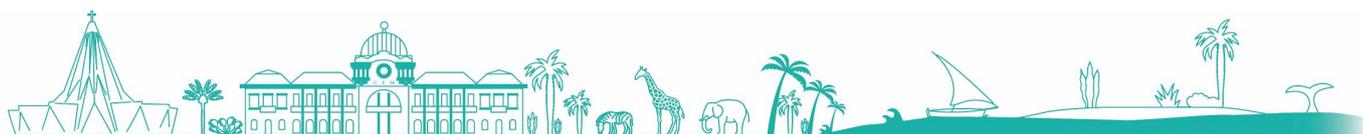
Tal exigirá que o governo atribua os fundos necessários para possibilitar o funcionamento das equipas distritais de inspecção e assegurar a realização das inspecções por meio de um número maior de visitas periódicas às escolas e fornecimento imediato de observações e medidas aos directores de escolas. É preciso dar maior valor ao papel das ZIP enquanto comunidades de desenvolvimento educativo. O trabalho de campo realçou a importância das comunidades de prática de professores, da aprendizagem entre pares e da colaboração entre professores para a melhoria da aprendizagem.

- **Criar um ambiente propício à reintegração e à retenção de crianças fora da escola, com especial incidência nas raparigas**

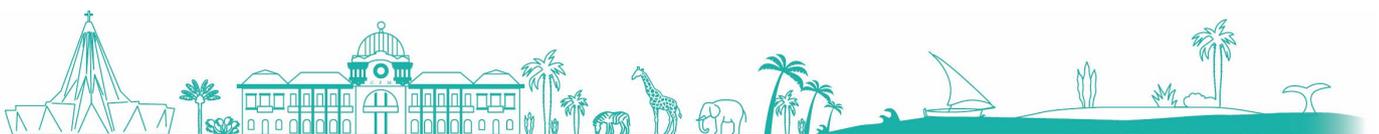
Existem actualmente cerca de 3 milhões de jovens em idade escolar fora do sistema educativo e, hoje em dia, não há escolas, salas de aulas e professores suficientes para acomodar a sua inclusão. Em resultado, uma prioridade fundamental será o aumento da capacidade do sistema educativo para acolher esses alunos. Porém, não bastará centrar atenções nas questões do lado da oferta; são necessárias intervenções do lado da procura a fim de tornar a educação mais relevante e atractiva para os alunos e as suas famílias. Tal pode incluir o fornecimento de merendas escolares e outros apoios para crianças de famílias mais pobres e pode envolver a oferta de actividades extracurriculares pelas escolas, como oficinas de culinária, costura e artesanato, dança, desportos, alfabetização e educação de adultos. Também exigirá o desenvolvimento de programas de recuperação para alunos que tenham abandonado a escola, a fim de acelerar a sua aprendizagem e a sua integração. O MINEDH (2020b) faz referência aos “Cursos de competências de vida”, identificados como relevantes para assegurar a retenção de jovens e adultos em programas alternativos de ensino, uma vez que, além da literacia e da numeracia, os beneficiários obteriam ferramentas para geração de rendimento. Porém, não é evidente se esses cursos já existem.

- **Envolver os pais e as comunidades em conselhos de escola funcionais**

Para cumprir as suas finalidades, os conselhos de escola necessitam tanto de recursos financeiros (um orçamento) como de recursos humanos (representantes dos pais e das comunidades) que tenham poderes para tomar decisões. É necessária

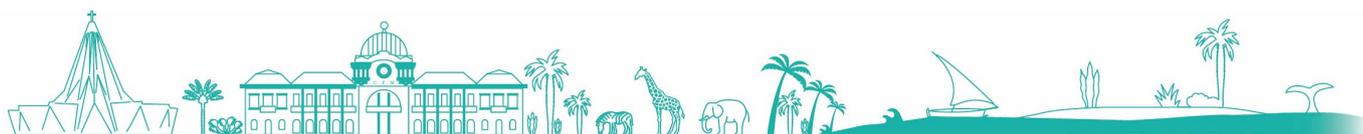


uma mudança cultural nas escolas no sentido de valorizar o papel do conselho de escola enquanto órgão de supervisão e assegurar a transparência na aplicação das verbas.



Referências

- Abrahamsson, H., e Nilsson, A. 1995. *Mozambique: The Troubled Transition – From Socialist Construction to Free Market Capitalism*. Londres, Zed Books.
- Bassi, M., Medina, O. and Nhampossa, L. 2019. *Education Service Delivery in Mozambique: A Second Round of the Service Delivery Indicators Survey*. Maputo, World Bank.
<https://documents1.worldbank.org/curated/en/811891562864504006/pdf/Education-Service-Delivery-in-Mozambique-A-Second-Round-of-the-Service-Delivery-Indicators-Survey.pdf>.
- ConstitutionNet. n.d. *Conflict and Decentralization in Mozambique: The Challenges of Implementation*.
<https://constitutionnet.org/news/conflict-and-decentralization-mozambique-challenges-implementation>.
- EIA. 2020. *Mozambique*. Washington, DC, US Energy Information Administration.
www.eia.gov/international/analysis/country/MOZ.
- Garrine, E. n.d. *O Financiamento da Educação Básica em Moçambique: Passado, Presente E Futuro* [Financing of Basic Education in Mozambique: Past, Present and Future]. Maputo, Movimento de Educação Para Todos.
<https://mept.org.mz/wp-content/uploads/2021/09/Policy-Brief-Educa.pdf>.
- GPE. 2022. *Mozambique*. Washington, DC, Global Partnership for Education. www.globalpartnership.org/where-we-work/mozambique.
- Hossain, N. and Hickey, S. 2019. 'The problem of education quality in developing countries'. Hickey, S. and Hossain, N. (eds.). *The Politics of Education in Developing Countries: From Schooling to Learning* (1st ed.): pp. 1–21). Oxford, UK, Oxford University Press.
- INE. 2019. *IV Recenseamento Geral da População e Habitação 2017: Resultados Definitivos Moçambique* [IV General Population and Housing Census 2017: Definitive Results]. Maputo, Instituto Nacional de Estatística. www.ine.gov.mz/iv-rgph-2017/mocambique/censo-2017-brochura-dos-resultados-definitivos-do-iv-rgph-nacional.pdf.
- Magaia, F., Dhliwayo, T. M., Zacarias, E., Noyes, D. and Turney, A. 2022. *Local Education Monitoring Approach: Integrated Exercise Report – Mozambique*. Maputo, USAID.
- MINEDH. 2011. *Relatório dos Resultados da Implantação do Ensino Bilingue 2003 a 2009* [Report on the Results of the Implementation of Bilingual Education]. Maputo, Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação, Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.
- MINEDH. 2015a. *Directrizes para a Supervisão do Ensino Primário pelos Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia* [Guidelines for the Supervision of Primary Education by the District Education, Youth and Technology Services]. Maputo, Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.
- MINEDH. 2015b. *Programas do Ensino Primário. 1º Ciclo*. Maputo, Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação, Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.
- MINEDH. 2015c. *Programas do Ensino Primário. 2º Ciclo*. Maputo, Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação, Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.
- MINEDH. 2017a. *Relatório do Estudo Holístico da Situação do Professor em Moçambique*. Maputo, Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.
www.rets.epsvj.fiocruz.br/sites/default/files/arquivos/biblioteca/mocambique_professores.pdf.
- MINEDH. 2017b. *Relatório do 2º Estudo da Avaliação Nacional da 3ª Classe*. Maputo, Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação, Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.



MINEDH. 2017c. *The SACMEQ IV Project in Mozambique: A Study of the Conditions of Schooling and the Quality of Primary Education in Mozambique*. Maputo, Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação,

MINEDH. 2019a. *Análise do Sector de Educação (ESA) Relatório Final*. Julho de 2010. Maputo: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.

MINEDH. 2019b. *Ensino Primário Instruções Complementares para a Execução do Fundo do ADE 2019*. Maputo, Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.

MINEDH. 2019c. *Estratégia de Expansão do Ensino Bilingue, 2020–2029*. Maputo, Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.

MINEDH. 2020a. *Plano Estratégico da Educação 2020–2029: Por Uma Educação Inclusiva, Patriótica e de Qualidade*. Maio de 2020. Maputo, Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. www.globalpartnership.org/content/strategic-education-plan-2022–2029-mozambique.

MINEDH. 2020b. *Plano Curricular do Ensino Primário*. Maputo, Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação, Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. https://mept.org.mz/wp-content/uploads/2020/07/PCEP_Maio_2020_Final_1.pdf.

MINEDH. 2020c. *Anexo do Plano Estratégico da Educação 2020–2029: Plano Operacional 2020–2022*. Maputo, Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.

MINEDH. 2021. *Estatística da Educação, Levantamento Escolar – 2021*. Maputo, Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, Direcção de Planificação e Cooperação.

MINEDH and Cooperation Partners. 2022. *ANNEX I: Terms of Reference for Policy Cycle and Dialogue System between MINEDH and its Partners – Memorandum of Understanding in support of the Education Strategic Plan (ESP) (2022–2029)*.

Ministério da Economia e Finanças. 2021. *Tabela Salarial*. Maputo, Ministério da Economia e Finanças.

Mondlane, E. 1975. *Lutar por Moçambique*. Lisbon, Sá da Costa.

Mosse, M. 2022. *Redacção, Livro Chega às Mãos dos Alunos com Erros de Palmatória após "Aprovação" por professores universitários*. Carta de Moçambique, 30 May. <https://cartamz.com/index.php/politica/item/10804-livro-chega-as-maos-dos-alunos-com-erros-de-palmatoria-apos-aprovacao-por-professores-universitarios>.

Mouzinho, M., Monjane, C.M. and Santos, R. 2020. *The Education Sector in Mozambique: From Access to Epistemic Quality in Primary Education*. WIDER Working Paper, No. 2020/130. Helsinki, The United Nations University World Institute for Development Economics Research (UNU-WIDER). <https://doi.org/10.35188/UNU-WIDER/2020/887-0>.

Mulhanga, F., Castiano, J. and Júlia, P. 2016. *Barómetro (III) – O absentismo dos professores nas escolas do ensino básico na Província da Zambézia: Estudo de Caso das EPCs dos Distritos de Alto Molócuè, da Maganja da Costa e de Quelimane*. ISOED. Quelimane, Mozambique, PubliFix Edições. doi:10.13140/RG.2.2.17395.73768.

Nivagara, D., Niquire, A., Alípio, J. and Sapane, B. 2016. *O funcionamento das ZIPs no contexto da melhoria da qualidade de educação: O caso das províncias de Tete (Changara e Moatize) e Zambézia (Maganja da Costa e Milange)* [The Functioning of ZIPs in the Context of Improving the Quality of Education: the Case of the Provinces of Tete (Changara and Moatize) and Zambézia (Maganja da Costa and Milange)].

Raupp, M., Newman, B., Revés, L. and Lauchande, C. 2015. *Impact Evaluation for the USAID/Aprender a Ler Project in Mozambique Year 2 (Midline 2) IE/RCT Report*. Maputo, USAID.

República de Moçambique. 2017. *Boletim da República*, Vol. I, No. 46. www.portaldogoverno.gov.mz/por/Governo/Legislacao/Boletins-da-Republica/Boletins-da-Republica-2017/BR-N.1-46-III-SERIE-2017.



República de Moçambique. 2018. *Boletim da República*, Vol. I, No. 254.
www.portaldogoverno.gov.mz/por/Governo/Legislacao/Boletins-da-Republica/Boletins-da-Republica-2018/BR-N.1-254-III-SERIE-2018.

Transparency International. 2021. *2021 Corruption Perceptions Index – Explore Mozambique’s results*.
www.transparency.org/en/cpi/2021/index/moz.

UNESCO. 2019. *Revisão de Políticas Educacionais Moçambique*. Paris, UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371701>.

UNICEF. 2019. *Informe Orçamental: Educação Moçambique 2019*. Maputo, UNICEF.
www.unicef.org/mozambique/media/2746/file/informe_Orçamental_2019_-_Educação.pdf.

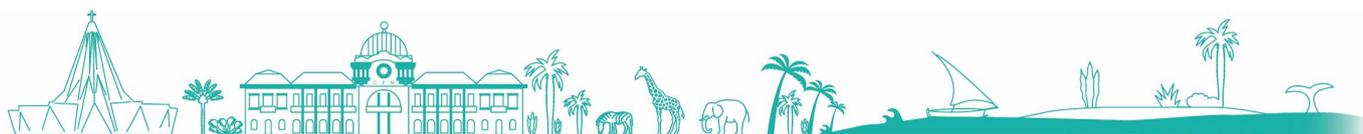
UNICEF. 2020. *Attendance and Educational Attainment of Primary School Children in Mozambique. The Results of the 2018 Round of the Longitudinal Assessment of School Dropout*. Maputo, UNICEF.
www.unicef.org/mozambique/media/3911/file/Longitudinal%20Assessment%20of%20School%20Dropout:%20Results%20of%20the%202018%20Round.pdf.

UNICEF. 2021. *State Budget for Fiscal Year, 2021. Mozambique: Analysis of the Social and Economic Sectors*. Maputo, UNICEF.
www.unicef.org/mozambique/media/3846/file/Mozambique%20State%20Budget%20for%20Fiscal%20Year%202021.pdf.

USAID. 2020. *Vamos Ler! Effectiveness Evaluation Midline Report – Mozambique*. Maputo, USAID.
https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00X21D.pdf.

USAID. 2020. *Vamos Ler! Effectiveness Evaluation Midline Report – Mozambique*. Maputo, USAID.
https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00X21D.pdf.

World Bank. 2022. *DataBank: Population estimates and projections – Mozambique 2021*. Washington, DC, World Bank.
<https://databank.worldbank.org/source/population-estimates-and-projections>.



Anexo

Supervisão

“A Direcção Distrital de Educação tem de melhorar no que respeita à supervisão, para que tanto os professores como a administração escolar possam ter um bom desempenho quanto às recomendações deixadas pelos técnicos. Os procedimentos de supervisão devem ser realizados pelo menos duas vezes por trimestre.” – Director de escola

“Os procedimentos de supervisão devem levar em conta a dimensão da escola. Devem ser efectuados pelo menos quatro vezes por trimestre, porque a escola é grande e funciona em três turnos, e eu gostaria que os três turnos beneficiassem dessa supervisão.” – Director de escola

Desempenho dos professores e formação no local de trabalho

“Há professores que carecem de formação para poderem desenvolver as suas competências profissionais, mas entre eles há também professores com um bom desempenho. Se houvesse um mecanismo para promover a formação de professores, seria uma vantagem.” – Director de escola

“A percentagem de alunos da EPC do Aeroporto que sabem ler e escrever no final da terceira classe era de 65%. Para conseguir eliminar essa baixa percentagem, tem de haver muito trabalho por parte de professores, pais e encarregados de educação. Uma vez que a força motriz vem do professor, é necessário que haja mais formação dos professores para poder responder melhor a esse problema de leitura e escrita. Outros factores influentes são a falta de material didáctico adequado para leitura e escrita e a falta de acompanhamento pelos pais responsáveis pela educação.” – Director de escola

“Para melhorar a capacidade dos professores, são realizados *workshops* pedagógicos. Acho que devem ser atribuídos certificados de honra aos professores que melhor interajam com os alunos ou devido ao seu desempenho. Também devem ser criados incentivos: melhoria salarial, valorização do trabalho do professor.” – Professor

Papel dos pais

“Se o meu filho na terceira classe não soubesse ler, coordenaria esforços com o professor para chegar a uma conclusão conjunta. Se ele não melhorar, deve ser retido na mesma classe para poder ler fluentemente. Penso que a passagem automática contribuiu negativamente para o desempenho dos nossos alunos em termos de leitura e escrita.” – Pai

Condições das escolas

“A escola dispõe de 16 salas de aulas, sendo seis convencionais e dez de construção mista. É um número muito pequeno. E não temos carteiras escolares.” – Director de escola

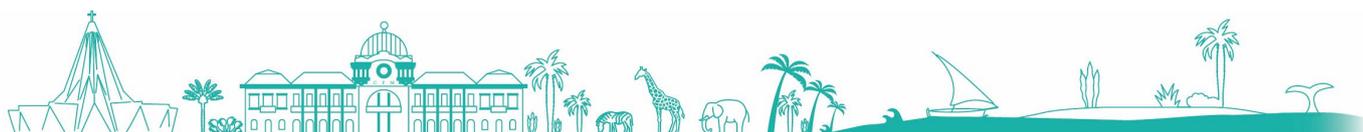
Crianças fora da escola e motivação

“Não temos conhecimento de crianças fora da escola na minha área de competência. Tal acontece porque temos uma motivação alimentar, que é o leite de soja fresco patrocinado pela empresa WINUA, sediada no nosso distrito, e também pela localização da escola, que é uma zona urbana do município. E por vezes a administração escolar tem distribuído cadernos, lápis e esferográficas para as crianças mais necessitadas.” – Director de escola

“Devido à pobreza, as famílias não podem permitir-se deixar que os seus filhos frequentem a escola. Sugiro a criação de incentivos como a implementação de almoços escolares para que não seja preciso aprender com fome.” – Professor

Conselho de escola

“O conselho de escola funciona. Realizámos duas reuniões trimestrais. Os problemas que o conselho de escola resolveu têm a ver com o abandono escolar e a questão da assiduidade da parte dos alunos e também dos professores.” – Membro de conselho de escola



Siglas

ADE	Apoio Directo às Escolas
DGLEMD	Departamento de Gestão do Livro Escolar e Materiais Didácticos
DNFP	Direcção Nacional de Formação de Professores
DNGGQ	Direcção Nacional de Gestão e Garantia de Qualidade
DPE	Direcção Provincial de Educação
EBU	Ensino básico universal
EP	Ensino Primário
EPC	Escola primária completa
EPF	Escola de Professores do Futuro
ESG	Ensino Secundário Geral
FASE	Fundo de Apoio ao Sector da Educação
GEL	Grupo de Educação Local
GPE	Parceria Global para a Educação (Global Partnership for Education)
IEDA	Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação
IFP	Instituto de Formação de Professores
INDE	Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação
MCTESTP	Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico-Profissional
MdE	Memorando de Entendimento
MEPT	Movimento Educação para Todos
MGCAS	Ministério do Género, Criança e Acção Social
MINEDH	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
MISAU	Ministério da Saúde
NMP	Nível Mínimo de Proficiência
ODS	Objectivos de Desenvolvimento Sustentável
ONG	Organização Não Governamental
PAL	People's Action for Learning
PC	Parceiros de Cooperação
PCEP	Plano Curricular do Ensino Primário
PEE	Plano Estratégico da Educação
PRONAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
SACMEQ	Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Education Quality
SDEJT	Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia
SNE	Sistema Nacional de Educação
SPAS	Serviço Provincial de Assuntos Sociais
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (United States Agency for International Development)
ZIP	Zona de Influência Pedagógica

