



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Análise do impacto das acções do Governo, inseridas nos Planos Estratégicos de 1999 a 2016, para a melhoria da qualidade da Educação Primária em Moçambique

Dias Silvestre Siúta

Maputo, Junho de 2025

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Análise do impacto das acções do Governo, inseridas nos Planos Estratégicos de 1999 a 2016, para a melhoria da qualidade da Educação Primária em Moçambique

Dias Silvestre Siúta

Supervisor:

Mestre Carlos António Manhiça

Maputo, Junho de 2025

Júri

O presidente

O Supervisor

O Oponente

Declaração de honra

Declaro, por minha honra, que esta monografia nunca foi apresentada na sua essência para a obtenção de um outro grau, ou num outro âmbito e que constitui o resultado do meu labor individual. Esta monografia é apresentada à Faculdade de Educação em cumprimento dos requisitos parciais para a obtenção do Grau de Licenciatura em Organização e Gestão da Educação, da Universidade Eduardo Mondlane.

(Dias Silvestre Siúta)

Maputo, Junho de 2025

Agradecimentos

Agradeço ao meu supervisor, Mestre Carlos Manhiça, por sua orientação compreensiva e paciente em todos os momentos da minha jornada académica, particularmente durante a realização deste trabalho.

Gostaria de expressar a minha gratidão ao Instituto de Estudos Económicos e Sociais (IESE) por me ter proporcionado a oportunidade de fazer parte do projecto sobre diagnóstico da desigualdade económica em Moçambique. Foi uma experiência enriquecedora na qual tive a oportunidade de integrar uma equipa multidisciplinar e aprender sobre a utilização de ferramentas de análise de dados que me permitiram continuar e concluir este trabalho.

À minha família, dedico um agradecimento muito especial pelo apoio incansável ao longo do meu percurso académico. Em especial, ao meu irmão, cuja inspiração e encorajamento foram fundamentais para a minha jornada.

Não posso deixar de mencionar os meus colegas de curso, que ao longo deste percurso proporcionaram momentos de reflexão valiosos. As discussões e trocas de ideias foram essenciais para o amadurecimento das ideias apresentadas neste trabalho.

A todos aqueles que, de forma directa ou indirecta, contribuíram para o sucesso deste trabalho, o meu mais sincero obrigado. Cada gesto, conselho e encorajamento foram peças fundamentais para a conclusão deste trabalho.

Índice	
Declaração de honra	iv
Agradecimentos	v
Resumo	xi
CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO	1
1.1. Introdução	1
1.2. Problema de pesquisa	2
1.3. Objectivos	3
1.3.1. Objectivo geral	3
1.3.2. Objectivos específicos	3
1.4. Perguntas de Pesquisa	3
1.5. Justificativa	3
1.6. Contextualização	4
CAPÍTULO II: REVISÃO DA LITERATURA	6
1.1. Referencial teórico	6
1.2. Quadro conceptual	7
1.2.1. Conceito de Educação	7
1.2.2. Educação Primária	10
1.2.3. Qualidade da Educação	12
1.3. Estado da Arte	16
1.3.1. Principais constatações sobre a Educação Primária em Moçambique	16
1.3.2. O caso da Finlândia	18
CAPÍTULO III: METODOLOGIA	20
3.1. Características da pesquisa	20
3.1.1. Quanto à natureza	20
3.1.2. Quanto à abordagem	20
3.1.3. Quanto aos objectivos	21

3.1.4.	Quanto aos procedimentos	21
3.2.	Técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha de dados	21
3.2.1.	Identificação das acções do Governo, inseridas nos Planos Estratégicos de 1999 a 2016, para a melhoria da Qualidade da Educação Primária.....	21
3.2.2.	Descrição da evolução dos indicadores de desempenho da Educação Primária em Moçambique de 1999 a 2016.....	21
3.2.3.	Explicação da tendência dos indicadores de desempenho da Educação Primária em Moçambique.....	22
3.3.	Técnicas de análise de dados	22
3.4.	Limitações metodológicas	22
CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....		24
4.1.	Apresentação dos resultados	24
4.1.1	Identificação das acções do Governo, inseridas nos Planos Estratégicos de 1999 a 2016, para a melhoria da Qualidade da Educação Primária.....	24
4.1.2	Descrição da evolução dos indicadores de desempenho da Educação Primária em Moçambique de 1997 a 2017	26
4.1.3	Explicação da tendência dos indicadores de desempenho da Educação Primária no período de 1999 a 2017.....	34
4.2	Discussão dos resultados	37
CAPÍTULO V: CONCLUSÃO E SUGESTÕES		44
a)	Conclusão.....	44
b)	Sugestões	45
Referências.....		47

Lista de Figuras

Número	Designação	Página
Figura 1	Principais características da Educação formal, não formal e informal	10
Figura 2	Dimensões da qualidade da Educação	16
Figura 3	Taxas bruta e líquida de escolarização no Ensino Primário (1ª a 7ª classes), 1997-2017.	27
Figura 4	Frequência escolar entre crianças dos 05 aos 17 anos	27
Figura 5	Evolução do rácio de alunos por professor no EP	28
Figura 6	Rácio de alunos por professor no EP por província	28
Figura 7	Taxa de conclusão do EP 2011 - 2017	29
Figura 8	Proporção da população que sabe ler e escrever, 1997-2017 vs. população analfabeta em 2017, por classes etárias	30
Figura 9	Proporção da população que sabe ler e escrever, por classes etárias ao nível da zona rural e urbana em 2017	30
Figura 10	Taxa de conclusão do EP de raparigas (2011 - 2017)	31
Figura 11	Proporção de rapazes e raparigas que frequentam a escola – 5 a 17 anos de idade	31
Figura 12	Proporção de homens e mulheres que sabe ler e escrever (15 e mais anos vs 05 a 17 anos).	32
Figura 13	Proporção de professoras que lecionam no EP por província	32
Figura 14	Proporção de crianças órfãs, que frequentam a escola, dos 05 a 17 anos, por situação de orfandade	33
Figura 15	Proporção da população (05 a 17 anos de idade) com necessidades educativas especiais que frequentam a escola	34

Lista de Tabelas

Número		Página
Tabela 1	Número de crianças órfãs e com necessidades educativas especiais	33

Lista de Abreviaturas

Abreviatura	Designação
AR	Assembleia da República
CISM	Centro de Investigação em Saúde da Manhiça
EP	Ensino Primário
EP1	Ensino Primário do primeiro grau
EP2	Ensino Primário do segundo grau
GdM	Governo de Moçambique
INE	Instituto Nacional de Estatística
MINED	Ministério da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ODM	Objectivos de Desenvolvimento do milénio
PEE	Plano Estratégico da Educação
PISA	Programme for International Student Assessment
PRONAE	Programa nacional de Alimentação Escolar
SNE	Sistema Nacional de Educação
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UNESCO	(Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	O Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNILAB	Universidade da Integração internacional das Lusofonia Afro-Brasileira

Resumo

Garantir que todos os cidadãos frequentem e conclua uma Educação Primária de qualidade é uma meta que Governo de Moçambique tem buscado alcançar na sua planificação estratégica. Este trabalho procura **analisar o impacto das acções do Governo, inseridas nos Planos Estratégicos da Educação de 1999 a 2016, para a melhoria da qualidade da Educação Primária**. Estas acções são apresentadas nos três Planos Estratégicos do Sector da Educação aprovados pelo Governo em 1999, 2006 e 2012, os dois últimos alinhados com o Objectivo de Desenvolvimento do milénio. Esta análise baseia-se nos dados dos censos populacionais dos anos 1997, 2007 e 2017. A análise justifica-se num contexto em que vários estudos têm questionado a qualidade da Educação Primária em Moçambique, referindo que as acções do Governo implementadas para aumentar as taxas de acesso à Educação entram em choque com os objectivos de melhoria da qualidade. Nesta discussão, por meio da análise bibliográfica, documental e estatística, constatou-se que a Educação Primária em Moçambique enfrenta desafios em termos de qualidade. As conclusões deste trabalho destacam que apesar da expansão do acesso à Educação, as acções do Governo não resultaram em melhoria da qualidade.

Palavres Chave: Educação; Educação Primária; qualidade da Educação

CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO

Esta secção apresenta o contexto do estudo, justificando sua relevância e delineando o problema de pesquisa.

1.1. Introdução

A Educação Primária (EP) é um elemento crucial no desenvolvimento económico e social de qualquer sociedade, pois é nesta fase que os indivíduos adquirem conhecimentos e habilidades básicas necessárias para que possam contribuir para diversas áreas da ciência e da vida quotidiana. Em Moçambique, a necessidade de fortalecer e melhorar a qualidade da Educação Primária é uma prioridade do Governo, conforme demonstram vários instrumentos que regulam o Sistema Nacional de Educação, como a Constituição da República aprovada pela Assembleia da República (AR, 1990 e 2004), a Política Nacional de Educação (AR, 1995) e a Lei do Sistema Nacional de Educação (AR, 2018). Em conformidade com os objectivos estabelecidos nestes instrumentos, os Planos Estratégicos da Educação apresentam um conjunto de acções para a expansão e melhoria da Educação no país em todos os níveis, desde o nível Pré-Primário ao Universitário. Contudo, por vários motivos, entre eles a elevada taxa de analfabetismo em Moçambique, o Governo tem concentrado as suas acções ao nível do Ensino Primário com o objectivo de combater o analfabetismo e garantir que toda a população adquira habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo (AR, 1990, 2004, 2018).

No contexto dos esforços para a melhoria da Educação Primária e redução do analfabetismo, várias acções foram esboçadas. No período 1999-2016, estas acções foram implementadas no contexto de três Planos Estratégicos da Educação (PEE) cujo propósito era elevar o padrão da Educação em Moçambique, expandindo o acesso e melhorando a sua qualidade e relevância (Ministério da Educação – MINED, 1998 e 2012; e Ministério da Educação e acultura – MEC, 2006). Nesse contexto, o presente trabalho, intitulado **“Análise do impacto das acções do Governo, inseridas nos Planos Estratégicos de 1999 a 2016, para a melhoria da qualidade da Educação Primária em Moçambique”**, constitui uma tentativa de avaliar o impacto das acções propostas e executadas pelo Governo ao longo desse período. Este exercício torna-se ainda mais relevante num contexto em que Moçambique procura alinhar seus objectivos educacionais com os objectivos globais, como os estabelecidos pelas Nações Unidas no âmbito dos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (Lazaro, Maquia & Mairoce, 2021 e Chadza, Naciaia & Aquimo, 2023) que mais tarde foram incorporados nos Objectivos de

Desenvolvimento Sustentável, em que se inspira a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (Governo de Moçambique – GdM, 2015).

1.2. Problema de pesquisa

A Educação em Moçambique passou por profundas transformações desde a Independência. De acordo com Lázaro, Maquia e Mairoce (2021), em 1980, cinco anos após a independência, a taxa de alfabetização dos adultos era de cerca de 27% em todo o país, explicada, em parte, porque a Educação da população indígena não era uma prioridade da administração colonial portuguesa. Os desafios da guerra civil, que começou em 1976 e terminou em 1992, também agravaram a situação da Educação no país. Entretanto, com o fim da guerra civil, o Governo viu uma oportunidade de melhorar as condições de Ensino e aumentar os índices de alfabetização. Neste processo, os instrumentos de governação e regulamentação do Sistema Nacional de Educação (SNE) já apontavam para a relevância deste objectivo (AR, 1990, 1995). Entretanto, visando aumentar as taxas de escolarização e de alfabetização, a Estratégia Nacional de Educação 1999-2003, passou a dedicar atenção às taxas de reprovação e desistências nas classes do primeiro e segundo ciclos do Ensino Primário (EP1 e EP2). Com isso, uma das acções estratégicas estabelecia que:

A redução das actuais elevadas taxas de reprovação, repetência e desistências vai melhorar os resultados de aprendizagem e libertar os recursos que actualmente se perdem com o desperdício nas escolas, para que sejam usados de maneira mais produtiva. A redução das taxas de repetência libertará também lugares actualmente ocupados por repetentes nas escolas, para a admissão de novos alunos, permitindo assim, um aumento significativo de ingressos sem custos adicionais (MINED, 1998, p. 17).

No entanto, o resultado desse compromisso do Governo é questionado, pois, embora certo progresso tenha sido alcançado, vários autores indicam que a qualidade de Educação em Moçambique continua baixa e com tendência a piorar (Chicava & Machama, 2020; Lázaro *et al*, 2021; Almeida, 2022 e Chadza *et al*, 2023). Essas constatações aumentam a importância de estudos visando a compreensão do impacto das acções do Governo para a melhoria da qualidade de Educação, principalmente no EP. Dessa forma, o presente estudo visa contribuir para esse debate, na medida em que busca responder a seguinte pergunta: **Em que medida as acções do Governo, inseridas nos Planos Estratégicos de 1999 a 2016, tiveram impacto na qualidade da Educação Primária em Moçambique?** A resposta a esta pergunta não só apresenta a trajectória dos indicadores de desempenho do sector da Educação no país, como

também fornece uma contribuição importante para o meio académico, levantando pontos para reflexão sobre a planificação estratégica do Sector da Educação em Moçambique.

1.3. Objectivos

Para a compreensão do problema, foram formulados os seguintes objectivos:

1.3.1. Objectivo geral

Analisar o impacto das acções do Governo, inseridas nos Planos Estratégicos de 1999 a 2016, para a melhoria da qualidade da Educação Primária em Moçambique

1.3.2. Objectivos específicos

- a) Identificar as acções do Governo, inseridas nos Planos Estratégicos de 1999 a 2016, para a melhoria da Qualidade da Educação Primária;
- b) Descrever a evolução dos indicadores de desempenho da Educação Primária contidos nos Planos Estratégicos da Educação de 1999 a 2016;
- c) Explicar a tendência dos indicadores de desempenho da Educação Primária no período de 1999 a 2016.

1.4. Perguntas de Pesquisa

Face ao problema apresentado em torno da qualidade da Educação Primária e das acções do Governo para a sua melhoria, as questões que se levantam são as seguintes:

- a) Que acções do Governo, visando a melhoria da qualidade da Educação Primária em Moçambique, estão contidas nos Planos Estratégicos da Educação de 1999 a 2016?
- b) Em que medida evoluíram os indicadores de desempenho da Educação Primária inseridos nos Planos Estratégicos de 1999 a 2016?
- c) Que factores explicam a tendência dos indicadores de qualidade da Educação Primária no período de 1999 a 2016?

1.5. Justificativa

Esta pesquisa é justificada pela necessidade de avaliar a eficácia dos esforços do Governo em prol da qualidade da Educação em Moçambique. O país enfrenta desafios na melhoria da qualidade e na promoção da igualdade no acesso à Educação. Em 2018, o país situava-se na posição 180, de uma lista de 189 países do Relatório de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), apresentando uma média de

anos de escolaridade da população, de 3,5 anos, sendo que a média de anos esperada era de 9 anos. Em comparação, a Noruega, que na altura, ocupava a primeira posição da lista (1º de 189), tinha uma média de anos de escolaridade de cerca de 12,6 anos (Jahan, 2018). Além disso, a Organização das Nações Unidas (ONU) enfatiza o papel da Educação na promoção do progresso social, e nesse contexto, introduziu no ano 2000, os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM) e mais tarde a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (GdM, 2015) ambos sublinhando a necessidade de universalização da Educação Primária. Os PEE de 2006-2011 e 2012-2016, foram elaborados de forma a reflectir o compromisso do Governo com os ODM.

O contexto educativo nacional e internacional, associado à vivência do autor ao longo das aulas do módulo de Avaliação e garantia de qualidade na Educação, durante as quais discutiu-se acerca dos mecanismos de controle da qualidade de Educação em Moçambique, foram determinantes para a escolha do tema de pesquisa deste trabalho.

Este estudo tem o potencial de fornecer contribuições ao meio académico, oferecendo uma análise aprofundada das tendências dos principais indicadores do Sector da Educação em Moçambique ao longo de quase duas décadas e auxiliando na compreensão dos efeitos das acções governativas para uma área tão importante quanto a Educação. O estudo do impacto das acções implementadas nesse horizonte temporal contribui para uma compreensão mais aprofundada de pontos positivos e negativos, servindo de base para reflexão sobre acções importantes a médio e longo prazos.

1.6. Contextualização

Desde a independência, o Governo de Moçambique tem investido esforços para a melhoria da qualidade da Educação Primária. Por exemplo, do ponto de vista legislativo, em 1995, o Governo aprovou a Política Nacional da Educação, através da resolução 8/95 de 22 de Agosto (AR, 1995). Esse dispositivo legal definiu para o Ensino Primário, os seguintes objectivos principais: a) proporcionar uma formação básica nas áreas da comunicação, da matemática, das ciências naturais e sociais e da educação física, estética e cultural, b) encorajar a criança a observar e pensar, e a desenvolver um sentido de crescente autonomia, c) capacitar a criança a desenvolver valores e atitudes relevantes para a sociedade em que vive, d) ajudar a criança a desenvolver plenamente as suas potencialidades, e) desenvolver conhecimentos sobre a saúde e nutrição e a protecção do ambiente.

Em sequência da aprovação da política nacional da educação, o Governo elaborou em 1998, o primeiro PEE, que definia um conjunto de acções estratégicas para o alcance dos objectivos da política nacional, entre os quais, a melhoria da qualidade da Educação Primária (MINED, 1998). Além deste objectivo, destacava-se a necessidade de garantir a inclusão e equidade no sistema educacional e fortalecer a governação do sector. Essas prioridades reflectiam o compromisso do Governo de oferecer uma Educação de qualidade a todos os moçambicanos, independentemente de sua origem ou condição, ao mesmo tempo em que se concentrava na gestão eficaz e sustentável dos recursos e instituições educacionais. Além disso, a ênfase na melhoria da aprendizagem dos alunos indicava uma abordagem centrada nos resultados, onde o foco estava não apenas em oferecer acesso à escola, mas também, em garantir que os estudantes estivessem efectivamente adquirindo conhecimento e habilidades relevantes para a vida. Essas prioridades de governação para o sector da Educação se mantiveram nas estratégias seguintes, nomeadamente, os PEE de 2006-2011 e 2012-2016. Nesse período o Governo reforçou os seus objectivos para a Educação incluindo-os na estratégia nacional de desenvolvimento 2015-2035 (GdM, 2014). Portanto, a melhoria da qualidade de Educação está alinhada com uma visão de longo prazo para o desenvolvimento do país, onde o Governo reconhece que a Educação desempenha um papel fundamental na capacitação da população e promoção da equidade social e económica.

CAPÍTULO II: REVISÃO DA LITERATURA

Esta secção apresenta o referencial teórico e os principais conceitos ligados a qualidade da Educação. Em seguida, apresenta as principais questões discutidas na literatura sobre a qualidade de Educação em Moçambique.

1.1. Referencial teórico

Esta análise sustenta-se na abordagem teórica *fitness for purpose*. Segundo Maguad e Krone, (2012), a abordagem *Fitness for Purpose* na gestão da qualidade refere-se à adaptação e eficácia de um sistema ou processo em atender aos requisitos específicos para os quais foi concebido. Essa perspectiva destaca a importância de alinhar os objectivos e resultados desejados, assegurando que o sistema atenda de maneira eficiente às necessidades do contexto em que está inserido. No contexto da qualidade da Educação, essa abordagem implica que os sistemas educacionais devem ser projectados e geridos de forma a garantir que cumpram eficazmente os objectivos educacionais estabelecidos, proporcionando experiências de aprendizagem relevantes e significativas para os alunos. No caso particular do subsistema de Educação Primária em Moçambique, seus objectivos incluem garantir formação inicial nas áreas de comunicação, ciências sociais, ciências naturais, matemática, Educação física, estética e cultural (AR, 1995). Nesse contexto, uma Educação Primária de qualidade seria aquela que tem seu funcionamento ajustado ao contexto nacional, de forma a assegurar o cumprimento dos objectivos para os quais foi estabelecida.

Essa abordagem é especialmente relevante para a qualidade da Educação, pois enfatiza a importância de os sistemas educacionais serem projectados e operados de forma a proporcionar uma experiência educacional que prepare adequadamente os alunos para os desafios do quotidiano. Isso envolve não apenas a transmissão de conhecimentos e habilidades académicas, mas também o desenvolvimento de competências essenciais, como pensamento crítico, criatividade, colaboração e comunicação, que são fundamentais para o sucesso pessoal e profissional dos alunos na sociedade. Ao aplicar o conceito da abordagem *Fitness for Purpose* na gestão da qualidade da Educação, as instituições educacionais podem garantir que estão cumprindo sua missão de forma eficaz e proporcionando um ambiente de aprendizagem que seja verdadeiramente relevante e valioso para os alunos.

Na prática, a aplicação dessa abordagem na gestão da qualidade da Educação, traduz-se no desenho e implementação de estratégias e políticas educacionais adaptadas às necessidades

específicas da sociedade moçambicana, considerando factores como diversidade cultural, socioeconómica e habilidades individuais dos alunos.

1.2. Quadro conceptual

Esta secção apresenta e discute os principais conceitos relacionados a qualidade da Educação Primária, abordando questões relacionadas ao ambiente escolar e sua gestão. O objectivo é fornecer um panorama dos componentes que contribuem para uma educação de qualidade.

1.2.1. Conceito de Educação

A Educação pode ser considerada um processo que acompanha o indivíduo e a sociedade ao longo de toda a sua existência. Segundo Rego, (2018), a Educação no seu sentido mais amplo, abrange a transmissão e assimilação de todos os valores e processos sociais que o indivíduo vivencia ao longo da vida. No sentido estrito e no âmbito escolar, a Educação corresponde a acções que ocorrem em sala de aulas, envolvendo professores e alunos, obedecendo a um currículo.

Outros autores, por exemplo Delors, Al-Mufti, Amagi, Carneiro, Chung, Geremek, Gorham, Kornhauser, Manley, Quero, Savané, Singh Stavenhagen Suhr & Nanzhao (1996); Maciel, Santos, De Abreu & Ribeiro, (2014) e Catarreira, (2015), apresentam o conceito de Educação como uma experiência social na qual uma criança aprende a descobrir-se a si mesma. Por outras palavras Educação é considerada um saber objetivo, produzido e acumulado ao longo do tempo pelas pessoas desde a sua nascença. Neste processo, desde criança, o indivíduo desenvolve a si próprio e estabelece relações com outros membros da sociedade outros, adquirindo bases no campo do conhecimento e do saber-fazer. Esta experiência começa antes da idade escolar e assume várias formas quer na família, quer na comunidade onde o indivíduo está inserido.

Conforme explica Rego, (2018), existem três tipos de Educação, nomeadamente: a formal, a não-formal e a informal.

A Educação formal, também chamada de Educação escolar, é aquela que ocorre dentro de instituições de natureza educativa (ex. escolas, institutos de ensino e universidades), que fazem parte de um sistema regido por leis e orientada por um currículo. Neste contexto, a Educação visa a transmissão de um conhecimento sistematizado, num ambiente padronizado, e culmina com a obtenção de certificado de habilitações. A aprendizagem tem um carácter

predominantemente receptivo, com o conhecimento sendo transmitido do professor para o aluno.

Esta definição de Educação é também adotada por outros autores, ressaltando que a escola desempenha um papel central na Educação formal, sendo reconhecida como o principal local onde o conhecimento é sistematicamente transmitido e construído. Ela oferece um ambiente estruturado e organizado, com currículos cuidadosamente planejados que abrangem uma ampla gama de disciplinas acadêmicas, habilidades práticas e valores cívicos. Na escola, os alunos têm a oportunidade de adquirir conhecimentos fundamentais, como matemática, ciências, literatura e história, que são essenciais para a compreensão do mundo e o desenvolvimento de habilidades críticas. Além disso, a escola busca promover a socialização e a cidadania, transmitindo valores éticos e morais, incentivando o respeito pela diversidade e preparando os estudantes para se tornarem membros activos e informados da sociedade. (Biesdorf, 2011 e Cascais & Teran, 2014).

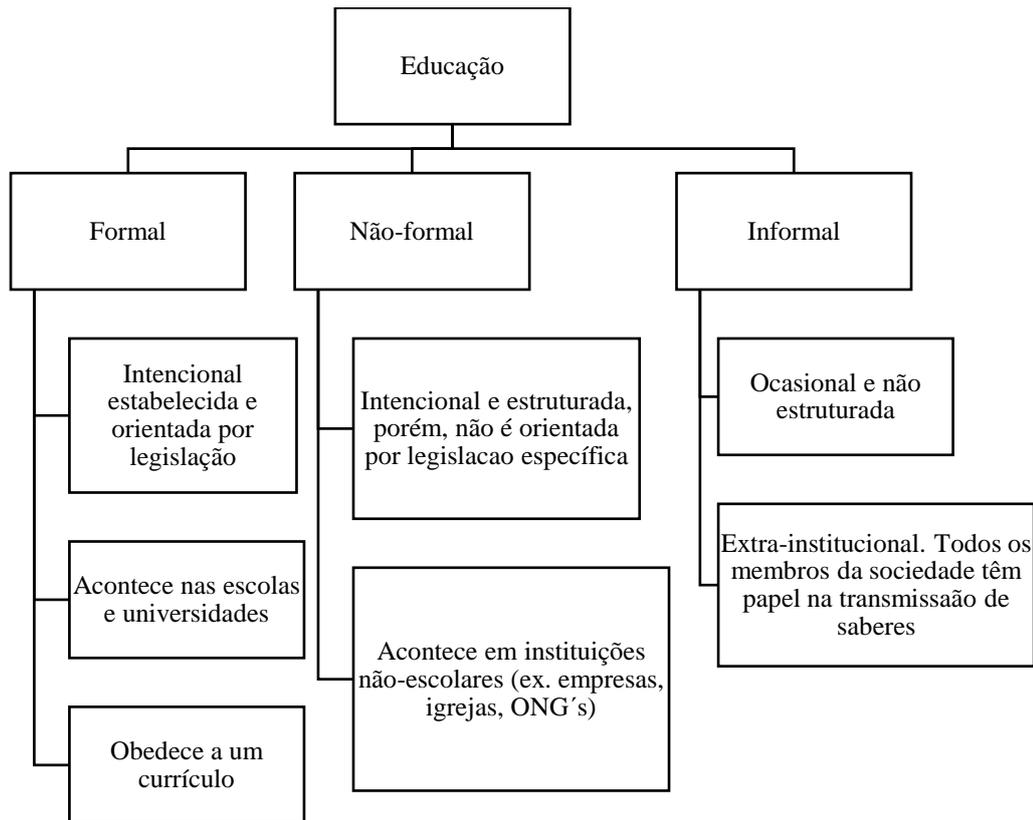
A educação não-formal, ocorre de forma planeada e intencional, mas, ao contrário da Educação formal, ocorre fora de instituições de Ensino e não segue um currículo. A educação não-formal ocorre em instituições que servem à sociedade, como empresas, igrejas e organizações não governamentais (ONG's). Visa principalmente educar sobre as dinâmicas do cotidiano, através de uma aprendizagem mais flexível e ajustada aos participantes. Bianconi e Caruso (2005), e Cascais e Terán, (2014) acrescentam que a Educação não formal desempenha um papel complementar e fundamental em relação à Educação formal. Enquanto a Educação formal ocorre em ambientes de sala de aula, com currículos estruturados e certificação oficial, a Educação não formal ocorre em uma variedade de contextos, como workshops, programas de treinamento profissional, actividades extracurriculares e constitui um aprendizado ao longo da vida. Ela oferece oportunidades práticas para adquirir habilidades, conhecimentos e experiências que podem não ser totalmente abordados no currículo formal. A Educação não formal permite que os indivíduos ampliem seus conhecimentos, desenvolvam habilidades práticas e as apliquem de maneira mais contextualizada, complementando, assim, a educação formal e contribuindo para um aprendizado mais enriquecedor ao longo da vida.

A educação informal, por sua vez, é a que ocorre em todos os momentos da vida do indivíduo e caracteriza-se por ser ocasional e não estruturada. É fruto da convivência social e da experiência do indivíduo com a realidade em seu redor. Conforme destacado por Costa (2014),

a educação informal desempenha um papel fundamental como a primeira forma de aprendizagem com a qual os seres humanos têm contacto em suas vidas. Ela começa desde o nascimento e se estende por toda a infância, quando as crianças absorvem conhecimentos, valores, habilidades sociais e culturais de seu ambiente familiar e comunidade. A importância da educação informal está ligada à construção das bases do conhecimento e do entendimento do mundo. Essa Educação é a base sobre a qual a Educação formal e não formal são construídas. A educação informal fornece as estruturas importantes, como a linguagem, o desenvolvimento social e as noções básicas de cultura, que são a base para a aprendizagem em todas as esferas sociais.

Em geral, os três tipos de Educação, nomeadamente, a formal, a não formal e a informal, compartilham pontos em comum, apesar de serem abordados de formas distintas. Com base no estudo de Lima, Nagao, Selmo, Landim e Lima, (2019), pode-se concluir que nos 3 tipos de Educação, o foco é a promoção do aprendizado e desenvolvimento intelectual da pessoa como membro da sociedade. Independentemente de ser em uma sala de aula formal numa interação entre professores e aluno, ou em um seminário de trabalho, ou durante uma conversa informal (por exemplo, entre familiares ou colegas de trabalho), a transmissão de conhecimento é um elemento fundamental. Além disso, a interação social desempenha um papel crucial no processo de aprendizado, seja através de instrutores, colegas, familiares, ou outras fontes de aprendizado. A Figura 1 destaca as características chaves de cada tipo de Educação.

Figura 1. Principais características da Educação formal, não formal e informal



Fonte: Lima *et al*, (2019) e Dourado *et al*, (2007)

A Educação em todos esses contextos não apenas busca fornecer conhecimento acadêmico, mas também, cultivar habilidades como comunicação, resolução de conflitos e empatia, que são essenciais para o sucesso pessoal e social. Além disso, todos os tipos de Educação promovem o aprendizado ao longo da vida, incentivando as pessoas a continuarem a buscar conhecimento e aprimoramento, independentemente de sua idade ou estágio na vida (Escoda & Guiu, 2019 e Pereira, 2023).

Não obstante os pontos convergentes entre os três tipos de Educação, o presente estudo dedica-se à análise da Educação na sua vertente formal.

1.2.2. Educação Primária

Conforme plasmado nos dispositivos que regem o Sistema Nacional de Educação (SNE) em Moçambique (AR, 1983 e 2018), a Educação Primária é o nível inicial de escolarização da criança em termos de aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes fundamentais para o desenvolvimento da personalidade. O sistema nacional de Educação foi criado em 1983,

através da Lei 4/83, que marcou o início da Educação pós-colonial. O foco era tornar a Educação acessível a todos os Moçambicanos, independente da classe social a que pertencesse, quebrando a tradição de exclusão e discriminação impostas pela administração colonial. Inicialmente, a Educação Primária correspondia as primeiras 7 classes, contudo, a partir de 2018, com a aprovação, pela assembleia da república, da Lei n.º 18/2018, o EP passou a corresponder as primeiras 6 classes. No entanto, este trabalho considera o Ensino Primário como sendo as primeiras 7 classes, conforme a legislação anterior (Lei 4/83), visto que o período aqui analisado antecede a entrada em vigor da actual Lei n.º 18/2018.

O principal objetivo da Educação Primária é proporcionar uma base sólida para a aprendizagem ao longo da vida, preparando os alunos para progredirem para níveis mais avançados de Educação. Isso inclui o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como pensamento crítico e resolução de problemas, bem como competências sociais, como trabalho em equipe e comunicação eficaz.

Existe consenso na literatura em afirmar que a Educação Primária desempenha um papel crucial no desenvolvimento educacional e pessoal das crianças, representando o primeiro estágio formal de sua jornada educativa. Durante essa fase essencial, as crianças não apenas adquirem conhecimentos académicos fundamentais, como leitura, escrita e matemática, mas também desenvolvem habilidades sociais e emocionais vitais para sua vida futura. É nessa etapa que as crianças desenvolvem as habilidades básicas necessárias para progredir em sua Educação posterior, incluindo a capacidade de ler com compreensão, escrever de forma coerente e compreender conceitos matemáticos fundamentais. Além disso, a Educação Primária é essencial para o desenvolvimento social e emocional das crianças. Durante esses anos, elas aprendem a interagir com seus colegas, desenvolvem habilidades de comunicação e colaboração, e aprendem a resolver conflitos de maneira construtiva. Essas habilidades cognitivas e sociais são cruciais para o sucesso não apenas na escola, mas também na vida adulta e na carreira (Chaer & Guimarães, 2012; Bartzik & Zander, 2016; e Marques, Hencke, Kebach & Alves, 2020).

Ciente da importância da Educação Primária para o progresso do país, o Governo de Moçambique busca desde o início assegurar a obrigatoriedade e gratuidade desse nível. Isso significa que as crianças têm o dever e direito de frequentar a escola sem que haja a necessidade de pagamento de mensalidades, matrículas ou outras taxas directamente associadas. Essa

política visa eliminar barreiras financeiras que possam impedir o acesso à Educação, garantindo que todas as crianças tenham a oportunidade de receber uma instrução básica adequada, independentemente da situação económica de suas famílias.

Ao tornar a Educação Primária gratuita, o Governo busca promover a igualdade de oportunidades e contribuir para a redução das disparidades socioeconómicas, além de cumprir com o princípio do direito à Educação estabelecido internacionalmente (UNESCO, 2022).

1.2.3. Qualidade da Educação

Segundo Dourado, Oliveira e Santos, (2007), qualidade da Educação se refere à capacidade do sistema educacional de oferecer oportunidades de aprendizagem significativas e relevantes para toda a população, independentemente de sua origem social, económica ou cultural. Isso envolve a promoção de um ambiente escolar seguro e acolhedor, existência de professores qualificados e comprometidos, a utilização de metodologias de Ensino eficazes e a avaliação contínua do desempenho dos alunos e do sistema educacional como um todo. Contudo, enfatiza que a qualidade da Educação é um conceito complexo, que pode ser analisado em diversas perspectivas, e que pode variar de acordo com as necessidades e expectativas de cada comunidade e país. Por sua vez, Dias e Melão, (2009), sublinham a complexidade na delimitação do conceito de qualidade da Educação, e sugerem que esta pode ser vista em três perspectivas: (i) observando os resultados alcançados pelos alunos no fim de um ciclo de estudos; (ii) analisando o conteúdo leccionado e sua relevância para a sociedade; e (iii) analisando a qualidade dos meios de que o sistema educativo dispõe para o desenvolvimento da experiência de aprendizagem do aluno.

De acordo com a análise de Dourado *et al*, (2007), a qualidade da Educação pode ser resumida em 3 dimensões, nomeadamente: (i) pedagógica; (ii) socioeconómica e cultural; e (iii) gestão e organização do trabalho escolar. Este estudo concentra a sua abordagem nas duas primeiras dimensões da qualidade da Educação.

Na dimensão pedagógica, uma Educação de qualidade é considerada como aquela que promove a aprendizagem significativa, envolvendo os alunos activamente no processo de Ensino-aprendizagem, desenvolvendo habilidades cognitivas relevantes e adaptando-se às necessidades individuais de aprendizagem. Conforme destacado por Cruz, (2008), a Educação não deve apenas focar na transmissão sistemática de conteúdos ao aluno, ela deve contribuir

para estimular o aluno a aprender. Neste contexto, podemos destacar; (a) a qualidade do professor e da acção pedagógica; (b) a qualidade do ambiente de Ensino-aprendizagem; e (c) a qualidade do aluno e sua retenção.

a) Qualidade do professor e da acção pedagógica

Por qualidade do professor e da acção pedagógica, se refere às práticas de Ensino e aprendizagem, incluindo a competência dos professores, a adequação do currículo, as estratégias de ensino, a avaliação de estudantes e a atenção às necessidades individuais dos alunos. A qualidade do processo pedagógico é fundamental, pois influencia directamente a produtividade da interacção aluno-professor. Em relação a esse aspecto, Cruz, (2008), ressalta que o professor não deve assumir uma postura autoritária, porém, deve democratizar o Ensino, actuando como facilitador da aprendizagem e desenvolvimento intelectual do aluno. Professores bem qualificados, métodos de Ensino eficazes e materiais educacionais adequados são elementos-chave para melhorar essa dimensão da qualidade. Para isso, Delors *et al*, (1996), enfatiza a importância da valorização da formação dos professores. Segundo os autores, é importante que além de boas condições de trabalho e remuneração, os professores tenham nível superior de Ensino e que sejam contemplados por programas de formação em exercício.

b) Qualidade do ambiente de Ensino-aprendizagem

Neste aspecto, sobre acesso, permanência e desempenho escolar, Dourado *et al*, (2007), destaca a importância da satisfação e do envolvimento activo dos alunos no processo de aprendizagem. Para os autores, esse processo inicia pela escolha da escola. A selecção de uma escola muitas vezes é influenciada pela percepção de boas condições de Ensino. Escolas vistas como sendo de qualidade são caracterizadas pelo facto de os alunos gostarem do ambiente escolar, dos colegas e dos professores, e estarem motivados para aprender. Isso ocorre porque essas escolas oferecem aulas e actividades educativas envolventes, apoiadas por estratégias pedagógicas adequadas. Esses factores são vistos com factores para o desempenho do aluno nas avaliações.

c) Qualidade do aluno e sua retenção

A qualidade do aluno e a retenção são aspectos centrais na dimensão pedagógica, pois influenciam a eficácia do ensino e os resultados educacionais. A qualidade do aluno abrange factores como conhecimentos prévios, habilidades cognitivas e socio emocionais, além de condições familiares e sociais que impactam a capacidade de aprendizagem. Já a retenção reflete a capacidade da escola de manter os alunos engajados, evitando a desistência, por meio

de práticas pedagógicas relevantes, apoio acadêmico e socio emocional e um ambiente inclusivo. Esses elementos estão interligados, pois alunos bem preparados e apoiados são mais propensos a permanecer no sistema escolar, destacando a importância de estratégias pedagógicas diversificadas e de avaliação contínua para promover o sucesso e a permanência dos alunos.

Na dimensão socioeconômica e cultural, uma Educação de qualidade é aquela que respeita o princípio de igualdade humana. Sobre este aspecto, o conselho nacional de educação, (2019) enfatiza a necessidade de uma Educação inclusiva. Educação inclusiva é um processo que busca garantir a igualdade de oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, independentemente de suas características pessoais, sociais ou culturais. Isso significa que a escola deve estar preparada para acolher a diversidade de seus alunos e oferecer as condições necessárias para que cada um possa desenvolver seu potencial ao máximo. A inclusão na Educação implica superar barreiras e preconceitos que possam impedir o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos na escola.

Gadotti (1992), enfatiza que a escola deve ser um lugar de diálogo entre culturas. Esse diálogo não deve abrir espaço para a valorização de certas culturas em detrimento de outras. No entanto, o autor reconhece que a escola sozinha, é incapaz de realizar essa tarefa, e destaca que a escola deve aliar-se a outras instituições culturais.

A dimensão da gestão e organização do trabalho escolar diz respeito ao ambiente que se vive dentro do recinto escolar e à maneira como actuam os mecanismos de tomada de decisão. Dourado, (2007) defende que as escolas devem ser locais humanizados e acolhedores, fornecendo boas condições de permanência e segurança para os presentes. Nesse contexto, Carvalho *et al*, (2020) destacam a importância de uma infra-estrutura planeada e adequadamente equipada com bibliotecas, laboratórios, espaços de lazer e material didático para todas as disciplinas. Para tal, é importante que os recursos alocados sejam suficientes e que sejam aplicados correctamente.

Outra questão igualmente relevante, é abordada por Delors *et al* (1996, p. 220), e diz respeito à actuação dos gestores escolares. Sobre este aspecto, o autor afirma que, embora o professor, na maioria das vezes, opere de forma individual em sua sala de aula, ele faz parte de uma equipe que, coletivamente, contribui para a construção da cultura da escola. Essa cultura, no entanto,

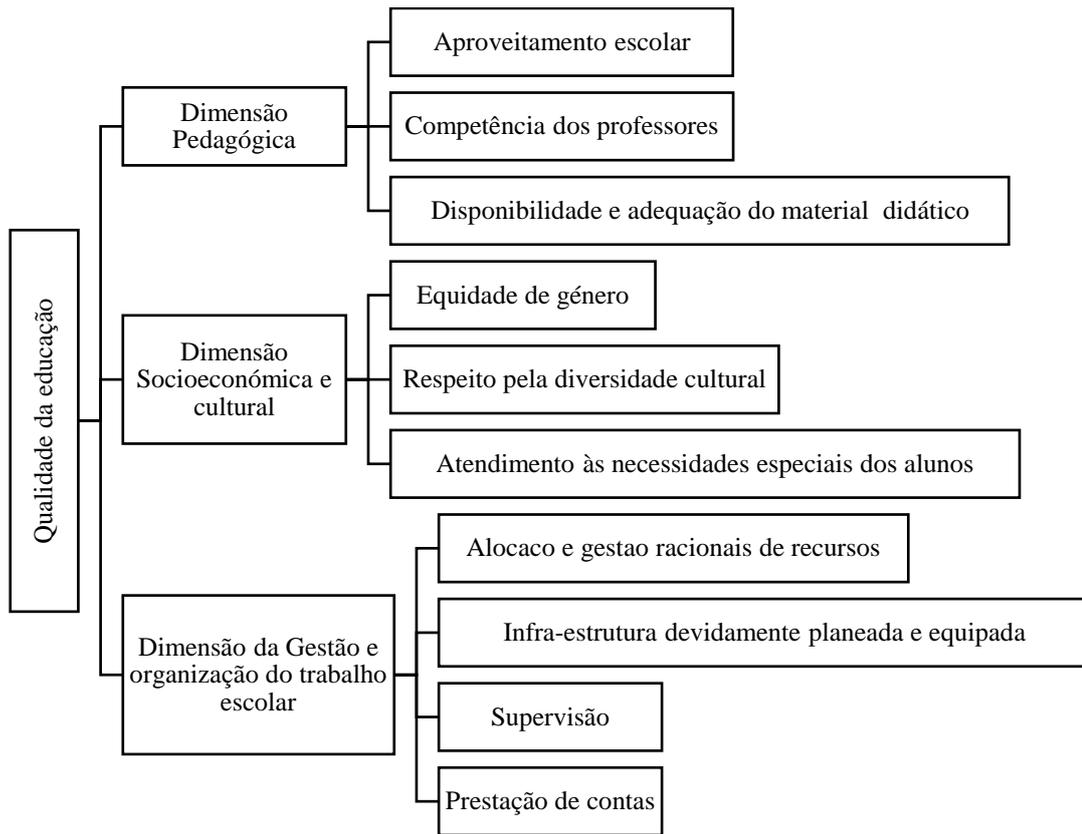
dificilmente conseguirá sustentar um ensino de qualidade sem uma gestão eficaz por parte do diretor da instituição, aliada à colaboração ativa dos demais intervenientes do processo.

A gestão envolve o planeamento, a coordenação e a supervisão das actividades pedagógicas e administrativas, garantindo que os recursos humanos, materiais e financeiros sejam utilizados de maneira eficiente. Inclui também a estruturação das rotinas escolares, a definição de responsabilidades e a criação de um ambiente propício para a aprendizagem e ao desenvolvimento integral dos alunos.

Esses processos exigem liderança eficaz, comunicação clara e uma visão estratégica voltada para o alcance dos objetivos educacionais. O diretor desempenha um papel central nesse contexto, atuando como mediador entre a equipe docente, os alunos, as famílias, e a comunidade.

A Figura 2 resume as três dimensões da qualidade da educação, destacando suas principais características.

Figura 2. Dimensões da qualidade da Educação



Fonte: Oliveira e Santos, (2007); Dias e Melão, (2009); Dourado *et al*, (2007); Delors *et al*, (1996) e Gadotti (1992)

1.3. Estado da Arte

Esta secção apresenta o resumo das principais discussões encontradas na literatura sobre a qualidade da Educação Primária em Moçambique. Além disso, é apresentado o caso da Finlândia, descrito por alguns autores como um dos países com um sistema de Educação com alto padrão de qualidade.

1.3.1. Principais constatações sobre a Educação Primária em Moçambique

Após a independência de Moçambique em 1975, o novo Governo passou a investir esforços para superação da exclusão social que caracterizava a governação colonial. Como descreve Mário, (2020), em 1975, apenas cerca de 30% das crianças em idade escolar frequentavam a escola. Em resultado do esforço realizado, essa taxa cresceu, alcançando uma taxa líquida de escolarização no EP de aproximadamente 70% em 2017. Contudo, a expansão da rede escolar não foi acompanhada pela melhoria da qualidade da aprendizagem.

Uma das causas da fraca qualidade do Ensino Primário era a desistência escolar em conexão com a vulnerabilidade vivida por uma grande parte da população. O Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, (2016), apontava que em 2016, apenas 4.9% dos alunos da terceira classe tinham competências básicas de leitura, e que 1,2 milhões de crianças se encontravam fora do sistema de Ensino. A fome, a pobreza, a falta de material escolar e as longas distâncias percorridas para se chegar à escola eram apontados com alguns dos factores que prejudicavam a qualidade do Ensino Primário. Importante ressaltar que esses factores tinham maior incidência nas zonas rurais, onde reside cerca de 66% da população moçambicana, segundo o Instituto Nacional de Estatística - INE, (2019). Em 2016, apenas 48% da população na zona urbana e 19% na zona rural concluía o Ensino Primário. Além disso, apenas 11% das raparigas transitava para o Ensino secundário.

Outra fragilidade do Sector da Educação apontada pela UNICEF, (2019), tem haver com o a alocação orçamental para o sector. Por exemplo, a taxa de execução do orçamento previsto para 2019, foi de 47%. Para além da grande dependência do apoio externo, segundo Mário, Monjane e Santos, (2020), prevaleciam grandes disparidades entre as províncias pois o orçamento era locado de forma não equitativa. Por exemplo, em 2019, as províncias de Nampula e Zambézia receberam a maior parte dos recursos destinados ao Sector da Educação, com 15% e 18%, respectivamente. Em seguida, Inhambane (9%), Tete, Manica, Sofala e Maputo Província (todos com 8%). Por outro lado, Cabo Delgado e Gaza, Maputo Cidade e Niassa receberam uma parcela menor, com 7% e 6%, respectivamente. No entanto, a alocação *per capita* de recursos não corresponde directamente a essas proporções devido às diferenças significativas na densidade populacional entre as províncias. Maputo Cidade apresentava a maior alocação por aluno, cerca de 12.264 Meticais (cerca de 200 USD), seguida por Inhambane, com aproximadamente 9.621 Meticais (cerca de 160 USD) por aluno. Zambézia com 5199 Meticais (cerca de 87 USD) USD, foi a província com a menor alocação orçamental por aluno (2019).

Além dos factores já mencionados, Intanquê e Subuhana, (2018), acrescentam o elevado rácio de alunos por professor, a pouca formação e motivação dos professores e carência de equipamento didáctico como elementos que caracterizam a qualidade da EP como baixa. Além disso, Zucula, (2021), aponta que o sector da Educação em Moçambique apresenta baixo desempenho em termos de aproveitamento escolar dos alunos nos exames do EP, e destaca a necessidade de melhorias. Na visão do autor, as infra-estruturas, a administração dos recursos

financeiros e materiais e a formação do corpo docente são áreas que precisam de investimentos adicionais para a sua melhoria.

Em geral, as constatações dos autores sugerem que a qualidade da Educação em Moçambique é baixa. A baixa taxa de conclusão do Ensino Primário, tem sido notada como o sinal mais visível do mau desempenho do sistema de Educação a nível nacional.

1.3.2. O caso da Finlândia

A educação finlandesa é frequentemente elogiada como uma das melhores do mundo, destacando-se por seus princípios de equidade, inclusão e alta qualidade de ensino. Bastos, (2017), Britto, (2013) e Monteiro, (2013) destacam que o sucesso da educação Finlandesa é resultado de políticas inclusivas, que em conjunto com currículos focados no desenvolvimento de habilidades, promovem bom desempenho dos alunos. A participação da Finlândia no *Programme for International Student Assessment (PISA)* é vista como uma forma de estimular a competitividade com outros países no campo educativo. PISA é um estudo internacional conduzido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Lançado em 2000, o PISA avalia a capacidade de estudantes de 15 anos em resolver problemas do mundo real e aplicar conhecimentos e habilidades em leitura, matemática e ciências. Embora os autores expliquem que o padrão do PISA não deve ser considerado o único válido para medir a qualidade da educação, enfatizam a importância desse mecanismo num contexto de globalização.

Contudo, importa referir que o PISA é abordado neste estudo apenas como um exemplo de boas práticas adoptadas por países com sistemas educativos robustos e melhor consolidados. Para o caso de Moçambique, este exemplo mostra que o estabelecimento de elos com sistemas educativos de outros países, gera maior grau de aprendizagem e intercâmbio entre os países, estimulando os países buscarem constantemente a excelência em seus programas educativos.

Além de boas políticas educacionais, Federick, (2020) explica que na Finlândia os professores têm uma formação robusta e são amplamente valorizados, e isso contribui para o bom desempenho nas suas actividades. Outro factor importante no sucesso da Finlândia é o esforço para a identificação das dificuldades dos alunos nas primeiras classes, buscando sempre compreender o aluno para melhor intervir. Aliado a esses factores, o sistema de ensino finlandês orienta-se pelo princípio *Test Less Learn More*. Nele o foco é na aprendizagem e não

somente nos resultados das avaliações. O excesso de avaliação pode levar os alunos e professores a adotarem posturas exclusivamente focadas em passar de classe.

Em suma, o sucesso da Finlândia pode ser atribuído a boas políticas, uma cultura focada na aprendizagem e bom investimento no Sector da Educação. Além disso importa destacar que a educação da sociedade deste país tem um efeito cumulativo partindo das gerações mais velhas para as mais novas, denotando a importância da educação dos adultos sobre os mais novos.

CAPÍTULO III: METODOLOGIA

Para a realização dos objectivos da pesquisa, foram utilizadas abordagens qualitativa e quantitativa. A abordagem qualitativa concentrou-se na análise documental e bibliográfica para a compreensão dos principais conceitos relacionados com o estudo, bem como na análise do quadro de planificação estratégica do Sector da Educação em Moçambique. Além disso foram discutidas as perspectivas de vários autores sobre qualidade da Educação e como medi-la. A pesquisa quantitativa, concentrou-se na realização da análise estatística e de séries temporais a partir dos relatórios dos censos populacionais de 1997, 2007 e 2017, com vista a verificar a tendência dos indicadores de desempenho da EP.

3.1. Características da pesquisa

São apresentadas nesta secção, as características da pesquisa quanto à sua natureza, abordagem, objectivos e procedimentos adoptados.

3.1.1. Quanto à natureza

Esta pesquisa classifica-se como básica, pois tem como objetivo fundamental ampliar o conhecimento teórico sobre o impacto das acções do Governo na melhoria da qualidade da Educação. Ao analisar as políticas educacionais e seu impacto ao longo do tempo, o presente trabalho busca fornecer uma base de conhecimento visando a geração de novas ideias e concepções em torno da planificação estratégica para o sector da Educação.

3.1.2. Quanto à abordagem

A pesquisa é classificada como quali-quantitativa (mista), pois combina a utilização das abordagens qualitativa e quantitativa. Os dados quantitativos provenientes dos relatórios dos censos populacionais de 1997, 2007 e 2017 fornecem informações numéricas sobre indicadores relevantes para estudar a qualidade da EP, como taxas de alfabetização, frequência escolar e acesso à Educação. Esses dados são complementados pelos dados qualitativos obtidos por meio da pesquisa bibliográfica e documental, que analisa documentos de planificação do governo que abrangem o Sector da Educação. A análise desses documentos permitiu a compreensão das políticas e estratégias governamentais para a melhoria da qualidade da EP.

3.1.3. Quanto aos objectivos

Esta pesquisa pode ser classificada como descritiva, pois apresenta a evolução das políticas e indicadores educacionais ao longo do tempo. Ao apresentar essa evolução, o estudo contribui para a compreensão das dinâmicas sobre a qualidade da EP em Moçambique.

3.1.4. Quanto aos procedimentos

Quanto aos procedimentos, o estudo combina as pesquisas bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica consistiu em uma revisão extensiva da literatura, fornecendo as directrizes teóricas e conceituais sobre a qualidade da Educação. Por outro lado, a pesquisa documental consistiu na análise de documentos oficiais de planificação do Governo para compreender o quadro legal, as políticas e estratégias implementadas para promover a qualidade da Educação.

3.2. Técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha de dados

Esta pesquisa adoptou uma abordagem centralizada na análise documental e bibliográfica.

3.2.1. Identificação das acções do Governo, inseridas nos Planos Estratégicos de 1999 a 2016, para a melhoria da Qualidade da Educação Primária

Para identificar as acções adoptadas pelo Governo para a melhoria da qualidade do EP, recorreu-se á técnica de análise documental. Foi realizada uma análise documental abrangente de Planos Estratégicos de Educação dos anos 1999, 2006 e 2012 (MINED, 1998 e 2012) e (MEC, 2006), com o objetivo de identificar as políticas e estratégias que norteiam a Educação Primária em Moçambique.

3.2.2. Descrição da evolução dos indicadores de desempenho da Educação Primária em Moçambique de 1999 a 2016

Esta etapa baseou-se na análise documental e estatística de dados produzidos pelo INE, nomeadamente os relatórios dos recenseamentos gerais da população e habitação de 1997, 2007 e 2017, bem como aos anuários estatísticos de 2010 a 2017, disponíveis no website oficial do INE.

3.2.3. Explicação da tendência dos indicadores de desempenho da Educação Primária em Moçambique

Para apresentar a tendência dos indicadores da Educação em Moçambique ao longo do período 1999-2016, foram realizadas as análises documental e estatística com recurso aos Planos Estratégicos de Educação dos anos 1999, 2006 e 2012 e dos dados estatísticos contidos nos relatórios dos recenseamentos polucionais de 1997, 2007 e 2017.

3.3. Técnicas de análise de dados

Para a análise de dados foram adoptadas duas técnicas: a análise de conteúdo e a análise estatística. A análise de conteúdo foi utilizada para a concretização do primeiro e do terceiro objetivos do estudo. O primeiro objetivo consistiu na identificação das ações do Governo voltadas para a melhoria da qualidade da Educação Primária, conforme delineadas nos Planos Estratégicos de 1999 a 2016. Para o efeito, foi feita análise de conteúdo dos Planos Estratégicos da Educação de 1999, 2006 e 2012. Para o terceiro objetivo foi igualmente utilizada a técnica de análise de conteúdo dos mesmos PEE. Esta análise envolveu a comparação das metas previstas nos PEE com os indicadores de desempenho apresentados no segundo objetivo, obtidos a nos relatórios dos recenseamentos populacionais de 1997, 2007 e 2017. A partir dessa comparação, foi realizada uma análise para determinar a tendência dos indicadores ao longo do período 1999-2016.

Para o segundo objetivo, de descrever a evolução dos indicadores de desempenho da EP, foram combinadas as técnicas de análise estatística e documental com base nos relatórios dos recenseamentos populacionais. Esta análise permitiu a produção de gráficos e tabelas que resumem os principais indicadores de qualidade da educação, oferecendo uma visão quantitativa da sua trajectória.

3.4. Limitações metodológicas

Este estudo, embora combine diferentes técnicas de pesquisa, apresenta limitações a serem consideradas. A principal está relacionada com o facto de que o estudo não incorpora alguns dados qualitativos, como percepções e experiências dos alunos, professores e pais, que poderiam fornecer informações complementares sobre os desafios e sucessos do sistema educativo. Além disso, o Ministério da Educação não dispõe de sistema público de fácil acesso a relatórios anuais de monitoria da implementação dos Planos Estratégicos, facto que limita o acesso a informação detalhada de natureza qualitativa e quantitativa produzida por este órgão.

Outro importante constrangimento enfrentado é quantidade reduzida de estudos comparativos entre a Educação em Moçambique países tidos como referência internacionalmente.

CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta secção, são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa, buscando responder à pergunta de partida: Em que medida as acções do Governo, inseridas nos Planos Estratégicos de 1999 a 2016, tiveram impacto na qualidade da Educação Primária em Moçambique?

4.1. Apresentação dos resultados

Os resultados apresentados a seguir, estão em conformidade com os três objectivos específicos do trabalho, e incluem as acções estratégicas implementadas no Sector da Educação entre 1999 e 2016, a evolução dos indicadores de desempenho da Educação Primária e a apresentação de sua tendência.

4.1.1 Identificação das acções do Governo, inseridas nos Planos Estratégicos de 1999 a 2016, para a melhoria da Qualidade da Educação Primária

São apresentados, nesta parte, os resultados da consulta feita aos Planos estratégicos, identificando as acções estratégicas definidas visando melhorar a qualidade da Educação Primária em Moçambique.

O Plano Estratégico da Educação de 1999 – 2003 (MINED, 1998) definiu as seguintes acções para a melhoria da qualidade do EP:

- a) Rever e reformar o currículo
- b) Providenciar formação para os professores
- c) Melhorar as qualificações e a formação dos directores de escolas;
- d) Melhorar o acompanhamento e avaliação dos alunos;
- e) Assegurar que todas as crianças tenham material escolar básico.

No Plano Estratégico da Educação e Cultura de 2006 – 2011 (MEC, 2006), são previstas as seguintes acções de melhoria do EP.

- a) Aumentar o número de professores para dar resposta à expansão esperada do sistema e permitir a diminuição do rácio alunos por professor;
- b) Melhorar e integrar a formação inicial, em serviço e contínua de professores;

- c) Consolidar a implementação do novo currículo do Ensino Primário (introduzido a partir de 2004) com apoio adequado de livros e materiais didácticos e um enfoque especial no ensino bilingue e de classes múltiplas, onde for aplicável;
- d) Avaliar o novo currículo do ensino básico com vista a aperfeiçoá-lo e a melhorar a sua implementação;
- e) Estabelecer um sistema de monitoria e de avaliação da implementação do novo currículo e da formação de professores;
- f) Estabelecer um sistema de monitoria da disponibilidade e qualidade do livro escolar;
- g) Reformular o calendário escolar de modo a aumentar o número de horas lectivas e acomodar as questões de produção escolar;
- h) Implementar um programa de nutrição e saúde escolar;
- i) Materializar e consolidar mecanismos de combate ao alcoolismo, corrupção e abuso sexual nas escolas, através de uma melhor supervisão e monitoria, formação adequada dos gestores e professores e (sempre que necessário) o cumprimento e melhoramento da legislação existente;
- j) Capacitar os membros dos Conselhos de Escola e as autoridades locais em assuntos que versam sobre o funcionamento e gestão de escola, a segurança da rapariga, a qualidade da educação, o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem e a retenção das crianças nas escolas até à conclusão do Ensino Primário de 7 classes.

No âmbito dos esforços para melhorar a qualidade do EP, o Plano Estratégico da Educação de 2012 – 2016 (MINED, 2012), definiu as seguintes acções.

- a) Continuar a produção e a distribuição gratuita do livro escolar, assegurando a sua racionalização para a inclusão do livro para o ensino bilingue, bem como de livros de leitura complementar para estimular a cultura de leitura e a compra de livros em braille para os deficientes visuais;
- b) Assegurar a expansão do Ensino Bilingue garantindo a sua qualidade;
- c) Dar continuidade à revisão do currículo, tendo em conta o reforço das áreas de leitura, escrita e cálculo numérico em termos de competências definidas por ciclo de aprendizagem, e a “primarização” do Ensino Primário;
- d) Reformar a formação e capacitação de professores através das seguintes acções: a) A introdução, com base num projecto-piloto, do novo modelo de formação inicial de professores, garantindo uma componente prática na sala de aulas e a introdução de aspectos de gestão da

escola; b) A concepção e implementação de um plano de formação contínua dos professores em serviço, que permanecerá sob responsabilidade dos Institutos de Formação de Professores e do Instituto de Educação Aberta e à Distância, assegurando uma melhor ligação com a evolução da carreira de professor;

e) Melhorar a monitoria e o acompanhamento do desempenho escolar dos alunos e dos professores através das seguintes acções: a) A concepção e aplicação de um instrumento para a monitoria do desempenho dos alunos nas áreas-chave, com enfoque na leitura, bem como um instrumento para um melhor acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem na sala de aula; b) reforço da estrutura das ZIPs para melhorar a monitoria e o acompanhamento da gestão e do desempenho escolar dos alunos e dos professores, beneficiando, entre outros, das oportunidades oferecidas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação;

f) Melhorar a gestão da escola através da: a) Priorização da capacitação na área de gestão escolar dos Directores de escolas; b) Melhoria da supervisão integrada e descentralizada, privilegiando o processo da aprendizagem na sala de aula e a gestão da escola; c) Previsão, no programa de Apoio Directo às Escolas, para além do financiamento fixo para o funcionamento da escola, de um apoio monetário ajustado ao desempenho da escola, baseado num sistema de monitoria do seu desempenho alicerçado num conjunto de padrões de qualidade que definam a qualidade em termos do ambiente e funcionamento.

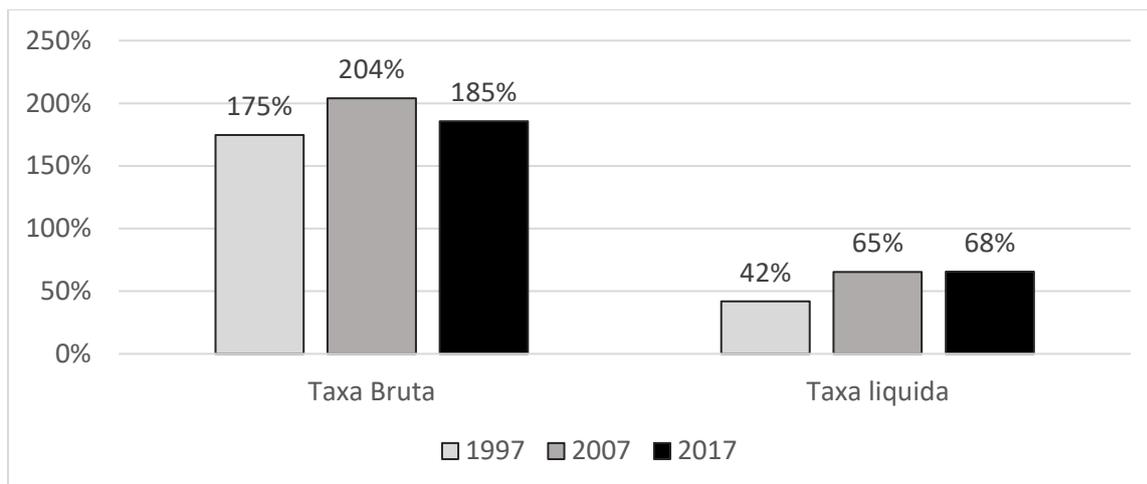
4.1.2 Descrição da evolução dos indicadores de desempenho da Educação Primária em Moçambique de 1997 a 2017

Abaixo, a descrição dos indicadores do EP é agrupada em 6 categorias e apresentada em gráficos, nomeadamente: frequência, rácio de aluno por professor, taxa de conclusão, habilidades de leitura e escrita, questões de género e crianças em situação de vulnerabilidade e com necessidades educativas especiais (NEE).

4.1.2.1 Frequência

A Figura 3 mostra a variação das taxas bruta e líquida de escolarização no EP. A taxa bruta cresceu de cerca 175% em 1997 para 204% em 2007. No entanto, baixou para 185% em 2017. Por outro lado, a taxa líquida de escolarização cresceu de cerca de 42% em 1997 para 68% em 2017.

Figura 3: Taxas bruta e líquida de escolarização no Ensino Primário (1ª a 7ª classes), 1997-2017.

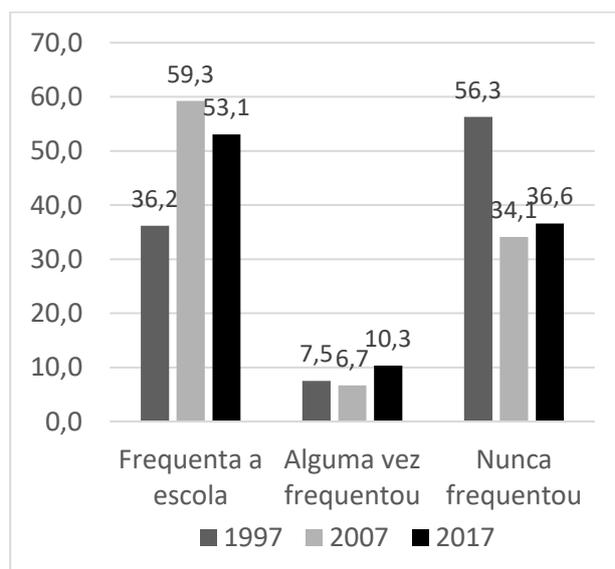


Fonte: INE, (1997, 2007, 2019)

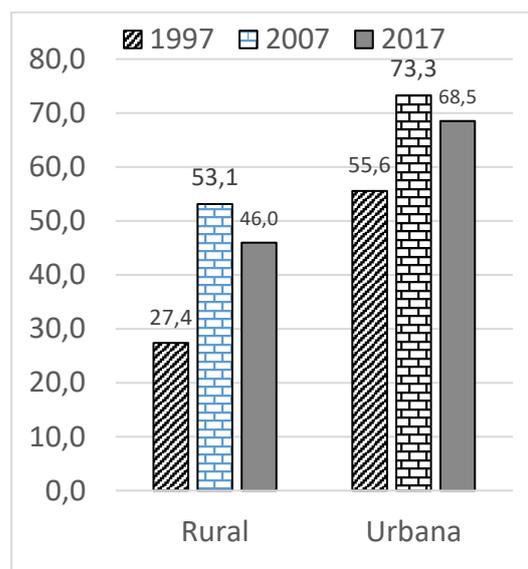
A Figura 4 apresenta a proporção de crianças dos 05 aos 17 anos por frequência escolar. Em geral, entre 1997 e 2017, a proporção de crianças que frequenta a escola aumentou, passando de 36%, em 1997, para 59% em 2007, mas baixou para 53% em 2017. Por outro lado, a proporção de crianças que nunca frequentou a escola diminuiu, de cerca de 56% em 1997 para 37% em 2017.

Figura 4. Frequência escolar entre crianças dos 05 aos 17 anos

Nível nacional



Frequência escolar na zona Rural e Urbana

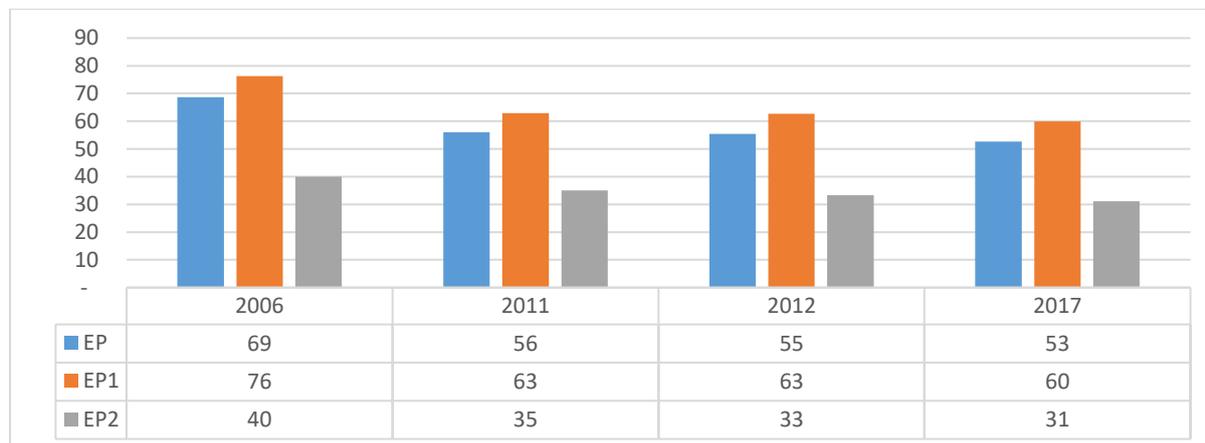


Fonte: INE, (1997, 2007, 2019)

4.1.2.2 Rácio de alunos por professor

Conforme a Figura 5 descreve, em 2006, cada professor do EP lecionava em média 69 alunos por turma, com esse rácio baixando para 53 alunos em 2017. No EP1 em 2017, o rácio de alunos por professor foi de 60, ao passo que no EP2 foi de 31.

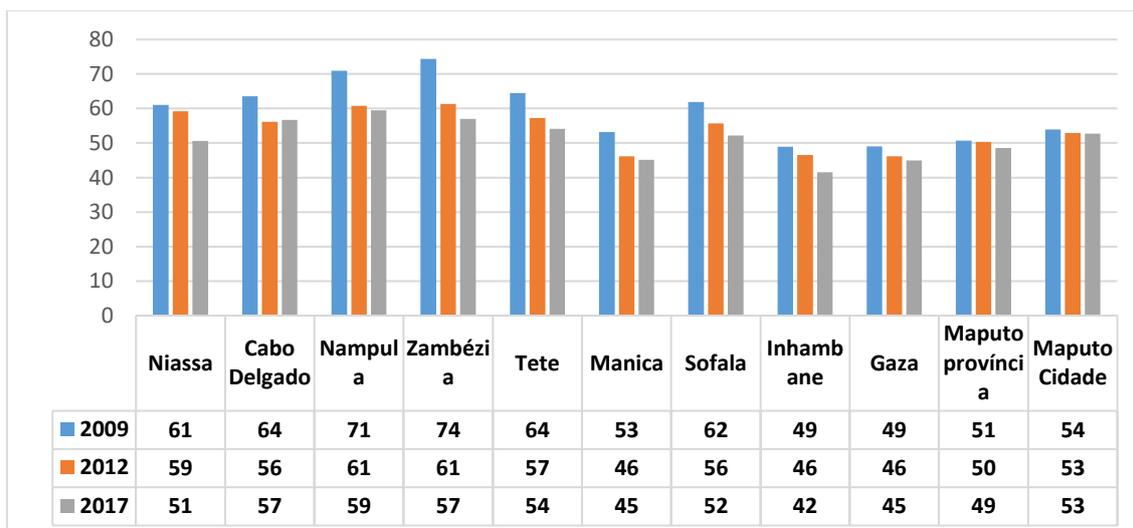
Figura 5: Evolução do rácio de alunos por professor no EP



Fonte: INE, (2011, 2012, 2016, 2018)

A Figura 6 demonstra a trajetória do rácio de alunos por professor a nível de cada província do país nos anos de 2009, 2012 e 2017. Nampula é a província que registou o maior rácio em 2017, com uma média de 59 alunos por professor por turma.

Figura 6: Rácio de alunos por professor no EP por província

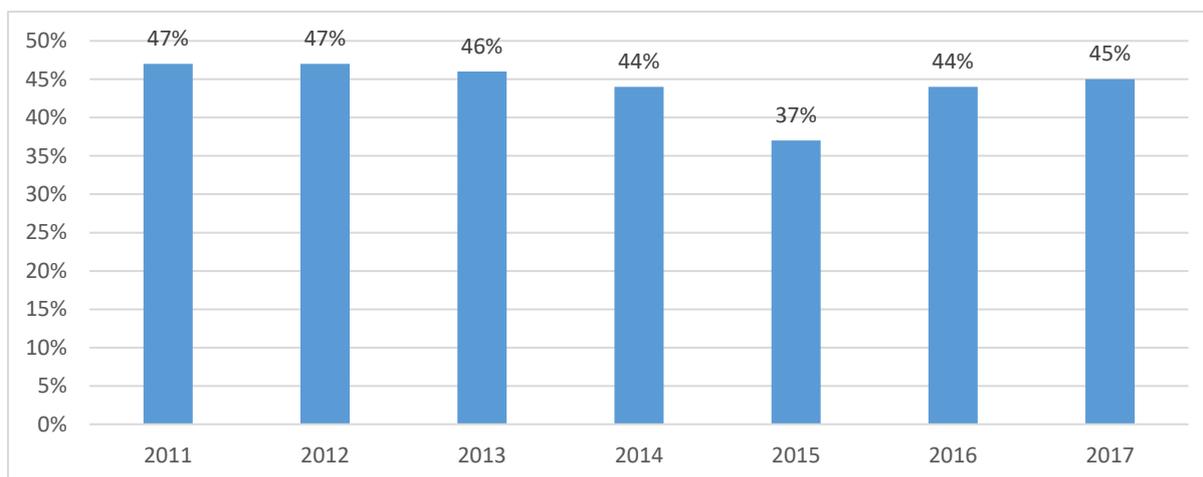


Fonte: INE 2011, 2012, 2016, 2018)

4.1.2.3 Taxa de conclusão

A Figura 7 aponta para uma redução na proporção de alunos que conseguiu completar o Ensino Primário entre os anos de 2011 e 2017, com o destaque para o período de 2014 e 2015. Em 2014 a taxa de conclusão foi de 44% e reduziu para 37% em 2015.

Figura 7: Taxa de conclusão do EP 2011 - 2017

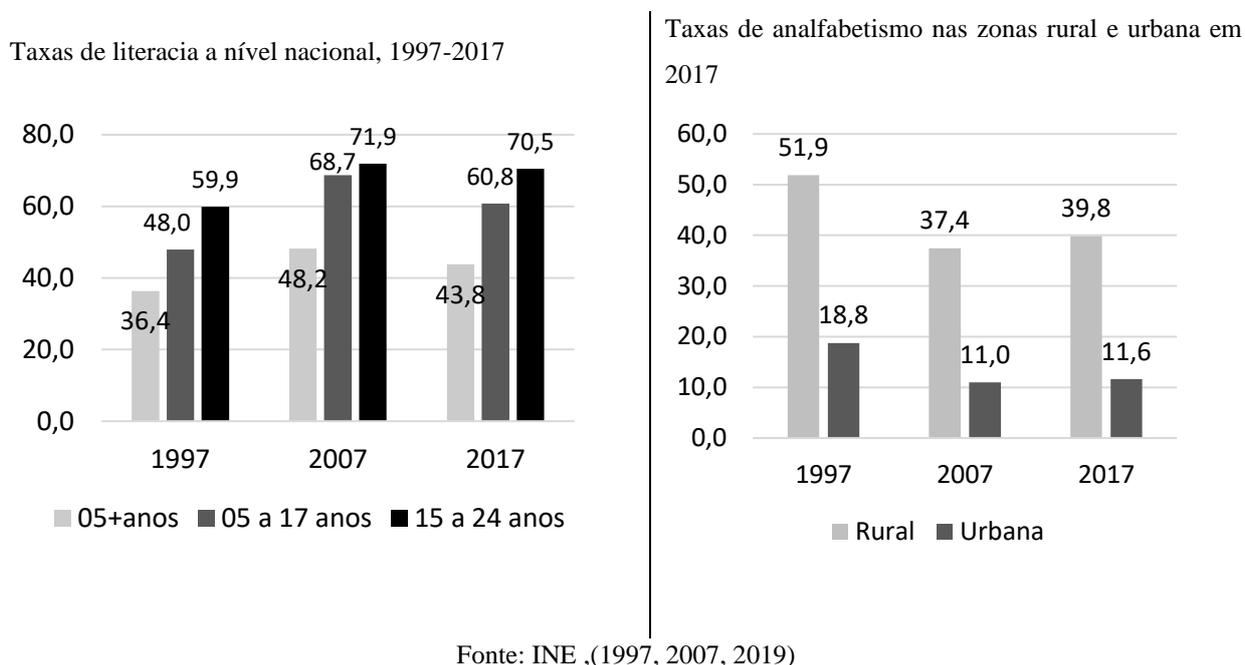


Fonte: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano – MINEDH, (2019)

4.1.2.4 Habilidades de leitura e escrita

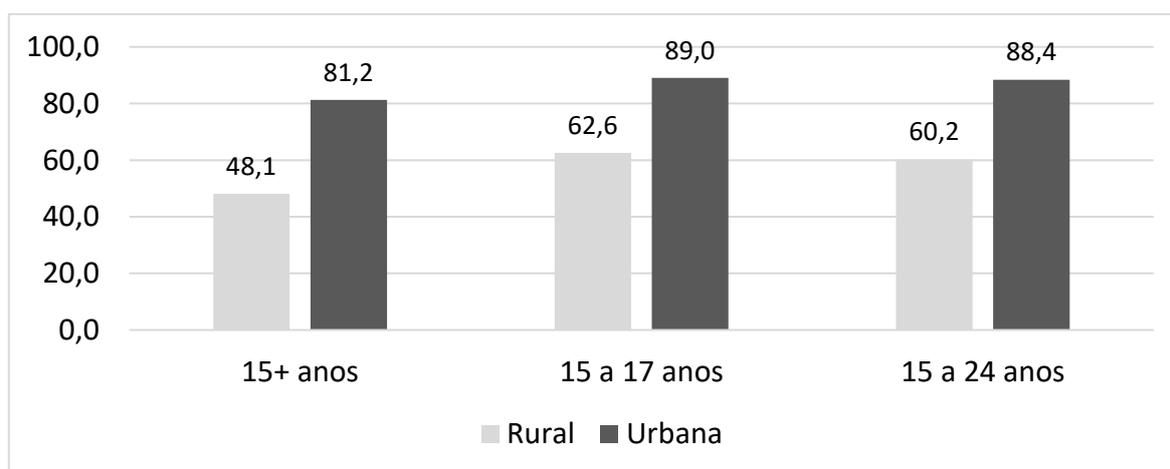
A Figura 8 descreve a evolução da taxa de literacia a nível nacional e as taxas de analfabetismo rural e urbano, entre a população a partir dos 15 anos. Em 2017, a taxa de literacia era de 59.9%, o que representa um aumento de 23.5% face aos 36.4% registados em 1997. No entanto, nota-se uma maior concentração da população analfabeta na zona rural. Por exemplo, em 2017 foi registada uma taxa de analfabetismo de 51.9% na zona rural, contra 18.85% na zona urbana.

Figura 8 Proporção da população que sabe ler e escrever, 1997-2017 vs. população analfabeta em 2017, por classes etárias



A Figura 9 apresenta a situação da taxa de literacia por faixas etárias a nível das zonas rural e urbana em 2017.

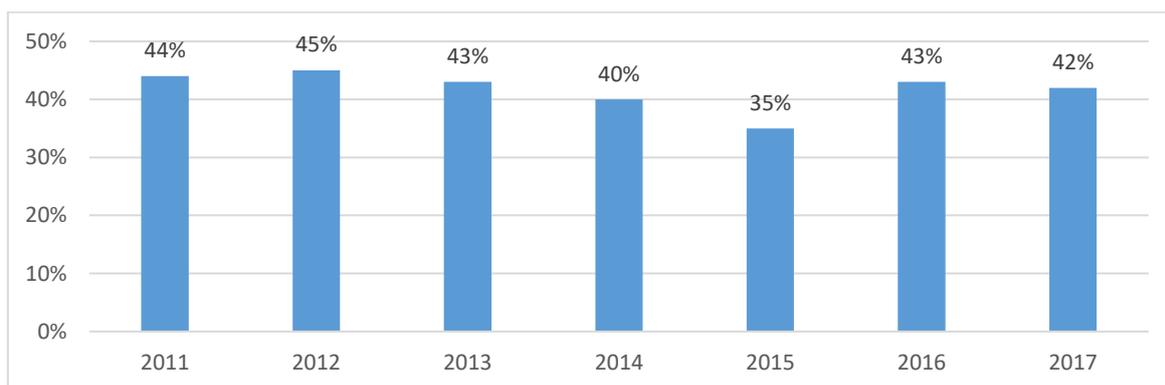
Figura 9 . Proporção da população que sabe ler e escrever, por classes etárias ao nível da zona rural e Urbana em 2017.



4.1.2.5 Questões de género

A Figura 10 mostra a evolução da taxa de conclusão do Ensino Primário referente a raparigas, no período de 2011 – 2017. Nota-se que a taxa mais baixa foi de 35% em 2015, com a mais alta sendo de 45% em 2012.

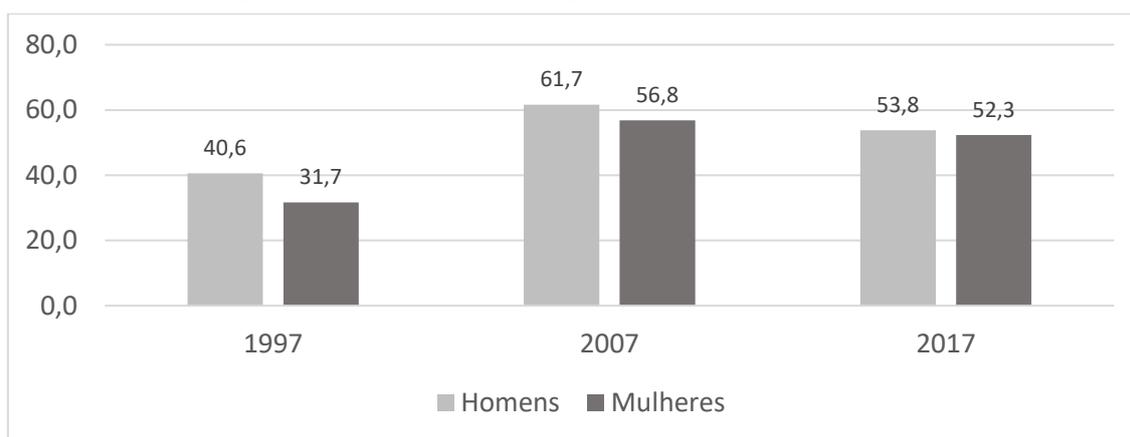
Figura 10: taxa de conclusão do EP de raparigas (2011 - 2017)



Fonte: MINEDH, (2019)

A Figura 11 apresenta a proporção de rapazes e raparigas que frequentam a escola, na faixa etária dos 5 a 17 anos. Em 2017, a proporção de crianças que frequentava a escola foi de 53.8% de frequência de meninos e 52.3% de meninas. Em 1997, o cenário era de 40,6% de frequência de meninos e 31,7% de raparigas.

Figura 11. Proporção de rapazes e raparigas que frequentam a escola – 5 a 17 anos de idade

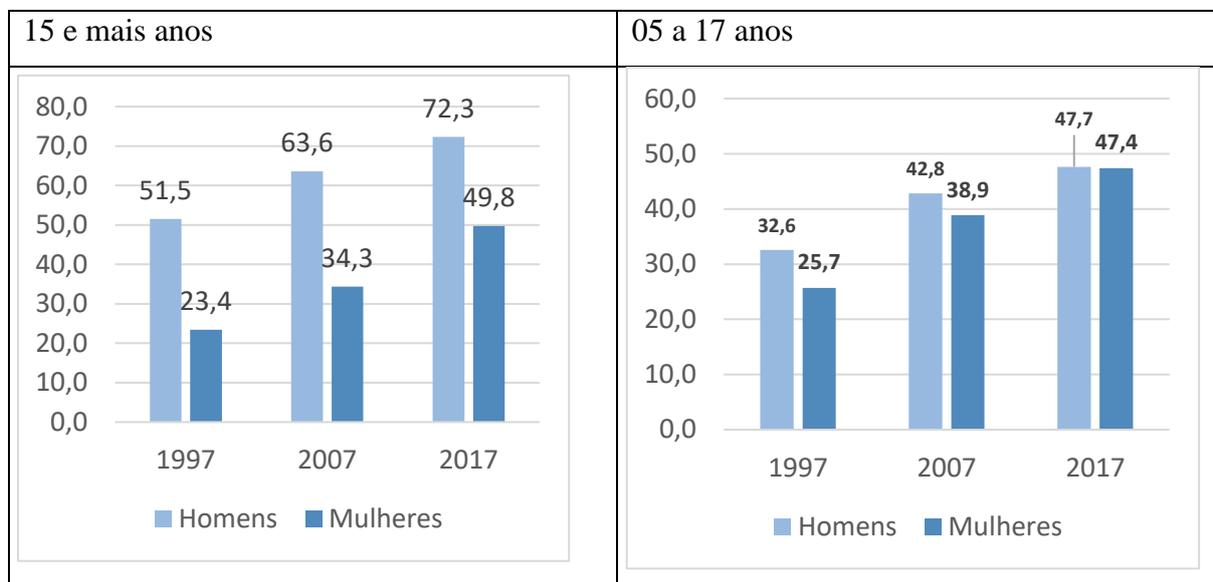


Fonte: INE, (1997, 2007, 2019)

Na Figura 12, é descrita a evolução da proporção de homens e mulheres (dos 05 a 17 anos e dos 15 anos em diante) que sabem ler e escrever. Em 2017, a diferença nas taxas de literacia

da população com 15 e mais anos de idade, entre homens e mulheres foi de 72,3% contra 49,8%, respectivamente. Entre as crianças de 05 a 17 anos, a proporção de indivíduos que sabia ler e escrever em 2017, era de 47,7% de rapazes e 47,4% de raparigas.

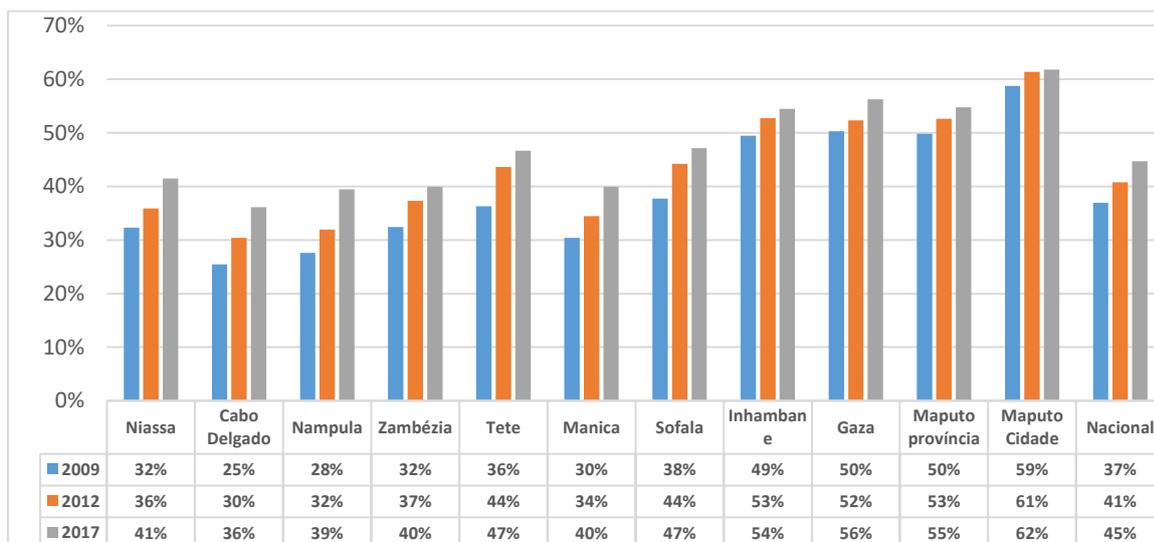
Figura 12 Proporção de homens e mulheres que sabe ler e escrever (15 e mais anos vs 05 a 17 anos).



Fonte: INE, (1997, 2007, 2019)

A Figura 13 apresenta a proporção de professoras lecionando no Ensino Primário, por província nos anos de 2009, 2012 e 2017.

Figura 13: Proporção de professoras que lecionam no EP por província



Fonte: INE, (2010, 2013, 2018)

4.1.2.6 Crianças em situação de vulnerabilidade e com necessidades educativas especiais

Esta secção apresenta a evolução das taxas de frequência escolar de crianças em situação de vulnerabilidade e como necessidades educativas especiais. A Tabela 1 apresenta as frequências absolutas de crianças dos 05 a 17 anos, de crianças órfãs e com Necessidades Educativas Especiais.

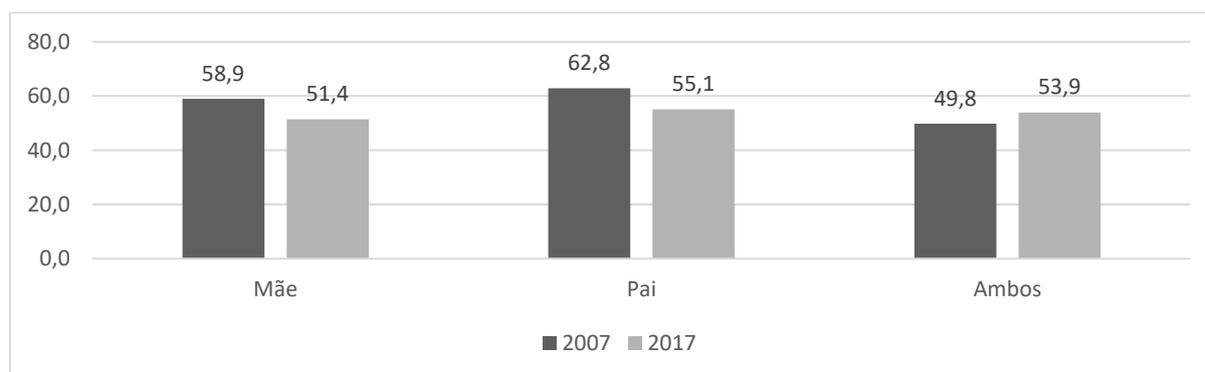
Tabela 1: Número de crianças órfãs e com necessidades educativas especiais

Total de crianças (05-17 anos)	2007	2017
Meninos	3 430 750	4 494 413
Meninas	3 423 020	4 858 931
Ambos sexos	6 853 770	9 353 344
Crianças órfãs (5 a 17 anos)	2007	2017
Pai e Mãe	172 710	181 282
Pai	847 890	1 038 490
Mãe	349 690	420 290
Crianças (05-17 anos)	2007	2017
Dificuldades visual (Cegueira)	5 020	9 199
Dificuldade de audição ou fala	21 507	22 140

Fonte: INE, (2007, 2019)

A Figura 14 mostra a proporção de crianças órfãs que frequentavam, a escola, que tinham de 05 a 17 anos de idade, em 2007 e 2017. Por exemplo, em 2017, 55.1% das crianças órfãs de pai frequentava a escola, contra 51.4% de crianças órfãs de mãe. A taxa geral de frequência escolar de crianças órfãs em Moçambique evoluiu de 49.8% em 2007 para 53.9% em 2017.

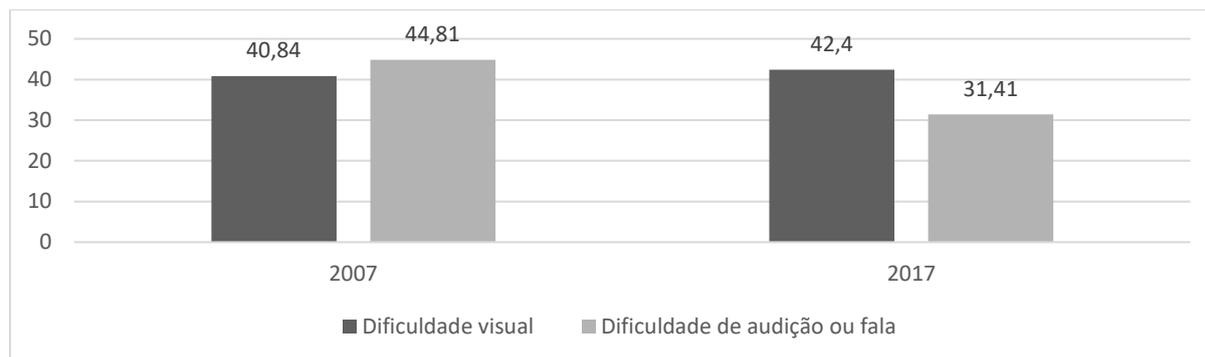
Figura 14. Proporção de crianças órfãs, que frequentam a escola, dos 05 a 17 anos, por situação de orfandade



Fonte: INE (1997, 2007, 2019)

Figura 15 mostra até que ponto o sistema educativo moçambicano consegue acolher crianças (05 a 17 anos) com NEE, particularmente as que têm deficiência visual, auditiva e/ou de fala. De 2007 a 2017, o a percentagem de crianças com deficiência visual que frequentava a escola evoluiu de 40.8% para 42.4%. No entanto, ocorreu uma redução de 44.8% para 31.4% na taxa de frequência escolar de alunos portadores de dificuldade de audição ou fala.

Figura 15. Proporção da população (05 a 17 anos de idade) com necessidades educativas especiais que frequentam a escola



Fonte: INE, (2007, 2019)

4.1.3 Explicação da tendência dos indicadores de desempenho da Educação Primária no período de 1999 a 2017

A tendência geral dos indicadores sugere que houve melhorias no acesso à educação, com o aumento da frequência escolar, redução rácio aluno/professor e melhoria da igualdade de género. No entanto, a taxa de conclusão do EP teve uma tendência decrescente entre 2011 e 2017 (de 47% para 45%). Esse cenário demonstra um enfraquecimento da capacidade do sector da Educação em lidar com as dinâmicas da sociedade e com o crescente número de alunos. Alguns factores como a desigualdade de género, a disparidade entre zonas rurais e urbanas e a baixa taxa de frequência de crianças com NEE podem ser apontadas como contribuintes para o baixo desempenho da taxa de frequência e conclusão do EP. Por sua vez, tais factores podem ser relacionados a causas de natureza sociocultural e económicas do país descritas a seguir.

4.1.3.1. Desigualdade de género

Conforme explica Silva, (2006), um dos principais fatores que explica a desigualdade de género é a persistência de normas culturais e sociais que priorizam a educação dos rapazes, enquanto

as raparigas são frequentemente destinadas ao trabalho doméstico ou ao casamento precoce. Em muitas comunidades, espera-se que as raparigas assumam responsabilidades familiares desde cedo, o que reduz suas chances de frequentar e concluir a escola. Em geral, nas comunidades rurais, a escola é vista como alheia ao processo de formação da identidade do indivíduo, em especial das mulheres, tratando-se a educação como desnecessária para o desempenho do papel doméstico que é imputado às mulheres.

Outro factor que agrava a dificuldade em lidar com questões de género em Moçambique é o profundo enraizamento da cultura de segregação das mulheres. A Universidade da Integração internacional das Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), aponta que é difícil trabalhar com questões de género de forma interdisciplinar em Moçambique, pois uma parte dos professores as considera socialmente sensíveis e pensam que tais questões não podem ser compreendidas pelos alunos e pelas comunidades, o que acaba influenciado negativamente a disseminação de conhecimentos sobre a importância da equidade de género. Além disso, a pobreza extrema agrava essa desigualdade, pois muitas famílias não têm recursos para arcar com os custos indiretos da educação, como materiais escolares e transporte. Quando há necessidade de escolher entre educar um filho ou uma filha, muitas famílias optam por investir na educação dos rapazes, considerados mais propensos a obter empregos formais no futuro. Essa lógica perpetua um ciclo de exclusão feminina da educação e do mercado de trabalho (Muhacha, 2018).

A infraestrutura escolar também desempenha um papel crucial na desigualdade de género na educação. Em algumas zonas, a falta de escolas próximas das residências, a falta de sanitários adequados e medidas de segurança pode desencorajar a frequência das raparigas, especialmente durante a adolescência. Conforme explica o Centro de Investigação em Saúde da Manhica (CISM), a falta de uma estratégia sólida relacionada a higiene sanitária nas escolas, especialmente para as raparigas, leva a que muitas delas abandonam os estudos devido à ausência de condições sanitárias adequadas principalmente em regiões rurais e de baixa renda, com essa questão sanitária tornando-se particularmente sensível quando as raparigas atingem a fase da menstruação. (<https://www.cismmanhica.org/post/a-higiene-sanit%C3%A1ria-nas-escolas-pode-influenciar-o-absente%C3%ADsmo-das-raparigas>).

4.1.3.2. Disparidade entre Zonas Urbanas e Rurais

A desigualdade no acesso à educação entre zonas urbanas e rurais em Moçambique é influenciada por fatores estruturais, econômicos e sociais. A falta de infraestrutura escolar nas áreas rurais, com escolas distantes e recursos limitados, dificulta a frequência, especialmente entre meninas e crianças pequenas. A escassez de professores qualificados na zona rural, visto que muitos deles preferem trabalhar nas cidades, agrava a situação, comprometendo a qualidade do ensino e aumentando a rotatividade de professores. A pobreza e a necessidade de trabalho infantil também contribuem para o abandono escolar, pois muitas crianças precisam ajudar na agricultura e nos trabalhos para subsistência familiar. Fatores culturais e a falta de conscientização sobre a importância da educação, especialmente para meninas, reforçam essa desigualdade (Avila & Gasperini, 2005).

4.1.3.3. Frequência escolar de crianças com NEE

O baixo nível de acesso à educação de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em Moçambique é resultado de uma combinação de fatores estruturais, econômicos e sociais. Primeiramente, a falta de infraestrutura adequada nas escolas é um dos principais obstáculos. Muitas escolas, especialmente em áreas rurais, não estão preparadas para atender às necessidades específicas dessas crianças, como acessibilidade física, recursos pedagógicos adaptados e suporte especializado. A escassez de equipamentos, como cadeiras de rodas ou materiais didáticos em braile, e a inexistência de espaços adequados dificultam a inclusão plena de crianças com NEE. Além disso, a formação inadequada de professores para lidar com a diversidade de necessidades educacionais é outro fator determinante. Muitos educadores não possuem formação especializada em Educação Especial, o que limita sua capacidade de adaptar métodos de ensino e criar ambientes inclusivos. A falta de capacitação resulta em práticas pedagógicas que não atendem de forma eficaz às crianças com NEE, contribuindo para o alto índice de abandono escolar entre esse grupo (Akungondo, 2023).

Outro aspecto relevante é a questão econômica e a pobreza, que agravam ainda mais a exclusão educacional. Muitas famílias em situações de vulnerabilidade econômica enfrentam dificuldades para aceder a serviços educacionais adequados, e a falta de apoio governamental adequado e políticas públicas eficazes em educação inclusiva dificulta o acesso a escolas que possam oferecer o suporte necessário. A falta de recursos e programas de assistência social voltados para crianças com NEE faz com que muitas delas sejam mantidas fora da escola, já

que os custos e a falta de acesso aos serviços especializados são fatores impeditivos. Finalmente, o estigma e a discriminação contra pessoas com necessidades especiais também são barreiras significativas. Em muitas comunidades de Moçambique, as crianças com NEE enfrentam preconceitos que as excluem socialmente, e, frequentemente, a educação não é vista como uma prioridade para elas. Isso resulta da falta de conscientização sobre os direitos educacionais dessas crianças, o que dificulta a implementação de políticas públicas efetivas para garantir a inclusão escolar (Nhapuala & Almeida, 2016).

4.2 Discussão dos resultados

Esta sessão discute os resultados apresentados anteriormente, apontando os avanços alcançados, os desafios persistentes e as áreas que necessitam de atenção para uma Educação Primária de melhor Qualidade.

4.2.1. Identificação das acções do Governo, inseridas nos Planos Estratégicos de 1999 a 2016, para a melhoria da Qualidade da Educação Primária

Os Planos Estratégicos do sector da Educação de 1999, 2006 e 2012 são os pilares estratégicos que nortearam as acções do sector ao entre 1999 e 2016. Os resultados obtidos em relação à identificação das acções do governo, inseridas nos PEE's para a melhoria da qualidade da Educação demonstram o esforço do sector nas diversas áreas, contudo, duas delas carecem de atenção adicional, nomeadamente a gestão dos professores e o currículo.

a) Professores

As acções relacionadas ao recrutamento, formação e capacitação de professores surgem como um dos principais focos dos Planos Estratégicos. O primeiro plano (1999-2003) menciona a necessidade de providenciar formação para os professores, e os planos subsequentes (2006-2011 e 2012-2016) reforçam essa meta, incluindo a formação inicial, em serviço e contínua. Este foco é pertinente, considerando que a qualidade do ensino depende diretamente da qualificação dos professores. Além disso, a inclusão de um novo modelo de formação inicial de professores, com ênfase na prática em sala de aula e aspectos de gestão escolar, é uma abordagem importante.

Contudo, nota-se que apesar da ênfase na formação capacitação dos professores no início e em exercício, as condições de trabalho desses profissionais não são debatidas com a devida relevância. O PEE 2012 -2016 (MINED, 2012) faz menção à necessidade de constituir uma reserva de professores para substituir os que abandonam a carreira ao longo do ano lectivo, sem discutir o problema do ponto de vista atractividade da carreira docente. Num contexto em que o sistema educativo enfrenta desafios em prover professores em número suficiente para fazer face ao crescimento do efectivo estudantil, criar uma reserva de professores substitutos surge como um desafio adicional que pressiona o sistema, podendo concentrar demasiados esforços em prover quantidade e não qualidade.

As condições de trabalho dos professores, embora fundamentais para o sucesso das ações de formação e capacitação, são abordadas de forma insuficiente nos Planos Estratégicos da Educação. Embora a formação docente seja um ponto importante da estratégia do Governo, a discussão sobre como garantir um ambiente de trabalho favorável e incentivos adequados para esses profissionais não foi explorada com a mesma profundidade. O foco exclusivo na formação acelerada de mais professores e na melhoria da supervisão das actividades dos professores, sem a profunda consideração das condições de trabalho, pode gerar pressão e falta de comprometimento por parte dos professores, que muitas vezes enfrentam desafios como salas de aula superlotadas, dificuldades financeiras, e falta de recursos pedagógicos. O sentimento de desvalorização da carreira, sobretudo em áreas rurais pode reduzir a atratividade da profissão, comprometendo a retenção e motivação dos educadores.

Estudos (Jacomini e Penna 2016; Souza e Leite 2011) defendem que compreender as expectativas dos professores e suas realidades diárias é essencial para assegurar seu bom desempenho e engajamento. Medidas que incluam melhores salários, oportunidades de crescimento na carreira, melhores infraestruturas escolares e maior autonomia poderiam ser eficazes para aumentar o grau de retenção de professores e melhorar a qualidade do ensino. A implementação de políticas que foquem apenas em aumentar o número de professores sem considerar as razões pelas quais alguns abandonam a carreira ou apresentam mau desempenho, pode não ser o suficiente. A ideia de criar uma reserva de professores substitutos, mencionada no PEE 2012-2016, desconsidera uma abordagem preventiva que trate das condições da carreira docente desde o início, visando sua retenção na carreira e seu bom desempenho.

Para garantir o comprometimento a longo prazo dos professores, é necessário um diálogo mais profundo sobre suas condições de trabalho e expectativas. Além das ações voltadas à formação, o governo deve priorizar a criação de um ambiente de trabalho que incentive a permanência dos professores na carreira, especialmente nas zonas mais desfavorecidas. Isso inclui não apenas melhorias financeiras, mas também o fornecimento de materiais didáticos adequados, infraestruturas escolares em condições e suporte pedagógico contínuo. A motivação dos professores está diretamente ligada à percepção de valorização em relação à sua profissão.

b) Currículo

A revisão e a reforma curricular são ações permanentes ao longo dos três planos estratégicos. No primeiro plano (MINED 1998), foi determinada a revisão do currículo, e nos planos posteriores, houve uma consolidação da implementação do novo currículo, com especial atenção para o ensino bilíngue, progressão por ciclos de aprendizagem e provisão do livro escolar e materiais didáticos. A inclusão do ensino bilíngue é particularmente importante no contexto sociolinguístico de Moçambique, onde muitas crianças têm o português como segunda língua. Esse enfoque é essencial para garantir que as crianças compreendam melhor os conteúdos lecionados, facilitando o aprendizado. No entanto, a falta de uma monitoria efectiva da sua implementação limita a capacidade de ajustar e melhorar o programa conforme necessário, deixando uma lacuna.

No entanto, a discussão curricular presente nos Planos Estratégicos de Educação de Moçambique concentra-se, em grande medida, na mensuração dos resultados da aprendizagem, na avaliação e monitoramento do progresso dos alunos, bem como em aspectos administrativos, como a organização dos ciclos de aprendizagem e a alocação de tempo letivo. Embora esses aspectos sejam importantes para garantir uma base de funcionamento e de controle e avaliação do sistema educacional, eles não abordam de forma abrangente o processo de aprendizagem em si, ou seja, a forma como o conhecimento é transmitido e assimilado pelos alunos no cotidiano escolar. Essa lacuna na abordagem ignora fatores cruciais que podem potencializar o aprendizado, como a inclusão de ferramentas tecnológicas e a criação de ambientes recreativos e didáticos além da sala de aulas.

O acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) é um dos elementos fundamentais que encontrar-se negligenciado na discussão das reformas curriculares. Em um mundo cada vez mais digitalizado, a integração das TICs no processo de ensino e aprendizagem

é essencial para preparar os alunos para os desafios do século XXI. Ferramentas digitais não apenas ampliam as oportunidades de acesso ao conhecimento, mas também permitem um ensino mais dinâmico e interativo, que pode motivar os estudantes e facilitar o desenvolvimento de competências essenciais, como o pensamento crítico e a resolução de problemas. Sem uma abordagem clara para a inserção dessas tecnologias nas salas de aula, a reforma curricular pode ficar desconectada da realidade global e limitar o potencial de desenvolvimento dos alunos. Além das TICs, o currículo precisa incluir uma reflexão mais aprofundada sobre a importância de ambientes recreativos e didáticos além da sala de aulas no processo de ensino-aprendizagem. Espaços como bibliotecas, laboratórios, e áreas de recreação são fundamentais para a aprendizagem ativa, onde as crianças podem explorar, experimentar e aprender de forma alegre e prática. Esses ambientes não apenas complementam o aprendizado teórico, mas também desempenham um papel crucial no desenvolvimento de habilidades socio emocionais, como cooperação e criatividade (Ziede, Silva, Pegoraro, Canalle e Carvalho, 2016; Lanes, 2011).

4.2.2. Descrição da evolução dos indicadores de desempenho da Educação Primária

A evolução dos indicadores de desempenho da Educação Primária (EP) em Moçambique entre 1999 e 2016 pode ser compreendida a partir de seis categorias principais: frequência escolar, rácio aluno/professor, taxa de conclusão, habilidades de leitura e escrita, questões de gênero e situação de vulnerabilidade e necessidades educativas especiais (NEE). Essas áreas destacam progressos em algumas dimensões e revelam desafios persistentes, que refletem a complexidade da busca por um sistema educacional mais equitativo e inclusivo.

a) Frequência Escolar

O crescimento das taxas bruta e líquida de escolarização aponta para um aumento significativo na frequência escolar ao longo do período. A taxa bruta de escolarização, que mede a proporção de crianças frequentando o EP em relação ao total de crianças na faixa etária oficial (6 a 12 anos), situou-se acima de 100%, o que revela a presença de alunos fora da faixa etária ideal no sistema, indicando problemas de ingresso tardio e repetência de classes. Esses fatores sugerem a necessidade de estratégias para garantir que as crianças entrem e progridam no EP na idade correta. Além disso, a disparidade entre áreas urbanas e rurais é preocupante, com apenas 46% das crianças rurais frequentando a escola em 2017, comparado a 68,5% nas áreas urbanas. Esse quadro evidencia desigualdades estruturais no acesso à educação, que exigem políticas específicas para ampliar o acesso e a permanência escolar nas zonas rurais.

b) Rácio Aluno/Professor

O rácio aluno/professor melhorou de forma geral, passando de 69 alunos por professor em 2006 para 53 em 2017, o que representa um progresso importante para a qualidade do ensino. Turmas menores permitem um acompanhamento mais próximo e individualizado dos alunos. Contudo, a melhoria no rácio não é uniforme, com o Ensino Primário 1 (EP1) registando 60 alunos por professor em 2017, enquanto o Ensino Primário 2 (EP2) tinha um rácio de 31 alunos por professor. Esse cenário, agravado em províncias como Zambézia e Nampula, que apresentam rácios mais elevados, reflete uma distribuição desigual de recursos educacionais, evidenciando a necessidade de uma alocação mais equitativa de professores entre as regiões para mitigar essas disparidades.

c) Taxa de Conclusão

A taxa de conclusão do EP revela uma tendência preocupante, com uma queda significativa entre 2014 e 2015, de 44% para 37%. Esse declínio sugere que uma parte considerável dos alunos deixa a escola antes de completar o ciclo, muitas vezes devido a fatores socioeconômicos, como pobreza, trabalho infantil e falta de apoio familiar, especialmente nas áreas rurais. Embora tenha havido uma leve recuperação após 2015, ela não compensa a insuficiência de progresso na última década. A baixa taxa de conclusão afeta negativamente o desenvolvimento de capital humano e contraria os objetivos de equidade e desenvolvimento sustentável, que dependem da permanência escolar para garantir melhores oportunidades no futuro.

d) Habilidades de Leitura e Escrita

As habilidades de leitura e escrita entre crianças em idade escolar melhoraram de forma significativa, com a taxa de literacia aumentando de 48% em 1997 para 72% em 2017. No entanto, tal como os indicadores de frequência e rácio aluno/professor, há uma disparidade considerável entre zonas urbanas e rurais. Em 2017, 89% da população urbana sabia ler e escrever, comparado a apenas 62% nas zonas rurais. Esse contraste evidencia que os avanços em literacia são concentrados, sugerindo que as áreas rurais ainda sofrem com o acesso limitado a professores qualificados e a materiais pedagógicos adequados.

e) Questões de Gênero

Houve um progresso na paridade de frequência escolar entre meninos e meninas, com 53,8% dos meninos e 52,3% das meninas frequentando a escola em 2017. Contudo, a taxa de conclusão entre meninas continua a ser um desafio, com um decréscimo significativo registrado em 2015, quando apenas 35% das meninas completaram o EP. Esse cenário é atribuído a fatores como casamento e gravidez precoce, além da sobrecarga doméstica que afeta a permanência escolar de meninas, especialmente nas zonas rurais. Embora as políticas tenham avançado em direção à igualdade de gênero, os resultados mostram que essas ações precisam ser reforçadas e expandir seu alcance para eliminar as barreiras culturais e socioeconômicas que afetam a continuidade escolar das meninas.

f) Crianças em Situação de Vulnerabilidade e com NEE

O acesso à educação para crianças vulneráveis e com NEE apresentou melhorias discretas. A taxa de frequência escolar entre crianças órfãs aumentou de 49,8% em 2007 para 53,9% em 2017. Entretanto, houve uma redução acentuada na frequência de crianças com dificuldades auditivas ou de fala, passando de 44,8% para 31,4%. Isso evidencia que o sistema educacional ainda não é suficientemente inclusivo, especialmente para crianças com deficiência. A escassez de recursos especializados, como professores capacitados e materiais adequados, representa uma barreira considerável ao acesso dessas crianças, refletindo a necessidade de um sistema que apoie a educação inclusiva.

4.2.3. Explicação da tendência dos indicadores de desempenho da Educação Primária

O principal avanço no setor educacional foi o aumento no acesso à Educação, evidenciado pela alta taxa bruta de escolarização, que passou de 175% em 1997 para 185% em 2017. Esse aumento, entretanto, não foi acompanhado por melhorias na qualidade e equidade do sistema educacional, o que é demonstrado pela queda na taxa de conclusão e pela persistência de disparidades entre áreas urbanas e rurais, entre meninos e meninas, e entre as províncias. Além disso, a inclusão de alunos com NEE apresentou uma tendência decrescente, sugerindo um ambiente educacional ainda pouco acolhedor e acessível para essas crianças. Esse panorama contradiz o objetivo estratégico do setor de garantir uma educação básica de qualidade e inclusiva para todos.

Analisar a qualidade da Educação Primária envolve a compreensão de múltiplas dimensões, pois conforme enfatiza a literatura, a qualidade da educação é um conceito complexo e envolve

um conjunto de factores que não podem ser analisados isoladamente (Dourado et. al.,2007; Oliveira & Santos, 2007 e Dias & Melão, 2009). Este estudo corrobora com os estudos de Intanquê e Subuhana, (2018) e Zucula, (2021) ressaltando que a Educação Primária em Moçambique, apesar dos avanços, enfrenta dificuldades para lidar com a cada vez crescente demanda. Baixas taxas de conclusão do EP, dificuldade de continuação dos estudos após o fim do EP, disparidades territoriais e entre rapazes e rapariga e a fraca capacidade de inclusão de alunos vulneráveis e com NEE constituem os principais desafios do Sector da Educação.

Em resumo, análise dos resultados indica que as ações do Governo de Moçambique contribuíram para melhorias concentradas em garantir maior acesso à Educação, no entanto, esses avanços não são significativos para assegurar melhorias na qualidade da Educação Primária. O ponto-chave que destaca a ineficácia das acções do Governo é representando pela baixa taxa de alunos que conclui o EP. A taxa de conclusão de 45% registada em 2017 demonstra que o investimento realizado com vista a garantir acesso de cada vez mais novos alunos ao longo dos anos, não se traduz em resultados em termo de aumento de graduados. Isso significa que a sociedade não usufrui do retorno do investimento na escolarização. Por outro lado, o facto de maior parte das crianças não concluírem o EP no tempo determinado, representa um desvio de recurso que poderiam ser usados para outros alunos, bem como em outras actividades importantes para o funcionamento do sistema Educativo.

Esse cenário revela que a EP em Moçambique enfrenta desafios estruturais profundos, especialmente no que diz respeito à inclusão e equidade. A precariedade da infraestrutura escolar, a escassez de professores qualificados e a falta de materiais adaptados evidenciam um sistema educacional que ainda não consegue atender às necessidades de todos os estudantes. Além disso, fatores como pobreza e discriminação social reforçam barreiras ao acesso à educação, ampliando desigualdades e comprometendo o desenvolvimento humano e econômico do país.

Para enfrentar esses desafios, são necessárias ações estruturantes e políticas inclusivas. Investir na formação de professores em Educação Especial, garantir infraestrutura acessível nas escolas e fornecer materiais pedagógicos adaptados são medidas essenciais. Além disso, políticas de assistência financeira para famílias vulneráveis e campanhas de conscientização sobre a importância da educação inclusiva podem reduzir a exclusão das crianças com NEE. O fortalecimento da legislação e o monitoramento da sua aplicação também são fundamentais para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade.

CAPÍTULO V: CONCLUSÃO E SUGESTÕES

Esta secção sintetiza os resultados obtidos, responde à pergunta de pesquisa e apresenta as sugestões do estudo.

a) Conclusão

Este estudo analisou a evolução dos indicadores de qualidade da Educação Primária em Moçambique ao longo de quase duas décadas (1999 a 2016), visando compreender o impacto das acções do Governo para melhorar a qualidade da Educação. A presente análise demonstra que, embora tenham ocorrido avanços em termos de frequência escolar, o sistema educacional ainda enfrenta desafios substanciais em termos de qualidade e equidade. O principal avanço no setor educacional foi o aumento no acesso, evidenciado pela alta taxa bruta de escolarização, que passou de 175% em 1997 para 185% em 2017. Esse aumento, entretanto, não foi acompanhado por melhorias na qualidade e equidade do sistema educacional, o que é demonstrado pela queda na taxa de conclusão e pela persistência de disparidades entre áreas urbanas e rurais, entre meninos e meninas, e entre as províncias. Além disso, a inclusão de alunos com NEE apresentou uma tendência decrescente, sugerindo um ambiente educacional ainda pouco acolhedor e acessível para essas crianças. Esse panorama contradiz o objetivo estratégico do setor de garantir uma Educação Básica de qualidade e inclusiva para todos.

As desigualdades no acesso à educação entre meninas e meninos, entre zonas urbanas e rurais e a exclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) revelam lacunas estruturais profundas e desafios significativos para o sistema educativo moçambicano na garantia de uma educação primária de qualidade. Essas desigualdades indicam que a universalização do ensino não pode ser tratada apenas como um problema de matrícula escolar, mas deve envolver uma abordagem mais ampla, considerando fatores como infraestrutura, formação de professores, adaptação curricular e políticas de inclusão.

A precariedade da infraestrutura escolar, especialmente em áreas rurais, limita o alcance da educação de qualidade, agravando a exclusão de crianças vulneráveis. Escolas sem salas adequadas, materiais didáticos e professores capacitados geram ambientes de ensino pouco estimulantes, que desmotivam alunos e favorecem a evasão escolar. No caso das crianças com NEE, a falta de escolas adaptadas e de profissionais especializados impede sua inclusão efetiva, reforçando barreiras que perpetuam desigualdades educacionais e sociais.

Além disso, o desafio da permanência escolar exige medidas que considerem as condições socioeconômicas das famílias. A necessidade de muitas crianças trabalharem para complementar a renda familiar, a baixa valorização da educação em certas comunidades e a ausência de incentivos financeiros para a escolarização criam um ciclo de exclusão que compromete o desenvolvimento do capital humano do país. No caso das meninas, a persistência do casamento infantil e da divisão desigual do trabalho doméstico impõe barreiras adicionais à sua trajetória educacional.

Em resumo, as ações do Governo de Moçambique contribuíram para melhorias concentradas em garantir maior acesso à Educação, no entanto, esses avanços não são significativos para assegurar melhorias na qualidade da Educação Primária. As disparidades entre zonas rurais e urbanas, o declínio na taxa de conclusão e a inclusão limitada de crianças com necessidades educativas especiais representam grandes obstáculos para uma Educação Primária acessível e de qualidade para todos.

b) Sugestões

Para otimizar a eficiência do sistema educativo, é necessário reforçar a capacidade técnica e material para lidar com o crescimento da população estudantil. Para tal é importante que se garanta um fluxo de recursos capaz de atender as demandas crescentes do Sector da Educação, incluindo para a formação de mais professores e melhoria das condições das escolas.

A elevada taxa bruta de escolarização no EP aponta para um desafio associado ao ingresso tardio. Para fazer face a esse desafio é necessário que as escolas sejam lugares atrativos para os alunos e que sejam criados mecanismos para conscientizar aos pais e encarregados de educação sobre a importância dos estudos no desenvolvimento de seus educandos.

Além disso, é preciso fortalecer os mecanismos de retenção dos alunos até a conclusão do EP. A intensificação de programas de apoio aos alunos que vivem em situação de pobreza e vulnerabilidade tem o potencial de melhorar a aprendizagem, visto que a fome, a pobreza, e a falta de material escolar, constituem barreiras para a frequência a escola e para uma aprendizagem de qualidade. a implementação dessas medidas deve ser acompanhada de reformas no currículo e na formação de professores, visando tornar a aprendizagem dos alunos mais significativa, assegurando a aquisição de habilidades de leitura, escrita e tornando a aprendizagem mais relevante para a vida dos alunos e da comunidade.

Para reforçar a eficácia das acções, é imprescindível que estas sejam definidas através de processos participativos, que levem em conta as contribuições e anseios de todas as partes envolvidas e interessadas no processo Educativo, e que se leve em consideração as dinâmicas e avanços quer sociais, quer tecnológicos.

Referências

- Almeida, D. V. (2022). Percepção dos professores sobre o impacto da reforma curricular de 2004 na melhoria da qualidade do ensino básico: Caso Escola Primária Completa 8 de Março da Matola (2004–2008). Recuperado em 30 de maio de 2023 <http://monografias.uem.mz/jspui/handle/123456789/3152>.
- Akungondo, P. A. C. (2023). Exclusão de alunos com necessidades educativas especiais do currículo escolar moçambicano: Kusabatanidzwa kwevadzidzi vane zvinodiwa zvedzidzo zvakasiyana kubva kuMozambican chikoro curriculum. *NJINGA e SEPÉ: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras (ISSN: 2764-1244)*, 3(Especial II), 216–243.
- Avila, M., & Gasperini, L. (2005). Ministerial Seminar on Education for Rural People in Africa: Policy Lessons, Options and Priorities. *Options and Priorities, hosted by the Government of Ethiopia*. <https://www.oerafrica.org/sites/default/files/resources/saideftp/thutong/Research/Ed%20for%20Rural%20People%20in%20Africa%202005.pdf>
- AR. (1983). Lei do Sistema Nacional de Educação. Boletim da República. Número 12. I Série. Maputo, Imprensa Nacional
- AR. (1990). Constituição da República de Moçambique. Boletim da República. Número 44. I Série. Maputo, Imprensa Nacional.
- AR. (1995). Política Nacional de Educação. Boletim da República. Número 41. I Série. Maputo, Imprensa Nacional
- Assembleia da República. (2004). Constituição da República de Moçambique. Boletim da República. Número 51. I Série. Maputo, Imprensa Nacional.
- AR. (2018). Lei do Sistema Nacional de Educação. Boletim da República. Número 254. I Série. Maputo, Imprensa Nacional.
- Bartzik, F., & Zander, L. D. (2016). A importância das aulas práticas de ciências no ensino fundamental. *Arquivo Brasileiro de Educação*.
- Bastos, R. M. B. (2017). O surpreendente êxito do sistema educacional finlandês em um cenário global de educação mercantilizada. *Revista brasileira de Educação*. Recuperado em 10 de Julho de 2024 de <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/R9MH5YDZt7Rh684MDxGBFBv/?lang=pt>.
- Bianconi, M. L., & Caruso, F. (2005). Educação não-formal. *Ciência e Cultura*.

- Biesdorf, R. K. (2011). O papel da Educação formal e informal: Educação na escola e na sociedade. *Itinerarius Reflectioni*. Recuperado em 21 de Novembro de 2023 de <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/20432>
- Britto, T. F. D. (2013). ‘O que é que a Finlândia tem?’: notas sobre um sistema educacional de alto desempenho. Recuperado em 11 de Julho de 2024 de <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/488853>.
- Carvalho, J. P. X., Barcelos, M., & Martins, R. L. D. R. (2020). Infraestrutura escolar e recursos materiais: Desafios para a Educação física contemporânea. Recuperado em 23 de Abril de 2022 de <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2917/169>.
- Cascais, M. das G. A., & Terán, A. F. (2014). Educação formal, informal e não formal na Educação em ciências.
- Catarreira, C. S. S. R. (2015). As emoções das crianças em contexto de Educação pré-escolar. Recuperado em 10 de Abril de 2024 de <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/9201>.
- Chadza, A. R. S., Naciaia, A. P., & Aquimo, S. (2023). Pressupostos do financiamento da Educação em Moçambique: Fundamentos e sustentabilidade. Recuperado em 10 de Abril de 2023 de <https://periodicos2.uesb.br/index.php/redupa/article/view/12757>.
- Chaer, M. R., & Guimarães, E. da G. A. (2012). A importância da oralidade: Educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Pergaminho – Centro Universitário de Patos de Minas. Recuperado em 30 de Abril de 2023: <https://www2.ufjf.br>.
- Chicava, A. K. A., & Machama, O. A. C. (2020). Políticas e desafios do ensino básico no sistema nacional de Educação moçambicana. *Revista Amor Mundi*. Recuperado em 10 de Abril de 2023 de <https://doi.org/10.46550/amormundi.v1i2.2>.
- Conselho Nacional de Educação. (2019). Estado da Educação 2018. Recuperado em 06 de Dezembro de 2023 de <http://www.cnedu.pt>
- Costa, R. H. (2014). Notas sobre a Educação formal, não-formal e informal. Recuperado em 10 de Abril de 2023 de <http://seer.unirio.br/simpom/article/view/4578/41003>.
- Cruz, M. M. S. (2008). FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 166p. *Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade*.
- Delors, J., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M.-A., Singh, K., & Stavenhagen, R. (1996). Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI: Educação, um tesouro a descobrir.

- Dias, N. F. de C., & Melão, N. F. R. (2009). Avaliação e qualidade: Dois conceitos indissociáveis na gestão escolar. *Revista de Estudos Politécnicos Polytechnical Studies Review*.
- Dourado, L. F., Oliveira, J. F., & Santos, C. de A. (2007). A qualidade da educação: Conceitos e definições. Recuperado 10 de Março de 2023 de <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/download/3848/3539/>
- Escoda, N. P., & Guiu, G. F. (2019). Educação emocional para o desenvolvimento de competências emocionais em crianças e adolescentes. Recuperado em 03 de Junho de 2023 de <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>.
- Federick, A. (2020). Finland education system. *International Journal of Science and Society*
- Gadotti, M. (1992). Diversidade cultural e Educação para todos. Recuperado em 03 de Junho de 2023 de <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/2782>.
- GdM. (2014). *Estratégia Nacional de Desenvolvimento 2015–2035*. Maputo
- GdM. (2015). *Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*.
- INE. (1997). II Recenseamento Geral da População e Habitação, 1997: Resultados Definitivos – Moçambique. Recuperado em 23 de Maio de 2022 de <https://ine.gov.mz/web/guest/d/recenseamento-geral-moz-97/b/17>.
- INE. (2007). III Recenseamento Geral da População e Habitação, 2007: Resultados Definitivos – Moçambique. Recuperado em 23 de Maio de 2022 de <https://ine.gov.mz/web/guest/d/recenseamento-geral-moz-007/a/7>.
- INE. (2010). *Anuário Estatístico 2009 – Moçambique*. Recuperado em 23 de Maio de 2022 de <https://ine.gov.mz/web/guest/d/moçambique-2009>.
- INE. (2011). *Anuário Estatístico 2010 – Moçambique*. Recuperado em 23 de Maio de 2022 de <https://ine.gov.mz/web/guest/d/moçambique-2011>.
- INE. (2012). *Anuário Estatístico 2011 – Moçambique*. Recuperado em 23 de Maio de 2022 de <https://ine.gov.mz/web/guest/d/moçambique-2012>
- INE. (2013). *Anuário Estatístico 2012 – Moçambique*. Recuperado em 23 de Maio de 2022 de <https://ine.gov.mz/web/guest/d/moçambique-2012>.
- INE. (2016). *Anuário Estatístico 2015 – Moçambique*. Recuperado em 23 de Maio de 2022 de <https://ine.gov.mz/web/guest/d/moçambique-2016>.
- INE. (2018). *Anuário Estatístico 2017 – Moçambique*. Recuperado em 23 de Maio de 2022 de <https://ine.gov.mz/web/guest/d/moçambique-2017>.

- INE. (2019). IV Recenseamento Geral da População e Habitação, 2017: Resultados Definitivos – Moçambique. Recuperado em 23 de Maio de 2022 de <https://ine.gov.mz/web/guest/d/recenseamento-geral-moz-20/b/17>.
- Intanquê, S. T., & Subuhana, C. (2018). Educação Pós-Independência em Moçambique. *Revista África e Africanidades*, XI(26). Recuperado em 01 de Novembro de 2023 de <https://www.academia.edu/download/110850517/0030260042018>.
- Jahan, S. (2018). Human Development Indices and Indicators: 2018 Statistical Update. Recuperado em 03 de dezembro de 2022 de <http://10.10.10.29:8080/jspui/handle/123456789/2657>.
- Lazaro, J., Maquia, A., & Mairoce, C. (2021). O Sistema de Educação Primária de Moçambique e os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio: Desafios, Oportunidades e o Caminho a Seguir. Recuperado em 10 de Maio de 2024 de https://www.researchgate.net/publication/354663493_O_Sistema_de_Educacao_Primaria_de_Mocambique_e_os_Objeticos_de_Deenvolvimento_do_Milenio_Desafios_Oportunidades_e_o_Caminho_a_Seguir.
- Lima, E. I., Nagao, F. Q. A., Selmo, J. T., Landim, S. P. P., & Lima, V. M. M. (2019). O papel da Educação formal, não formal e informal na formação política de mulheres educadoras. *Revista Pegada*, 20, 270–286. Recuperado em 03 de Abril de 2024 de https://www.researchgate.net/publication/334382606_O_PAPEL_DA_EDUCACAO_FORMAL_NAO_FORMAL_E_INFORMAL_NA_FORMACAO_POLITICA_DE_MULHERES_EDUCADORAS
- Maciel, V. de A., Santos, V. M. M., Abreu, A. C. S. de, Ribeiro, L. L., & Piconez, S. C. B. (2014). Educação escolar de jovens e adultos. Papirus Editora.
- Maguad, B. A., & Krone, R. M. (2012). *Managing for Quality in Higher Education*. Bookboon. Recuperado em 20 de Maio de 2023, de <https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=CDFkWej4p6UC&oi=fnd&pg=PA10&dq=maguad+quality+movement&ots=E452xYSmnD&sig=hUDLeQWtULnB8B-VTo-Pp5LyQaw>
- Mário, M., Santos, R., & Monjane, C. M. (2020). O Sector da Educação em Moçambique. Recuperado em 01 de Junho de 2023 de <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://igm.ozambique.wider.unu.edu/sites/default/files/Event/O%2520sector%2520da%2520educacao%252018%2520Nov.%25202020.pdf&ved=2ahUKEwju2aKbqvaJAxV5UEEAHUFEBtMQFnoECBwQAQ&usg=AOvVaw0nMYmYMSuS3nMmBwVY0oOvo>.

- Marques, P. S., Hencke, T. R., Kebach, P. F. C., & Alves, A. L. (2020). A importância das escolas de Educação infantil no desenvolvimento das crianças. *Brazilian Journal of Policy and Development*. Recuperado em 10 de Outubro de 2022 de <https://bio10publicacao.com.br>.
- MINED, (1998). Plano Estratégico de Educação 1999–2003.
- MEC, (2006). Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006–2010/11. Maputo
- MINED. (2012). Plano Estratégico de Educação 2012–2016. Maputo
- MINEDH. (2019). Desempenho do Sector da Educação 2018. Recuperado em 18 de julho de 2022 de <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2018-Mozambique-Joint-Sector-Review>
- Monteiro, A. (2013) Finlândia: um sistema de educação admirável. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*. Recuperado em 30 de Abril de 2024 em <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/download/1627/1221>
- Monteiro, A. (2013). Finlândia: um sistema de educação admirável. *Poiesis*. Recuperado em 13 de Junho de 2024 em <https://pdfs.semanticscholar.org/155f/3346393e2cdc93c62437510a9c6a79209b1d.pdf>.
- Muhacha, B. (2018). *Educação e Equidade do Género em Moçambique*. https://www.google.com.br/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://mulheresnopoder.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2019/07/MB_RES_36_Educa%25C3%25A7%25C3%25A3o_e_Equidade_do_G%25C3%25A9nero_em_Mo%25C3%25A7ambique.pdf&ved=2ahUKEwj_zcum07qMAXXCQ0EAHX1cEp4QFnoECBUQAQ&usg=AOvVaw3mDwuUJdVZRbggz2zqZYIz.
- Nhapuala, G., & Almeida, L. S. (2016). Formação De Professores E Inclusão Em Moçambique. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(S1), 520–523. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12314>.
- Silva, G. M. M. (2006). Educação e Género em Moçambique: A língua é um factor determinante para o sucesso escolar das raparigas nos meios rurais? Estudo de caso em duas escolas com programa bilingue [Master's Thesis, Universidade do Porto (Portugal)]. <https://search.proquest.com/openview/0b7cede73a9c43b7119c7b9f20f113a3/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>.

- Pereira, M. D. (2023). Desenvolvimento emocional na Educação de alunos disléxicos: desafios para políticas públicas no Brasil. *Revista Thema*. Recuperado em 08 de Março de 2023 de <https://doi.org/10.15536/thema.V22.2023.451-462.3271>.
- Rego, A. (2018). EDUCAÇÃO: conceitos, finalidades e modalidades. *Revista Scientia cum Industria*. Recuperado em 08 de Março de 2023 de <https://doi.org/10.18226/23185279.v6iss1p38>
- UNESCO. (2022). Official List of SDG 4 Indicators. Recuperado em 23 de Fevereiro de 2024 https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://tcg.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/4/2020/09/SDG4_indicator_list.pdf&ved=2ahUKEwj18Zv8rvaJAxX7UUEAHSJYMwsQFnoECBcQAQ&usg=AOvVaw0qcycBscqE15YR1JdRD6vH.
- UNICEF. (2016). Relatório anual 2016. Recuperado em 02 de Setembro de 2023 de <https://www.unicef.org/mozambique/media/2176/file/Relat%C3%B3rio%20Anual%20do%20UNICEF%20em%20Mo%C3%A7ambique%202016>.
- UNICEF. (2019). Equidade da Despesa Pública no Sector da Educação 2015–2019. Recuperado em 08 de Março de 2023 de https://www.unicef.org/mozambique/media/3631/file/Equidade%2520da%2520Despesa%2520P%25C3%25BAblica%2520no%2520Sector%2520da%2520Educa%25C3%25A7%25C3%25A3o.pdf&ved=2ahUKEwiX1fPW_r_aJAxVqQUEAHZO8Du4QFnoECBoQAQ&usg=AOvVaw1x4ir1apWleTcrASG3tH67.
- Zucula, A. F. (2021). Qualidade da Educação em Moçambique: uma análise a partir dos indicadores educacionais. *Abatirá – Revista de Ciências Humanas e Linguagens*, 2(3), 189–204. Recuperado em 01 de Agosto de 2023 de <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/11134>.