# DECLARAÇÃO DE AUTORIA

Eu, Lina Hilária Nhantumbo**,** declaro, por minha honra, que o presente trabalho é da minha autoria e que nunca foi anteriormente apresentado para avaliação em nenhuma instituição de ensino superior, nacional ou de outro país.

Maputo, Maio de 2017

**\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

(Lina Hilária Nhantumbo)

# TERMO DE RESPONSABILIZAÇÃO DA CANDIDATA E DO SUPERVISOR

**CONTRIBUTO DAS REFORMAS DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA MELHORIA DA QUALIDADE DE ENSINO SECUNDÁRIO EM MOÇAMBIQUE: CASO ESCOLA SECUNDARIA JOSINA MACHEL (2011-2016)**

Trabalho a ser submetido ao Instituto Superior de Relações Internacionais (ISRI), como cumprimento parcial dos requisitos necessários para a obtenção do grau de licenciatura em Administração Pública.

 **A Candidata O Supervisor**

 **\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

 (Lina Hilária Nhantumbo)(Reginaldo Nhachengo, MPP)

Índice

[DECLARAÇÃO DE AUTORIA i](#_Toc498351473)

[TERMO DE RESPONSABILIZAÇÃO DA CANDIDATA E DO SUPERVISOR ii](#_Toc498351474)

[AGRADECIMENTOS vi](#_Toc498351475)

[DEDICATÓRIA vii](#_Toc498351476)

[LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS viii](#_Toc498351477)

[LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS ix](#_Toc498351478)

[RESUMO x](#_Toc498351479)

[CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO 1](#_Toc498351480)

[1.1. Delimitação no Tempo e no Espaço 1](#_Toc498351481)

[1.2. Contextualização 2](#_Toc498351482)

[1.3. Justificativa 5](#_Toc498351483)

[1.4. Problematização 6](#_Toc498351484)

[1.5. Objectivos do Estudo 7](#_Toc498351485)

[1.5.1 Objectivo Geral 8](#_Toc498351486)

[1.5.2 Objectivos Específicos 8](#_Toc498351487)

[1.6. Questões de Pesquisa 8](#_Toc498351488)

[1.7. Hipóteses 8](#_Toc498351489)

[1.8. Metodologia do Trabalho 8](#_Toc498351490)

[1.8.1. Caracterização da Pesquisa 9](#_Toc498351491)

[1.8.2. Métodos de Pesquisa 9](#_Toc498351492)

[1.8.3. Quanto às Técnicas de Recolha de Dados 10](#_Toc498351493)

[1.8.4. Processo de Amostragem 11](#_Toc498351494)

[1.9. Estrutura da Monografia 12](#_Toc498351495)

[CAPÍTULO 2: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL 14](#_Toc498351496)

[2.1. Quadro Teórico 14](#_Toc498351497)

[2.1.1. Teoria Institucionalista 14](#_Toc498351498)

[2.1.1.1. Precursores da Teoria Institucionalista 14](#_Toc498351499)

[2.1.1.2. Pressupostos Básicos da Teoria Institucionalista 15](#_Toc498351500)

[2.1.1.3. Crítica da teoria institucionalista 15](#_Toc498351501)

[2.1.2. Teoria Contingencial 15](#_Toc498351502)

[2. 1. 2.1. Precursores da Teoria Contingencial 16](#_Toc498351503)

[2.1.2.2. Pressupostos da Teoria 17](#_Toc498351504)

[2.1.2.3. Críticas a Teoria Contingencial 17](#_Toc498351505)

[2.1.4. Aplicabilidade das Teorias 17](#_Toc498351506)

[2.2. Quadro Conceptual 18](#_Toc498351507)

[2.2.1. Reforma Educacional 18](#_Toc498351508)

[2.2.2. Educação 19](#_Toc498351509)

[2.2.3. Qualidade 19](#_Toc498351510)

[2.2.4. Qualidade de Educação 20](#_Toc498351511)

[2.2.5. Sistema vs. Sistema de Educação 20](#_Toc498351512)

[CAPÍTULO 3: SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO 22](#_Toc498351513)

[3.1. Implementação do Sistema Nacional de Educação 22](#_Toc498351514)

[3.2. Princípios do SNE 25](#_Toc498351515)

[3.3. Objecivos do SNE 27](#_Toc498351516)

[3.4. Subsistemas do SNE 28](#_Toc498351517)

[3.4.1. Subsistema de Educação Geral 28](#_Toc498351518)

[3.4.2. Subsistema de Educação de Adultos 28](#_Toc498351519)

[3.4.3. Subsistema de Educação Técnico-profissional 29](#_Toc498351520)

[3.4.4. Subsistema da Formação de Professores 29](#_Toc498351521)

[3.4.5. Subsistema do Ensino Superior 30](#_Toc498351522)

[CAPÍTULO 4: REFORMAS DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO 31](#_Toc498351523)

[4.1. Reformas do Sistema Nacional de Educação 31](#_Toc498351524)

[4.2. Administração do SNE 32](#_Toc498351525)

[4.3. Principais planos estratégicos do Sector de Educação em Moçambique 33](#_Toc498351526)

[4.3.1. Plano Estratégico da Educação (PEE I) 34](#_Toc498351527)

[4.3.2. Plano Estratégico da Educação e Cultura (PEEC) 34](#_Toc498351528)

[4.3.3. Plano Estratégico de Educação (PEE 2012-2016) 36](#_Toc498351529)

[4.4. Plano Estratégico de Educação (PEE 2012-2016) versus Qualidade de Ensino 37](#_Toc498351530)

[4. 5. Objectivos do Ensino Secundário no Contexto da Reforma Educacional 39](#_Toc498351531)

[4.6. Implementação do Novo Currículo no Ensino Secundário 40](#_Toc498351532)

[CAPÍTULO 5: APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA 42](#_Toc498351533)

[5.1. Apresentação da Escola Secundaria Josina Machel (ESJM) 42](#_Toc498351534)

[5. 2. Contributo do PEE 2012-2016 na qualidade de ensino na ESJM 43](#_Toc498351535)

[5. 3. Desafios do PEE 2012-2016 na Qualidade de Ensino na ESJM 45](#_Toc498351536)

[6. Verificação das Hipóteses 50](#_Toc498351537)

[7. Conclusão 51](#_Toc498351538)

[8. Recomendações 52](#_Toc498351539)

[9. Bibliografa 53](#_Toc498351540)

[9.1. Fontes Primárias 53](#_Toc498351541)

[9.2. Livros e Artigos científicos 53](#_Toc498351542)

[9.3. Relatórios 57](#_Toc498351548)

[9.4. Dicionários 57](#_Toc498351549)

[9.3. Publicações Oficiais 58](#_Toc498351550)

[9.4. Portais ou páginas de internet 58](#_Toc498351551)

[10. APÊNDICES 59](#_Toc498351554)

[10.1. Apêndice – 1: Guião de Entrevista 59](#_Toc498351555)

[10.2. Apêndice – 2: Inquérito 60](#_Toc498351556)

# AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço à Deus, por tudo, e aos meus pais, principalmente à minha mãe, porque posso até não ter nascido em berço de ouro mas tive uma educação de diamante graças a ela que apesar de humilde, sempre valorizou a escola e a boa educação.

Agradeço aos meus avós, David Manuel Nhantumbo, Mohamed Hanifu Popat, Ássma Mussagy; aos meus tios, Cristina, Hortência e Icorling, pelo apoio moral e financeiro, por estarem sempre prontos para me aconselhar e mostrar o bom caminho a seguir na vida.

Agradeço também ao meu supervisor, Reginaldo Nhachengo, por, desde o princípio, ter mostrado disponibilidade, seriedade, competência, paciência e acima de tudo pelas sugestões, correcções e puxões de orelha. Agradeço ao ISRI e a todos os colaboradores que sempre mostraram disponibilidade em ajudar.

Agradeço aos meus ilustres colegas e amigos de turma de Administração Pública (2013), pois juntos passamos momentos difíceis e alegres, em especial, Edgar Marôa, Paulino Junior, Arsénio Cossa, Elisa Nhanombe, Stelio Balate, Ilidio Mboa, Sufia Nhaca, Jaime Duvane, Zefanias Simango, Ricardina Felipe, Anifa Zavala, Chudy Marlene, a todos eles vai o meu sincero agradecimento pois com eles o meu desenvolvimento académico foi possível.

Agradeço também a Escola Secundária Josina Machel, ao Director do primeiro ciclo, Sr. Arlindo Carlos Chechene, aos Director de classe, Pedro Pascual, aos professores Terno Cutana, Celso Salvador e Manuel Thinbuisse, que muito colaboraram para que esta pesquisa fosse possível.

# DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe, porque sempre batalhou por mim para que eu tivesse uma educação de qualidade.

Dedico ao meu avô David Nhantumbo e, principalmente, ao meu irmão Ivan Nhantumbo que, várias vezes, me fazia companhia nas madrugadas quando estudava.

# LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

**CONAE --** Conferência Nacional de Educação

**CPP**  ̶ Centros de Formação de Professores Primários

**EPT** – Educação Para Todos

**ESG**  ̶ Ensino Secundário Geral

**ESJM**  ̶ Escola Secundária Josina Machel

**FTI** – *Fast Track Indicative*

**INDE** – Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação

**MEC ̶** Ministério de Educação e Cultura

**MEDH** – Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano

**MEPT** – Movimento Educação para Todos

**MINED**  ̶ Ministério de Educação

**ODM** – Objectivo do Desenvolvimento do Milénio

**PEE** – Plano Estratégico de Educação

**PEE I** – Primeiro Plano Estratégico Para a Educação

**PEE II** – Segundo Plano Estratégico de Educação

**PEEC** – Plano Estratégico de Educação e Cultura

**PCESG** – Plano Curricular do Ensino Secundário Geral

**PNUD** – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

**PNE** – Política Nacional de Educação

**PPI** – Plano Prospectivo Indicativo

**RPM** – República Popular de Moçambique

**SNE** – Sistema Nacional de Educação

**TIC --** Tecnologias de Informação e Comunicação

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura

# LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

**Figuras**

Figura 1:Organograma da direcção da ESJM, focado mais no sector pedagógico …………....41

**Gráficos**

Gráfico 1. Aproveitamento do 1º Ciclo…………….……………………………………………44

Gráfico 2. Qualidade do material didáctico……...………………………………………….…...46

Gráfico 3. Qualidade dos professores……………………….………………………….………..47

Gráfico 4. Qualidade das instalações e equipamentos…………..…………………….…………48

# RESUMO

A presente pesquisa tem como temacontributo das reformas do Sistema Nacional de Educação na melhoria da qualidade de ensino secundário em Moçambique: caso Escola Secundária Josina Machel (2011-2016), cujo objectivo principal é avaliar o contributo das reformas do Sistema Nacional de Educação na melhoria da qualidade de ensino secundário em Moçambique. Os métodos usados para orientar a pesquisa foram hipotético-dedutivo e método monográfico e estatístico. Quanto as técnicas que serviram de alicerces para o desenvolvimento do trabalho foram a bibliográfica e a documental, a entrevista semi-estruturada e o inquérito por questionário. As teorias que dão suporte ao tema são institucionalista e contingencial. No decorrer da pesquisa procurou-se avaliar o contributo das reformas do Sistema Nacional de Educação na qualidade de ensino secundário em Moçambique. Para o efeito identificou-se alguns factores que influenciam na qualidade de ensino prestado na escola em estudo. Neste sentido, o estudo conclui que o Sistema Nacional de Educação (SNE) no âmbito das suas reformas, tem criado planos estratégicos que visam ajudar o sistema de ensino em Moçambique, no entanto, essas políticas não têm tido um resultado totalmente eficaz a nível das escolas devido a alguns factores. Dos alunos avaliados bem como os professores entrevistados, pode-se perceber que as políticas do SNE alicerçadas com as normas internas da escola são as que mais têm contribuído na qualidade de ensino da mesma. Portanto, com esta pesquisa conclui-se que as políticas do SNE por si só não se tornam totalmente eficazes para a qualidade de ensino, embora, o contributo dessas políticas seja muito relevante, pois as normas/ regulamentos interna das escolas é que tornam a realidade as políticas do SNE.

***Palavras-chave:*** *Qualidade de ensino, Sistema de educação, Ensino Secundário, Educação.*

## CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

Para Gadotti (2013), a educação está intimamente ligada ao bem-estar de toda a comunidade e o contínuo investimento na formação dos professores, pois, não pode haver a qualidade na educação sem a participação da sociedade na escola. Para o autor, tanto a escola como as universidades precisam fundamentalmente de três condições básicas: professores bem formados, como elementos chave e referência estratégica da qualidade, condições de trabalho e um projecto político pedagógico.

 Moçambique é uma ex-colónia portuguesa que tornou-se independente em 1975, herdando de Portugal uma longa história e experiência educativa. Após a independência, o país herdou condições económicas e sociais muito precárias deixadas pelos portugueses, fazendo com que o primeiro Governo moçambicano traçasse, até o final dos anos 80, estratégias de transformação socialista da sociedade e implantasse programas amplos na área de educação, saúde e habitação (Eduardo, 2012). Foi nesta perspectiva também que Moçambique começou a se desenhar o projecto de Sistema Nacional de Educação, centrado em três níveis ou subsistemas: Ensino Primário, Ensino Secundário Geral e Ensino Superior. Este sistema também incluía os subsistemas de educação de adultos e de ensino técnico profissional. A introdução do SNE em 1983, marcou uma nova etapa na evolução da educação em Moçambique (Bonde; 2016). Após a introdução do SNE em 1983, a educação em Moçambique foi e continuará a ser marcada pela adopção de inovações curriculares à luz dos desafios que se colocam ao sistema, nomeadamente o incremento do acesso e a melhoria da qualidade de ensino.

No entanto, o maior desafio do SNE é melhorar o processo do ensino e aprendizagem e vencê-lo, existe acções coordenadas dos vários níveis das instituições do Estado, contando com o apoio particular do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MEDH).

De acordo com as considerações feitas acima, a presente pesquisa tem como objectivo explorar as questões conceptuais, empíricas e administrativas geradas pelas reformas do Sistema Nacional de Educação, destacando o contributo das mesmas na melhoria da qualidade de ensino secundário em Moçambique e, em particular, na Escola Secundária Josina Machel.

#  Delimitação no Tempo e no Espaço

A presente pesquisa tem como objecto de estudo, a Escola Secundaria Josina Machel, a escolha desta foi devido a sua relevante função social que tem por ser uma das maiores instituições de ensino secundário do país, com mais de seis décadas de existência. Por sua vez, é uma escola de referência nacional devido ao seu historial.

O período de referência para a elaboração da pesquisa obedeceu ao intervalo de 2011 à 2016, esta análise temporal prende-se pelo facto de 2011 ter sido o ano que terminou o Plano Estratégico de Educação e Cultura, e também porque neste ano coincidiu com o término da segunda fase da projecção da Estratégia Global da Reforma do Sector Publico. O mesmo estende-se até 2016 pelo facto de ser o ano que termina o Plano Estratégico da Educação 2012-2016.

#  Contextualização

“A Educação é, por excelência, um instrumento crucial para o combate à pobreza, uma vida mais saudável, para sustentar o crescimento económico, bem como para reforçar a democracia e a participação de todos os cidadãos nas agendas nacionais”(PEE, 2012-2016).

Mas, antes da chegada dos europeus, a educação indígena era assegurada por todos grupos étnicos e linguísticos e continuam a ser, por geração após geração, o que constitui um importante veículo de transmissão de identidade cultural. Este sistema educativo assegurado por esses grupos étnicos e linguísticos procura inculcar nas crianças as atitudes e conhecimentos adequados ao desempenho dos papéis sociais masculinos e femininos, pondo a tónica nos deveres e privilégios resultantes de valores culturais. Este tipo de ensino é transmitido de forma oral e pelo exemplo familiar, bem como em lições formais e em rituais comunitários, contudo esta mesma educação indígena responde aos problemas concretos das comunidades locais, preparando chefes políticos como simples camponeses e gera um sentimento de cidadania nos habitantes da comunidade (Banco Mundial, 1990).

 As recapitulações históricas evidenciaram que o sistema de educação colonial, estava organizado em dois subsistemas de ensino: “Oficial” destinado aos filhos dos colonos e assimilados (Gómez, 1999), sendo dependentes das estruturas governamentais e um outro sistema para os africanos, os “Indígenas”, um ensino rudimentar dirigido pelas missões com o objectivo de elevar, de uma forma gradual, a vida “selvagem” à vida civilizada. Desta feita houve mudanças significativas no sistema de ensino, do ensino rudimentar pelo ensino elementar, isto dos indígenas formados nos postos escolares das zonas rurais. Importa ressaltar que ainda prevaleceu a descriminação dado que não podiam engrenar nas escolas de arte e ofícios. Na formação de professores: na escola Industrial e Comercial para os indígenas, onde o aluno que frequentar mais uma classe que era a 4ª classe das escolas oficiais, porque tinha as escolas indígenas com a 3ª classe, muito mais para o ensino superior, este era somente para os colonos europeus. Sendo assim, o ensino primário elementar e complementar, era só administrado nas zonas urbanas onde morava a classe mais alta (Mazula, 1995:88).

Segundo Ngoenha *et al.* (2005:29), o ensino indígena estava subdividido em três tipos**: ensino primário rudimentar** destinado a civilizar e a nacionalizar os indígenas da colónia, difundindo entre eles as línguas e costumes portugueses; **o ensino profissional** que tinha como fim preparar os indígenas de um outro sexo, maiores de 10 anos para adquirir honestidade e os meios de manter a vida civilizada e contribuírem mais eficazmente para o progresso do colono, e por fim o **ensino normal** que tinha como fim habilitar professores indígenas para as escolas rudimentares.

Por outro lado, o ensino Liceal compreendia sete classes subdivididas em três ciclos: preparatório, liceal e complementar. Os dois primeiros ciclos tinham programas comuns de cultura geral, enquanto o terceiro era diversificado. Dentro do ensino para elite tinha mais uma subdivisão, trata-se do ensino técnico subdividida em dois sectores: comercial e industrial, e era antecedido de um ciclo preparatório de dois anos (Ngoenha *et al.*, 2005).

Portanto por um lado pode-se perceber que o ensino era extremamente discriminatório, em todos os moçambicanos que tinham direito à educação, e por outro lado, pode-se perceber que o ensino oferecido aos moçambicanos era de baixa qualidade.

Segundo Mazula (1995:92), a taxa de analfabetismo em Moçambique, em 1954, era a mais elevada de toda a África. Registava-se, nesse período, 95% de iletrados da população negro-africana e cerca de 25% da população portuguesa estabelecida na Colónia.

Com a conquista da independência nacional, em 1975, a educação passou a constar no topo das prioridades na governação da nossa Pátria Amada. Nestes moldes, Moçambique encara a educação como um direito humano e um instrumento-chave para a consolidação da paz, da unidade nacional e para o desenvolvimento económico, social e político do país, através da formação de cidadãos com elevada auto-estima e espírito patriótico (MEC, 2012).

Ainda em 1975, o Ministério de Educação e Cultura (MEC), criou Centros de Formação de Professores Primários (CFPP), em que os ingressos tinham que ter o requisito mínimo de 4ª classe do ensino primário. Nestes centros os conteúdos eram didático-pedagógicos sem deixar de lado a formação política e ideológica. Os formadores possuíam o curso de Magistério Primário equivalente ao nível médio. Os professores do ensino secundário eram, na sua maioria, vindo de fora do país, no entanto, a formação de professores para o nível médio, passou a ser feita pela Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), isto em 1977 (Gómez, 1999).

Na busca pela melhoria do sistema de educação, em 1983, foi introduzido o SNE, conhecido como linhas gerais do Sistema Nacional de Educação, cuja prioridade era a escolarização obrigatória, erradicação do analfabetismo e formação de quadros para as necessidades de desenvolvimento (Mazula, 1995:171). Um dos principais objectivos deste subsistema era assegurar o direito à educação a todas as crianças e jovens moçambicanos, com base na escolaridade obrigatória e universal (RPM, 1983[[1]](#footnote-2), citado por Gómez, 1999).

Devido a uma política rigorosa conduzida em prol da educação, o período 1975-85 caracterizou-se por um aumento de efectivos escolares sem precedentes na história da educação em Moçambique. Esse aumento da população escolarizada acompanhou-se de modificações da estrutura do sistema educativo assim como do conteúdo do ensino dispensado e ainda da necessidade de reformas do subsistema de formação de professores para níveis primários e secundários (Mazula, 1995).

No entanto, com a finalidade de reajustar o quadro geral do SNE e adequar as disposições contidas na Lei n° 4/83, de 23 de Março, às reais condições sócio económicas do país, tanto do ponto de vista pedagógico como organizativo, a Assembleia aprovou a Lei 6/92, de 06 de Maio, cujos princípios estariam mais adequados aos objectivos da questão da qualidade de ensino em Moçambique (Mazula, 1995).

Mas a questão central que levou o governo a alterar o SNE, foi a exclusão do povo moçambicano no sistema público de Educação pelo regime colonial português, pois, foi um sistema menos abrangente, no qual grande parte da população não teve oportunidade de ingresso, causando um elevado número de população analfabeta. Nesta direcção, segundo Mazula (1995), a Educação teve uma característica universal da ideologia da colónia portuguesa, em que apresentava suas ideias como as mais nobres e racionais no desenvolvimento de Moçambique.

Portanto, com o advento da Paz em 1992, anualmente, cada vez mais crianças têm acesso à escola a todos os níveis o que permitiu que, desde então, o número de alunos passasse de um pouco mais de 1,5 milhões para mais de seis milhões em 2011. Hoje, uma parte significativa das crianças e jovens têm a possibilidade de prosseguir os seus estudos em outros níveis, nas diferentes áreas de ensino. De ano para ano, vem-se registando uma redução, significativa das disparidades regionais e de género principalmente no ensino primário e secundário (MINED, 2012). O novo Plano Estratégico 2012-2016 privilegia a continuação da expansão do sistema educativo, explorando várias modalidades de ensino, incluindo o ensino à distância, beneficiando do potencial das novas tecnológicas, e dentro dos limites que permitem assegurar a qualidade dos serviços educativos prestados (*idem*).

#  Justificativa

As sociedades actuais têm passado por transformações em todos os níveis da envolvente organizacional, frutos da globalização. Torna-se necessária uma nova postura do sector público em função do grau de satisfação e exigências dos cidadãos, visto que constituem, sem dúvida, um leque de razões que exigem das instituições uma maior eficiência e eficácia dos serviços prestados. A educação, nas suas diferentes vertentes, joga um papel importante no desenvolvimento de uma sociedade.

A educação tem um papel importante na preparação do indivíduo para o desenvolvimento da sociedade, e no que diz respeito à escolha da Escola Secundária Josina Machel nesta instituição de ensino deve-se ao conhecimento que a pesquisadora possui da Escola bem como a facilidade de acesso para a recolha de dados que constitui elemento fundamental da análise desenvolvida neste estudo. A educação constitui um dos aspectos chaves do plano do Governo. Mais do que isso, a educação é um indicador fundamental para a medição do desenvolvimento humano de uma nação. Com efeito, apenas uma população bem formada e competente poderá, efectivamente, participar na vida de uma sociedade.

Portanto, a delimitação deste tema deve-se ao facto de que a educação é um instrumento primordial para o desenvolvimento do país, principalmente à sua actualidade e pertinência no que respeita à investigação na área das ciências da Administração, bem como a análise que pretendemos fazer no âmbito das reformas realizadas, em especial do Plano Estratégico de Educação 2012-2016.

#  Problematização

Ao discutir a questão da qualidade a UNESCO entende tratar-se de fenómeno complexo e multifacetário a ser compreendido por meio de diversas perspectivas. Nesse sentido, aponta quatro dimensões que compõem a qualidade da educação, quais seja, pedagógica, cultural, social e financeira. Para a UNESCO, a dimensão ou perspectiva pedagógica é fundamental e se efectiva quando o currículo é cumprido de forma eficaz. No que concerne à perspectiva cultural, os documentos apontam que os conteúdos precisam partir das condições, possibilidades e aspirações das distintas populações a quem se dirige. Do ponto de vista social, a Unesco sinaliza que a educação é de qualidade quando contribui para a equidade. Do ponto de vista económico, a qualidade refere-se à eficiência no uso dos recursos destinados a educação (UNESCO/OREALC, 2002-2003).

Para o caso particular de Moçambique admite-se, segundo Castiano (2005), que a qualidade da educação é mensurada cruzando indicadores e factores. Quando se fala da qualidade de ensino em Moçambique levantam-se muitas questões á volta do assunto, pois não se sabe se o factor qualidade de ensino deriva da formação dos professores, turmas numerosas, a carga horária que se presume ser pouco, visto que os alunos não têm muito tempo na escola, mas sim passam a maior parte do tempo em casa, principalmente no ensino Secundário, onde actualmente tem-se três turnos lectivos, a falta de equipamentos escolares, a falta de interesse dos alunos, a falta da motivação dos professores.

Contudo, a qualidade de ensino é um tema discutido universalmente. Em todo o mundo os países confrontam-se com o problema da qualidade da formação dos seus alunos, sendo, contudo, diferentes os níveis e problemas abordados neste debate. De uma maneira geral, nos países desenvolvidos os problemas da qualidade revelam-se, sobretudo em níveis mais adiantados como sejam o ensino secundário e o ensino superior. A nível de Moçambique este problema revela-se desde as primeiras classes, onde, existem alunos que terminam a 5ª classe sem dominar convenientemente a leitura, a escrita e aritmética básica (MEPT, 2015).

Vários estudos mostram que o ensino secundário tem efeitos multiplicadores para o desenvolvimento socioeconómico, combate à pobreza e melhoria das condições de vida dos cidadãos (Governo de Moçambique, 2009).

Como consequência da elevada procura escolar, a expansão do ensino secundário geral vem sendo feita, nalguns casos, sacrificando a qualidade de ensino. A falta de instalações escolares contribui para o aumento do número de alunos por turma. Para além disso, parte dos professores em exercício não têm formação adequada e, em alguns casos, professores do ensino primário leccionam o ensino secundário geral. Constata-se, de um modo geral, que os professores no domínio das ciências são insuficientes, bem como os livros e outros materiais de ensino, aspectos que interferem negativamente na melhoria das condições de ensino e aprendizagem. Face a estas condições de trabalho, cresce a sensação colectiva de que a qualidade de ensino está a ser afectada, fenómeno que é corroborado pelas altas taxas de reprovação e de desistência (*idem*).

Os serviços públicos de educação, em especial as escolas secundárias tem sido alvo de queixas por alguns estratos da população, quanto ao acesso à educação, qualidade de ensino bem como a falta de ética e deontologia profissional por parte dos servidores públicos. Assim, encontram-se determinadas fragilidades na prestação de ensino de qualidade, considerando que existe vários factores que influenciam na má qualidade dos serviços nesta instituição de ensino. Visto que o sistema de educação de ensino secundário em vigor em Moçambique visa a formação dos cidadãos orientada para a resolução de problemas, contribuindo, directamente, para o desenvolvimento humano e aumentando as capacidades das populações em encontrar soluções para as próprias preocupações, (*idem*)*.*

É deste modo que se pretende perceber *até que ponto as reformas do SNE contribuíram para a melhoria da qualidade de ensino secundário em Moçambique.*

#  Objectivos do Estudo

Segundo Beuren (2003), o objectivo geral indica uma acção ampla, por isso mesmo deve ser elaborado com base na pergunta de pesquisa.

# Objectivo Geral

* Avaliar o contributo das reformas do SNE na melhoria da qualidade do ensino secundário em Moçambique.

# **Objectivos Específicos**

* Identificar os factores que influenciam na qualidade de ensino secundário em Moçambique;
* Descrever as reformas do SNE que visam a melhoria da qualidade de ensino prestado em Moçambique;
* Avaliar o contributo do Plano Estratégico de Educação 2012-2016 na melhoria da qualidade do ensino na Escola Secundária Josina Machel;

#  Questões de Pesquisa

* Quais são os factores que influenciam na qualidade de ensino em Moçambique?
* Quais as reformas do SNE que contribuíram na melhoria da qualidade de ensino prestado em Moçambique?
* Qual o contributo do Plano Estratégico de Educação 2012-2016, na melhoria da qualidade do ensino na Escola Secundária Josina Machel?

# Hipóteses

* As reformas do SNE, em particular o PEE 2012-2016, tiveram um contributo na melhoria da qualidade do ensino prestado na ESJM;
* O desempenho dos alunos na ESJM melhorou com a introdução do PEE 2012-2016.

# Metodologia do Trabalho

Segundo Hegenberg (1976), método é o caminho pelo qual se chega a determinado resultado, ainda que esse caminho não tenha sido fixado de antemão de modo reflectido e deliberado.

Este subcapítulo apresenta a caracterização da pesquisa, os métodos e técnicas, e termina apresentando o processo de amostragem.

# Caracterização da Pesquisa

1. **Quanto a forma de abordagem**

Quanto à forma de abordagem, a pesquisa é qualitativa, poisconsidera-se que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, ié, um vínculo indissociável entre o mundo objectivo e a subjectividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenómenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não se baseia em métodos e técnicas estatísticas (rigorosas). O ambiente natural é a fonte directa para recolha de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Os dados são analisados indutivamente.

1. **Quanto à natureza do estudo**

Quanto à natureza, a presente pesquisa é aplicada. Pois, de acordo com Siena (2007), pesquisa aplicada é a geração de conhecimentos visando aplicação prática, direccionados para a solução de problemas específicos. Ou seja, a pesquisa aplicada tem como objectivo gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas reais e específicos. Envolve, por isso mesmo, verdades e interesses que são típicos de determinadas localidades. Portanto com base neste tipo de pesquisa far-se-á uma análise do objecto ora estudado, com vista a trazer conhecimentos para a solução de problemas inerentes a qualidade dos serviços prestados.

1. **Quanto aos objectivos**

Quanto aos objectivos a presente pesquisa é de carácter exploratório, pois segundo Gil (2002), estas visam proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Se o pesquisador não tem precisão do problema, realiza uma pesquisa exploratória (descobrir ou fundar o conhecimento) para estar numa posição autoritária para proceder a colocação precisa do problema.

# Métodos de Pesquisa

Quanto aos métodos de pesquisa a serem usados são: o método hipotético-dedutivo, método monográfico e estatístico.

Segundo Baptista (2011), na aplicação do método hipotético-dedutivo a pesquisa circunscreve-se na testagem de diversas hipóteses, as quais são submetidas aos diversos testes, com vista a dar uma possível resposta ou solução.

Na aplicação do método hipotético-dedutivo, formula-se o problema que interessa ao pesquisador. Essa formulação resulta de um conjunto de observações por si feitas ou realizadas por outros pesquisadores. Baseando-se no problema, levantam-se as hipóteses, as quais consistem na dedução das consequências observadas. Por fim, as hipóteses com vista a falseá-las ou corroborar(Baptista, 2011).

A presente pesquisa parte da formulação de um problema, o qual está relacionado com o contributo que o sistema de educação traz na qualidade de ensino. Com efeito, mediante o emprego do método hipotético-dedutivo, foram construídas três hipóteses, as quais norteiam a investigação, desta feita mostrando a utilidade deste método para este estudo.

O método monográfico ou de estudo de caso consiste no estudo de determinados indivíduos, profissões, condições, instituições, grupos ou comunidades, com a finalidade de obter generalizações. Este método parte do princípio de que qualquer caso que se estude com profundidade pode ser considerado representativo de muitos outros ou até de todos os casos semelhantes. Nele, a investigação deve examinar o tema escolhido, observando todos os factores que o influenciam e analisando-o em todos os seus aspectos (Lakatos & Marconi, 1999:35-36).

O método monográfico parte do princípio de que o estudo de um caso em profundidade pode ser considerado representativo de muitos outros ou mesmo de todos os casos em semelhantes. Esses casos podem ser indivíduos, grupos, comunidades, (Gil, 1999:35).

Segundo Lakatos e Marconi (2009), o método monográfico pode, também, em vez de se concentrar em um aspecto, abranger um conjunto de actividades de um grupo social particular tal como a escola em análise.

O método estatístico é descrito por Gil (1986), como sendo alicerçado na aplicação da teoria estatística da probabilidade, este método é importante para a investigação em Ciências Sociais. O método é usado para análise de dados obtidos a partir de levantamentos por amostragem.

# Quanto às Técnicas de Recolha de Dados

Segundo Lacatos e Marconi (1999:32), técnica engloba preceitos ou processos de que se serve uma ciência. Consiste na habilidade para usar esses preceitos ou normas. Quanto aos métodos de procedimento os tipos de pesquisa que serão usados são a pesquisa bibliográfica e documental, inquérito por questionário e entrevista semi-estruturada.

Para Medeiros (2011), pesquisa bibliográfica significa o levantamento da bibliografia referente ao assunto que se deseja estudar. Na mesma óptica Gil (2002), diz que a técnica bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituindo principalmente de livros e artigos científicos.

A pesquisa documental tem como fonte documentos impressos tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. No entanto, Severino (2007), refere nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise. Contudo a partir desta técnica far-se-á a colecta de dados documentais que se mostrarão úteis para a materialização dos objectivos do trabalho que se pretende desenvolver.

Segundo Vieira (2009), o questionário é um instrumento de pesquisa constituída por uma serie de questões sobre um determinado tema. O mesmo é apresentado aos participantes da pesquisa, chamamos respondentes, para que respondam às questões e entreguem o questionário preenchido ao entrevistador, que pode ser ou não o pesquisador principal. O questionário é um conjunto de questões sinteticamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos, pesquisados, com vista a conhecer a opinião dos mesmos sobre o assunto em estudo. Assim sendo a partir desta técnica será feita um levantamento escrito de dados importantes relativos a opinião dos pesquisados sobre o objecto estudado.

 Segundo Marconi e Lakatos (1998), a entrevista semi-estruturada consiste no contacto directo entre o pesquisador e a fonte para através da conversação obter informações pertinentes. A entrevista é uma conversação.

# Processo de Amostragem

Amostragem “é uma técnica e/ou conjunto de procedimentos necessários para descrever e seleccionar as amostras, de maneira aleatória ou não, e quando bem utilizado é um factor responsável pela determinação da representatividade da amostra.” (Leone *et al.*, 2009).

Amostra,  é uma porção ou parcela, convenientemente seleccionada do universo (população); é um subconjunto do universo (Marconi & Lakatos, 2002). Assim sendo, a populaçãoalvo desta pesquisa são os alunos, professores e o corpo directivo da escola.

Neste sentido o tipo de amostragem aplicada nesta pesquisa é amostragem não probabilista e intencional. Pois, a amostragem não probabilista é aquela em que a selecção dos elementos da população para compor a amostra depende ao menos em parte do julgamento do pesquisador ou do entrevistador no campo. “Não há nenhuma chance conhecida de que um elemento qualquer da população venha a fazer parte da amostra” (Mattar, 2002).

O tipo mais comum de amostra não probabilística é a denominada intencional. Nesta, o pesquisador está interessado na opinião (acção, intenção, etc.) de determinados elementos da população, mas não representativos dela. Seria, por exemplo, o caso de se desejar saber como pensam os líderes de opinião de determinada comunidade. O pesquisador não se dirige, portanto, à “massa”, isto é, a elementos representativos da população geral, mas àqueles, segundo seu entender, pela função desempenhada, cargo ocupado, prestígio social, exercem as funções de líderes de opinião na comunidade. Pressupõe que estas pessoas, por palavras, actos ou actuações, têm a propriedade de influenciar a opinião dos demais (Marconi & Lakatos, 2002).

Para esta pesquisa foi seleccionada uma amostra de 36 pessoas, das quais 30 foram inqueridos e 6 entrevistados.

#  Estrutura da Monografia

O presente trabalho é constituído por 5 capítulos.

O primeiro capítulo destina-se aos aspectos introdutórios, nos quais consta a delimitação espaço-temporal do estudo, contextualização, os objectivos do estudo, as questões, as hipóteses e a metodologia usada na pesquisa.

O segundo capítulo reserva-se ao enquadramento teórico e discussão de conceitos, neste capítulo afloramos com profundidade os pressupostos teóricos que orientam nossa análise, a base de compreensão teórica do tema e estabelecemos as balizas de compreensão dos principais conceitos do tema.

No terceiro e quarto capítulos, apresentamos a evolução da reforma educacional em Moçambique. Neste capítulo aborda-se acerca do surgimento do SNE e seus objectivos, bem como as transformações ocorridas no sistema educacional moçambicano.

No quinto e último capítulo, apresentação do local de estudo (ESJM), bem como a apresentação, analise e interpretação dos resultados obtidos através das entrevistas e inquéritos com o objectivo

Último de verificar as hipóteses formuladas anteriormente. Por último faz-se a conclusão do trabalho e as respectivas recomendações em função das constatações feitas no percurso do trabalho.

## CAPÍTULO 2: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL

Este capítulo é reservado ao enquadramento teórico, onde é feita a apresentação das teorias que sustentam a presente pesquisa, mostrando os seus pressupostos básicos e a complementaridade das teorias e a sua relação para o desenvolvimento do tema, e por fim e os conceitos relevantes para a prossecução da pesquisa.

# Quadro Teórico

Este estudo, teve como fundamento teórico, para suporte desta pesquisa as abordagens institucionais e contingenciais que correspondem uma das formas predominantes de interpretação e abordagem de pesquisa teórica.

# Teoria Institucionalista

O institucionalismo surge no quadro da teoria das organizações, pois a partir da década de 1950 aumentam os estudos empíricos realizados em volta das organizações, sob o enfoque estrutural e comportamental, as contribuições da perspectiva institucional. Esta teoria desenvolveu-se em contraposição ao estruturalismo-funcionalismo, escolas que focalizavam temas como poder e interesse dentro da política e que eram predominantes nos anos 1960 e 1970 (Suddaby, 2010).

# 2.1.1.1. Precursores da Teoria Institucionalista

As bases do modelo institucionalista no estudo das organizações foram lançadas por Phillipe Selznick em 1948 com a obra *Foundations of the Theory of Organization*, ao rejeitar as concepções racionalistas e visualizar as instituições como variáveis independentes (Suddaby,2010)[[2]](#footnote-3) citado por Pereira (2012). Para ele, as organizações eram expressão de valores sociais e por isso a ênfase dada às relações entre elas e o ambiente. PhilipSelznick (1957), discípulo de Robert Merton (1910-2003), é considerado precursor desta abordagem ao introduzir as bases de um modelo institucional e interpretar as organizações como uma “expressão estrutural da acção racional” que ao longo do tempo são sujeitas as pressões do ambiente social e se transformam em sistemas orgânicos (Nunes *et al*., 2001; Carvalho *et al*. 2001).

# 2.1.1.2. Pressupostos Básicos da Teoria Institucionalista

A teoria institucional reflecte as transformações vivenciadas a partir dos anos 60 pelas organizações. Em comum entre seus desdobramentos está a importância que dá à relação entre organização e o ambiente e o carácter limitativo que atribui à abordagem racional e instrumental. O institucionalismo aponta a necessidade de se levar em conta as mediações entre estruturas sociais e indivíduos e suas manifestações colectivas, ou ainda as mediações entre estruturas sociais e comportamentos individuais (Dimaggio & Powell, 1988).

Segundo Hall e Taylor (2003), o pressuposto básico da abordagem institucional assenta na ideia de que as estruturas burocráticas que dominam o mundo actual, com maior destaque para os ministérios, as escolas, são produto de um intenso esforço de elaboração de estruturas cada vez mais eficientes e eficazes destinados a cumprir tarefas formais ligadas a essas organizações no seio da sociedade. Deste modo, entende-se que o enfoque institucional se desenvolve em três orientações distintas: económica, política e sociológica.

# 2.1.1.3. Crítica da teoria institucionalista

Segundo Immergut (1996)[[3]](#footnote-4) citado por Pereira (2012), a abordagem institucionalista da teoria das organizações teria negligenciado as aplicações normativas dos problemas observados no processo de tomada de decisões ou seja, a assimetria de poder. Alem disso, essa abordagem que se apoiou inicialmente na concepção da racionalidade limitada, tornou-se cada vez mais radical, a teoria da “lata de lixo”, por exemplo, sustenta que tanto a selecção de problemas como a aplicação de soluções aos mesmos é processos quase arbitrários.

# Teoria Contingencial

A Teoria das Contingências surgiu como uma evolução da teoria dos sistemas. É uma forma de pensar mais abrangente, orientada para a análise da influência dos factores ambientais externos sobre o desempenho das instituições.

# 2. 1. 2.1. Precursores da Teoria Contingencial

A Teoria da Contingência surgiu a partir de várias pesquisas feitas para verificar os modelos de estruturas organizacionais mais eficazes em determinados tipos de empresas. Essas pesquisas pretendiam confirmar se as organizações mais eficazes seguiam os pressupostos da Teoria Clássica, como divisão do trabalho, amplitude de controlo, hierarquia de autoridade etc. Os resultados das pesquisas conduziram a uma nova concepção de organização: a estrutura da organização e o seu funcionamento são dependentes da interface com o ambiente externo. Verificaram que não há um único e melhor jeito (the best way) de organizar (Chiavenato, 2003).

Suas origens remotam as pesquisas de Chandler (1962)[[4]](#footnote-5), Burns e Stalkrer (1970)[[5]](#footnote-6), Woodword (1958)[[6]](#footnote-7) e Lourence e Lorsch (1967)[[7]](#footnote-8), a respeito das organizações e seus ambientes. Essas pesquisas revelaram que a teoria administrativa era insuficiente para explicar os mecanismos de ajustamento das organizações aos seus ambientes de maneira proactiva e dinâmica (*idem*).

Mary Parker Follett, ao criar a Lei da Situação, delineou os alicerces teóricos da abordagem contingencial. Follett concluiu que o factor determinante do sucesso da gestão não era atribuído à escolha do melhor estilo de liderança, mas à adequação do estilo escolhido à situação com a qual se defronta o gerente ou administrador (*idem).*

Segundo Scott e Mitchell (1981), a Teoria da contingência é uma extinção da teoria de sistemas, aceitando suas premissas básicas sobre a interdependência e natureza orgânica da organização, o carácter aberto e adaptativo das organizações e a necessidade de preservar sua flexibilidade em face das mudanças ambientais. No entanto, a teoria de sistemas é de difícil aplicação na prática e a teoria da contingência consegue unir a teoria com a prática dentro de uma integração sistémica (*idem*).

# 2.1.2.2. Pressupostos da Teoria

A abordagem Contingencial pressupõe que não se alcança a eficácia organizacional seguindo um único e exclusivo modelo organizacional. Nesta teoria a ênfase é colocada no ambiente e nas demandas ambientais sobre a dinâmica organizacional, onde numa organização deve ocorrer a visualização de dentro para fora (Chiavenato, 2002).

O centro de debate da abordagem contingencial encontra-se na forma em que a estrutura organizacional é formatada para responder as exigências do ambiente, partindo do pressuposto que não há planos, estruturas ou sistemas do controlo adequados para todas as organizações, ainda que inseridas no ambiente (Donadson, 1999).

Em suma, a Teoria Contingencial da Administração assume que os aspectos universais e normativos numa organização devem ser substituídos pelo critério de ajuste constante dentro da organização, baseando-se no seu ambiente e tecnologia.

# 2.1.2.3. Críticas a Teoria Contingencial

Em uma apreciação crítica verifica-se que a teoria da contingência é eclética e interactiva mas ao mesmo tempo relativista e situacional. Em alguns aspectos parece que a teria da continência é muito mais uma maneira relativa de encarar o mundo do que propriamente uma teoria administrativa (Chiavenato, 2004).

# 2.1.4. Aplicabilidade das Teorias

A teoria institucionalista enfatiza a questão das organizações como sendo aqueles que necessitam de mútua corporação e colaboração dos seus participantes com vista a medir o alcance do comportamento das pessoas quando tomadas individualmente ou em grupo. Adequando-se neste sentido ao SNE como um todo e o seu impacto no ensino primário geral particularmente.

Esta teoria enfatiza ainda a questão das instituições e a relação que estas estabelecem com o meio em que estão envolvidos. O ensino secundário, o seu funcionamento depende do meio externo ou seja, depende daquilo que o meio externo exige, neste caso concreto são as políticas do SNE.

Quanto a teoria contingencial, esta traz um conceito muito pertinente que é contingência, no sentido de que toda a variável externa, característica ambiental ou factor circundante, afecta aquilo que é a estrutura de uma organização numa relação de causa-efeito (Campos, 1996). As contingências são parte integrante, elas fazem um conjunto de condições comuns, sendo elas políticas, económicas, demográficas ecológicas, tecnológicas ou culturais que afectam directa ou indirectamente toda e qualquer organização. Neste caso a variável externa que demanda o SNE, são as mudanças políticas do país que geram a necessidade de implementação de novas políticas na educação para responderem os seus objectivos. Contudo as políticas do SNE criam o ambiente sob o qual funcionam nas escolas de ensino secundário geral, que posteriormente influenciam no funcionamento das mesmas escolas.

Assim sendo, com as teorias institucionalistas e contingencial, as mudanças políticas, económicas e sociais que ocorrem no país constituem um ambiente externo às instituições sociais. Portanto com a implementação das novas políticas no sector de educação, constitui resposta as exigências criadas em detrimento das mudanças ocorridas no país em termos políticos económicos e sociais. Estas mudanças ocorrem com vista ao alcance dos objectivos traçados no sector da educação em Moçambique, incluindo no ensino secundário geral.

# 2.2. Quadro Conceptual

Os conceitos são instrumentos relevantes para se conhecer e perceber determinados fenómenos, sendo que eles orientam na observação e o questionamento destes mesmos fenómenos de modo a conduzir da melhor maneira o seu estudo. Abaixo são discutidos os discutidos os conceitos de reforma educacional, educação, qualidade, qualidade de educação e sistema versus sistema de educação.

# 2.2.1. Reforma Educacional

Segundo Pacheco (1996), entende-se por reforma educativa a “uma transformação da política educativa de um país a nível de estratégias, objectivos e estratégias, objectivos e prioridades”. Esta transformação pode ser traduzida por conceitos como: inovação, renovação, mudança e melhoria tendo como um elemento comum a introdução de algo novo. Nessa óptica, a reforma curricular vai necessitar de uma estratégia planificada para a modificação de certos aspectos do sistema educativo de um país de acordo com um conjunto de necessidades, resultados específicos, meios e métodos adequados.

No entanto, a reforma educacional não transmite meramente informações em novas políticas educacionais, (Popkewitz, 1997). A reforma educacional pode ser considerada como ponto estratégico no qual ocorre a modernização das instituições, isto porque o autor entende que a escola é a instituição primeira na constituição de valores que indicam os rumos pelos quais a sociedade deve trilhar no futuro. Essa ideia de modernização atribuída às reformas educacionais decorre do facto que elas tê sido vistas como consequência da roptura dos padrões de regulamentação social que cercaram a formação das escolas, (Libâneo, 2001).

# 2.2.2. Educação

A educação é um termo muito amplo e é a palavra usada para definir o comportamento e o conhecimento de um indivíduo. A educação é algo que o ser humano pode adquirir ao longo dos anos, estudando, conhecendo e se aprimorando. Ela também pode ser diferente de acordo com a região, pais, cultura, sociedade e meio ambiente no qual o individuo esta inserido. Conforme a definição acima, a educação é um processo pelo qual a sociedade forma seus valores, membros, imagem em função dos seus interesses, (Golias, 1993). E é neste sentido que Grácio (1999), defende que a educação é uma forma de actividades à qual os adultos garantem às crianças, aos adolescentes, aos jovens, a apropriação de saberes, de técnicas, de capacidades susceptivas de possibilitar e nos melhores casos, de enriquecer a vida individual e colectiva, na perspectiva dos valores, geralmente os dominantes da comunidade social.

Para este trabalho olha-se a educação não meramente como um processo de transmissão de conhecimento, mas também como um processo de transmissão de valores numa sociedade.

# 2.2.3. Qualidade

Segundo Deming (1990)[[8]](#footnote-9) citado por Rodrigues (2006), qualidade é um processo de melhoria constante, em que fazemos baseando-nos no conhecimento de nossas tarefas, profissões, educações, sociedade e em nós mesmos.

De acordo com Azevedo (2007), a qualidade é o atendimento de acordo com as necessidades e exigências dos utentes, ou seja, é um conceito subjectivo que está relacionado directamente com as percepções dos serviços prestados e com as expectativas dos serviços desejados.

Com estas definições, propostas por Deming e Azevedo, percebe-se que a qualidade resulta de um processo de melhoria, de acordo com as necessidades dos beneficiários, ou seja a qualidade está intrinsecamente ligada com a maneira como são prestados os serviços em detrimento do que se deseja por parte dos usuários.

# 2.2.4. Qualidade de Educação

A Qualidade da Educação, entendida como fenómeno complexo, deve ser abordada a partir de várias perspectivas que assegurem dimensões comuns. Segundo Boletim da UNESCO (2003), a OCDE e a Unesco utilizam como paradigma, para aproximação da Qualidade da Educação, a relação insumos processos-resultados. Desse modo, a Qualidade da Educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como, a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula, ou seja, os processos ensino aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem com relação a aprendizagem das crianças etc. Destaca, ainda, que a qualidade pode ser definida a partir dos resultados educativos, representados pelo desempenho do aluno. Isto significa que um ensino de qualidade envolve vários factores olhando apenas para um factor, pois o conjunto dos factores referenciados pelo autor é que formam a qualidade do ensino (Silva & Chichava, 2010).

Segundo Angel e Gomez (1997), qualidade de ensino, refere-se ao grau de correspondência entre os objectivos propostos e os resultados obtidos ao nível de eficiência conseguido na tarefa. Para estes autores a qualidade de ensino mede-se pelo cumprimento ou alcance dos objectivos previamente estabelecidos. Assim, pode-se constar que o ensino é de qualidade ou não dependendo da observância aos objectivos da escola. No entanto, a qualidade da educação também deve ser entendida como um compromisso dos governos, de modo a favorecer a equidade e o desenvolvimento institucional da escola. Portanto, a questão da qualidade da educação tem sido objecto de abordagem, discussão e análise desde a antiguidade. Por isso, o seu significado deve ser devidamente contextualizado, tendo em conta os processos de desenvolvimento social, económico, cultural, político, etc., não existindo um entendimento comum acerca do que é a qualidade de educação (Duarte *et al.,* 2012).

# 2.2.5. Sistema vs. Sistema de Educação

Segundo Rosental e Iudin (1972) citado por Savianni (1996:80), sistema é um conjunto de elementos, relacionados entre si, que constituem uma determinada formação íntegra. Ora o Sistema é uma actividade de vários elementos intencionalmente reunidos, de modo a formar um conjunto coerente e operante, as exigências de intencionalidade coerência implicam que o sistema se organiza e opere como um plano. Consequentemente, há uma estreita relação entre sistema de educação e plano de educação.

Para CONAE (2010), sistema de educação é a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por reuniões de modo a formar um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país.

## CAPÍTULO 3: SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Este capítulo é reservado ao enquadramento geral do SNE no que concerne ao surgimento, objectivos e seus princípios.

# 3.1. Implementação do Sistema Nacional de Educação

Moçambique viveu cinco séculos de dominação portuguesa. Neste período o sistema de educação estava vinculado aos programas, aos conteúdos e aos objectivos do sistema de educação português. O ensino colonial em Moçambique data da primeira metade do século XIX e vai até aos finais do século XX (1845-1974)[[9]](#footnote-10), sendo marcado por uma educação de dominação, alienação e cristianização. Foi a partir desse ano que o governo português começou a regulamentar o ensino e criou escolas públicas nas colónias. O governo colonial estabeleceu a estrutura do ensino seguindo o modelo de organização de ensino ministrado pelas entidades religiosas (Basílio, 2010).

Segundo Mazula (1995), o ensino moçambicano era caracterizado por práticas educativas portuguesas, com auxílio da igreja católica, através dos missionários que tinham como missão educar a população local. Cabe salientar que todo este processo, caracterizado pela inferiorização da população nativa, era consubstanciado pela pesquisa dos antropólogos da época. Esse grupo de nativos frequentava, na maioria, até a terceira classe elementar.

 Deste modo para que os objectivos da educação portuguesa fossem mantidos, no território moçambicano desenvolviam-se, em paralelo, dois tipos de ensino: ensino oficial controlado e destinado à formação dos filhos dos colonizadores e, ensino indígena destinado à formação dos moçambicanos. Estes dois ensinos pressupunham a existência de dois currículos aparentemente opostos. A vinculação da educação ao sistema português criava uma lacuna nos alunos moçambicanos, no que diz respeito aos desafios da sua vida, do seu mundo e dos seus direitos (Basílio, 2010).

Assim sendo, o ensino oficial destinava-se aos filhos dos colonos brancos e aos “assimilados”. O que deixava este processo de educação dividido em três tipos: *ensino primário, ensino liceal e ensino técnico profissional.* O ensino primário abrangia dois graus de educação: o elementar e o complementar. O ensino elementar era obrigatório para todos os portugueses, não indígenas físicas e mentalmente sãos, na idade escolar. O ensino liceal subdividia-se em três níveis: o primeiro, com duração de dois anos, o segundo com um ciclo de três anos e o terceiro também tinha a duração de três anos. O ensino técnico-profissional estava dividido em escolas técnicas elementares, escolas industriais, e escolas comerciais (Castiano & Ngoenha, 2013).

Mas com a conquista da Independência Nacional em 1975, a educação passou a constar no topo das prioridades do governo moçambicano. O país encara a Educação como um direito humano e um instrumento primordial para a manutenção do bem-estar, da unidade nacional e para o desenvolvimento económico, social e político através da formação de cidadãos (Macamo, 2015). A nacionalização do ensino efectuada um mês após a proclamação da independência, consagrava essa política educacional que atribuía ao Estado o papel director, planificador e executor da educação (MEC, 1979:4 citado por Gómez,1999:233): a nacionalização da educação constitui o primeiro passo para o Estado poder passar a dirigir o processo educativo para todos, uniformizar o sistema de ensino.

As iniciativas do Governo de transição em relação à educação limitaram-se à mudança dos programas e à introdução de uma nova organização escolar nas escolas pública, permanecendo ainda a situação discriminatória no sistema escolar, concretamente: escolas oficiais situadas nas zonas urbanas destinadas aos filhos dos colonos e assimilados, colégios e liceus privados e um sistema de explicadores que institucionaliza a mercantilização exploração do ensino e permite que dentro da discriminação se estabeleça uma nova discriminação (Machel, 1976:10)[[10]](#footnote-11) .

Perante um sistema educacional profundamente marcado pela discriminação sócio-racional, o governo de Moçambique nacionalizou todas as escolas e colégios existentes no país e proibiu o sistema de explicadores particulares. Esta decisão visava criar bases que permitissem uma democratização do ensino e a sua generalização a todo país. A nacionalização do sector permitiu a estruturação de um único sistema educacional.

É neste contexto que o Ministério de Educação e Cultura apresentou, em fins de 1981, à assembleia da Republica Popular o documento *Linhas Gerais do Sistema Nacional de educação,* uma proposta do novo sistema educacional, que foi aprovado como texto-base para a futura Lei de Educação pela mesma Assembleia, em 17 de Dezembro de 1981. Em Março de 1983, era aprovada, pela Assembleia Popular, a Lei do Sistema Nacional de Educação que recolhia, em linguagem jurídica, os principais conteúdos do documento *Linhas Gerais do Sistema* *Nacional de Educação* (Gómez, 1999).

A proposta do novo Sistema Nacional de Educação (SNE)representava a materialização das derectivas do III Congresso da Frelimoque dão particular importância à criação de um sistema de educação em correspondência com o processo de transformação das relações sociais de produção (RPM, 1985:9; citado por Gómez, 1999). O SNE tem como objectivo central a formação do Homem Novo, um homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, um Homem que assume os valores da sociedade socialista (RPM, 1985:113, citado por Gómez, 1999).

O SNE foi concebido, basicamente, para responder às metas do Plano Prospectivo Indicativo (PPI). A Educação devia criar condições para a formação de uma rede escolar mais adequada e eficaz, garantindo-se desta forma a efectivação da escolaridade obrigatória, estratégia fundamental para a erradicação do analfabetismo, para a formação de técnicos básicos e médios necessários para os projectos agro-industriais, e para elevar a formação dos trabalhadores dos sectores considerados prioritários da economia nacional. Sob o ponto de vista político-ideológico, a educação devia garantir o acesso dos trabalhadores à ciência e a técnica, de forma a tornarem-se dirigentes da sociedade, e assegurar a formação do homem novo, socialista, capaz de acompanhar o processo de transformação social (Mazula, 1995).

A educação é definida como um direito e um dever de todos os cidadãos, o que implica a igualdade de acesso a todos os níveis de ensino e a educação permanente e sistemática, estando principalmente ao serviço da direcção da sociedade por parte dos trabalhadores *(idem).* Estabeleceu-se que ela deve garantir a formação do “Homem Novo”(Art. 4 da Lei n° 4/83), pois este é o seu objectivo central (Governo de Moçambique, 1983).

De um documento do MEC, dirigido especialmente às escolas, em 1977, consta:

-“ O Homem Novo é um homem consciente, que se preocupa com a constante elevação da produção, que ajuda a implementar as ideias novas, que dá um bom exemplo e que ajuda a mobilizar as massas de que faz parte”;

-“ O Homem Novo é o homem que é capaz de se organizar para pôr o seu trabalho político ao serviço da revolução” (Mazula, 1995).

Pela Resolução n° 11/81, de 17 de Dezembro que aprovou as linhas gerais do SNE, a Assembleia Popular define-o como “homem liberto de toda a carga ideológica e política da formação colonial e tradicional, capaz de assimilar a ciência e a técnica ao serviço da Revolução”. O próprio SNE entende-o de igual modo, “um homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, um homem que assume os valores da sociedade socialista, nomeadamente: a unidade nacional, o amor à Pátria e o espírito do internacionalismo proletariado; o gosto pelo estudo e pela vida colectiva; o espírito de iniciativa e o sentido de responsabilidade; a concepção científica e materialista do mundo; o engajamento e contribuição activa com todos os seus conhecimentos, capacidades e energia na construção do socialismo *(idem).*

Portanto, com o movimento da descentralização surgido na década de 1990, as escolas públicas em Moçambique são geridas pelo Estado e as particulares pelo sector privado. Os programas de ensino usados no ensino público em Moçambique são também usados nas escolas privadas. Quem paga os salários dos professores nas escolas públicas é o Estado e nas escolas privadas ou particulares são as próprias instituições de ensino, mas existem algumas escolas geridas por entidades religiosas e nestes casos quem paga o salário dos respectivos professores é o Estado.

# 3.2. Princípios do SNE

Princípios gerais são normas fundamentais ou generalíssimas do sistema, as normas gerais, (Bobbio, 1996: 159). O SNE contem princípios gerais e pedagógicos que regem a função da mesma, neste sentido pela resolução n° 11/81, de 17 de Dezembro, a Assembleia Popular definiu quatro princípios gerais, nos quais assenta o SNE:

* A educação como direito e dever de todo cidadão, traduzindo-se na igualdade de oportunidade de acesso a todos os níveis de ensino e na educação permanente e sistemática de todo o povo;
* A educação como reforço do papel dirigente da classe operária e do campesinato, seu aliado principal, pela apropriação da ciência, da técnica e da cultura e um factor impulsionador do desenvolvimento económico, social e cultural do país;
* A educação como instrumento principal de criação do Homem Novo;
* São fundamento do processo educativo na República Popular de Moçambique as experiências nacionais e o património científico, técnico e cultural da humanidade.

 Na lei n° 4/83, de 23 de Março, acrescenta-se também como princípio geral, a “universalidade e laicidade de Educação”, que é garantida, dirigida, planificada e controlada pelo Estado (Art. 1). Na mesma senda pode-se observar os princípios estruturais e pedagógicos do SNE, a concepção de estrutura do SNE orienta-se pelos princípios de: unicidade, correspondência, articulação e integração do SNE:

* Unicidade: composto por vários subsistemas e níveis de ensino, o SNE constitui uma estrutura orgânica assente na unidade de objectivos, conteúdos e metodologias de educação e formação, articulando-se as especificidades de cada subsistema e nível de ensino com os objectivos centrais do SNE;
* Correspondência entre o SNE (objectivos, conteúdos e estrutura de educação) e a sociedade (desenvolvimento económico e cultural). Este princípio atende, principalmente à preocupação de que a educação se articule com as exigências do desenvolvimento socio-económico do país, requerendo do SNE uma capacidade de actualização e aperfeiçoamento constantes;
* Articulação e integração do SNE. O próprio sistema deve garantir a articulação horizontal e vertical de todos os níveis de ensino dentro de cada subsistema e entre os diferentes subsistemas, tornando possível a passagem ao grau ou nível imediato. E ainda, deve completar a articulação interna com a integração e veiculação aos sectores laborais. Este princípio responde à preocupação de não se permitir vias de formação sem continuidade (Gómez, 1999:354)

O papel dos princípios pedagógicos é de orientar o processo educativo no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades e da personalidade de forma harmoniosa, equilibrada e constante: servindo as seguintes áreas de formação, político-ideológica e moral, da comunicação, das ciências matemáticas, das ciências naturais e sociais, politécnica e laboral, estético-cultural e da educação física com vista à formação integral do homem. Essa unidade deve presidir não só ao trabalho de elaboração e de implementação do currículo mas também à organização da escola e a sua ligação com a comunidade. A formação integral com base na unidade dialéctica entre a educação científica e a ideológica.

Os conteúdos seleccionados devem permitir a apropriação de um sistema de conhecimentos científicos e da formação da concepção dialéctica e materialista do mundo e da vida. O processo educativo deve desenvolver no aluno a capacidade criadora, o estudo independente e a assimilação crítica dos conteúdos. Pois, esses conteúdos, métodos e meios de ensino e outras actividades devem ter por finalidade atender a esse desenvolvimento. Ligação teórico-prática. Na unidade dialéctica entre ambas, a prática é a fonte de enriquecimento, aperfeiçoamento e aplicação da teoria e esta contribui para o avanço e aperfeiçoamento da prática.

Esta unidade dialéctica deve assegurar-se principalmente: i) no conteúdo e métodos de ensino das várias disciplinas (relacionando os conhecimentos com os problemas da pratica, com a educação da personalidade dos alunos, preparando-os para participarem activamente na pratica social; ii) no carácter politécnico da educação (desenvolvendo os alunos os conhecimentos, habilidades, comportamentos que os preparem para participar na vida social, *(ibid.).*

# 3.3. Objecivos do SNE

O SNE tem como objectivo principal a formação do Homem novo um Homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial um Homem que assume os valores da sociedade socialista (Governo de Moçambique, 1983). Tornando-se objectivos específicos para esta área de educação, a eliminação do analfabetismo, a introdução de uma escolarização universal e obrigatória e a intensificação de uma formação técnica de quadros para o aparelho do estado e para as fabricas e os grandes projectos económicos (Castiano *et al.,* 2005).

Segundo INDE[[11]](#footnote-12) (2007), traduzem como objectivos do SNE, os seguintes:

* Educação para cidadania;
* Educação para o desenvolvimento económico e social, e;
* Educação para as práticas ocupacionais.

Portanto, com estes objectivos, nota-se que o objectivo central do SNE é moldar e transformar o Homem a um ser social.

# 3.4. Subsistemas do SNE

Alcançada a independência, em 1975, a preocupação do governo moçambicano pautou-se pela reconstrução de um currículo que pudesse adequar-se às novas condições; condições que pudessem atingir as necessidades práticas e culturais do povo moçambicano. A reconstrução de um currículo conduzia a uma definição da política educacional tipicamente moçambicana e autónoma em relação ao outro tipo de currículo, sobretudo, o currículo português (Basílio, 2013:43). Foi com este intuito que se introduziu, em 1983, o SNE pela lei 4/83, de 23 de Março, reajustado em 1992. O SNE é constituído por cinco subsistemas.

# 3.4.1. Subsistema de Educação Geral

* Subsistema de Educação Geral: este subsistema é considerado o eixo central do SNE e confere a formação integral e politécnica (RPM, 1985: 116, citado por Gómez, 1999). Com a expressão “eixo central” quer dizer-se que os níveis e conteúdo deste subsistema constituem ponto de referência para todos os outros subsistemas, pois cabe a esse subsistema, assegurar a todas as crianças e jovens o direito a educação: com base na escolaridade obrigatória e universal e assim, garantir a igualdade de oportunidade de acesso a uma profissão e aos sucessivos níveis de ensino, garantir uma formação integral e unificada, desenvolver as qualidades do Homem Novo e formar os Jovens para responderem adequadamente às necessidades materiais e culturais do desenvolvimento económico e social, (RPM, 1985:116, citado por Gómez, 1999).

Ainda este subsistema é responsável por detectar e incentivar aptidões, habilidades e capacidades especiais nomeadamente intelectuais, técnicas, artísticas, desportivas e ainda proporcionar educação especial para crianças e jovens deficientes (RPM, 1985:117, citado por Gómez 1999).

# 3.4.2. Subsistema de Educação de Adultos

A este subsistema compete a alfabetização e a educação da população com mais de 15 anos. A acção deste subsistema tinha de garantir o acesso da população trabalhadora à educação, com prioridade à classe operária aos camponeses cooperativos e outras camadas sociais com um papel importante no processo social (Gómez, 1999). Assim, este subsistema deve proporcionar uma formação científica geral e o acesso aos vários níveis da educação técnico-profissional, educação superior e formação de professores.

# 3.4.3. Subsistema de Educação Técnico-profissional

Neste subsistema de educação via-se o principal instrumento para a materialização da política de formação da forca de trabalho qualificada em resposta as exigências do desenvolvimento económico e social do país. Este subsistema caracteriza-se e diferencia-se dos outros subsistemas pela sua função social, pela ênfase na formação profissional e por sua formação, aos diversos níveis, ser terminal. A função social refere-se ao facto de o subsistema assegurar a formação integral dos jovens e trabalhadores preparando-os para o exercício de uma profissão numa especialidade, mas dentro das exigências da planificação e do desenvolvimento da economia e da sociedade. A ênfase na formação profissional desenvolver neles capacidades e hábitos profissionais. Por formação terminal, entende-se que a formação geral e básica seja adaptada às exigências da educação técnico-profissionais sem que aquela perca a sua estrutura e solidez científica.

# 3.4.4. Subsistema da Formação de Professores

Este subsistema tem por objectivo fundamental a formação e o aperfeiçoamento de professores, organizando as suas funções em três domínios: formação inicial, formação em exercício e formação permanente.

1. Formação inicial: abrange a formação regular dos professores a um dado nível, envolvendo jovens e adultos que tenham habilitações escolares ou técnico-profissionais de nível imediatamente inferior;
2. Formação em exercício: abrange todas as acções de actualização, reciclagem e aperfeiçoamento dos professores em serviço;
3. Formação permanente: pretende a actualização permanente dos professores bem como a preparação para o desempenho de determinados cargos ou funções (RPM, 1985 citado por Gómez, 1999).

# 3.4.5. Subsistema do Ensino Superior

Este subsistema destina-se aos estudantes que concluem o nível médio da Educação Geral ou equivalente. Dentro dos seus objectivos, este subsistema deve garantir a formação político-ideológica, cientifica, técnica e cultural que confira aos jovens e adultos capacidades para aplicar e desenvolver os conhecimentos científicos e técnicos adquiridos

Com a assinatura do Acordo Geral da Paz, em 1992, iniciou-se o processo de recuperação económica. A partir de então a economia moçambicana tem vindo a crescer a um ritmo de aproximadamente 7%. Esta recuperação é fruto da paz e das medidas macroeconómicas, que têm contribuído para acelerar o investimento nacional e estrangeiro no país. Nesse ano foi feita uma nova revisão à lei do SNE que resultou na lei n° 6/92.

## CAPÍTULO 4: REFORMAS DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Neste capítulo pretende-se abordar aspectos relacionados com as transformações ocorridas no SNE, sua estrutura e políticas implementadas.

# 4.1. Reformas do Sistema Nacional de Educação

Segundo Mazula (1995), com a independência nacional ocorreram transformações no sistema de educação. As transformações ocorridas consistiram na nacionalização do ensino, transformação dos conteúdos e, a escola foi concebida como uma base para o povo tomar o poder, contrariando os objectivos estabelecidos durante a colonização. Com estas mudanças verificou-se a expansão do ensino, permitindo que os seguimentos mais excluídos da sociedade tivessem acesso a ela. Pretendia-se com esta nacionalização eliminar os diferentes factores de discriminação social e assegurar a democratização do acesso à escola, com intuito de consolidar a identidade e a unidade nacionais (RPM, 1985, citado por PNUD[[12]](#footnote-13), 2000). Evidencia disso é dada pelo Banco Mundial ao explicar que entre 1960 e 1983, período das independências africanas, o número de estudantes matriculados em estabelecimentos escolares africanos em todos os níveis quintuplicou, atingindo cerca de 63 milhões (Banco Mundial, 1990)

No entanto, as primeiras e mais importantes modificações no sistema educacional foram introduzidas ainda durante o Governo de Transição, pois, após a independência nacional, em 1975, quando o nível de analfabetismo era de 93%. O currículo escolar deveria traduzir a nova realidade sócio-político do país.

Mas, a necessidade de controlo do sector educacional foi uma das razões que levaram à nacionalização das escolas. No entanto, durante os primeiros anos, o MEC revelou-se incapaz de assumir cabalmente todas as tarefas inerentes à nacionalização das escolas. A nacionalização deu-se num momento em que o próprio MEC não dispunha de órgãos consolidados em todo país, nem de quadros suficientes que pudessem assegurar a direcção e controlo centralizados. Apesar de todo esse conjunto de situações ambíguas e contradições, a nacionalização do ensino permitiu abrir portas das escolas a grande parte da população registando-se um afluxo maciço de alunos às escolas (Gómez, 1999).

Contudo, o crescimento dos efectivos escolares, conjugado com o êxodo de uma porção significativa dos professores portugueses, no período pós independência, obrigou à tomada de medidas com vista a acelerar a informação de professores nacionais para todos os níveis de ensino. Foi neste contexto que em 1977 o Governo decidiu orientar os graduados da 9ª classe, assim como os alunos da 10ª e 11ª classe para o Centro 8 de Março, onde prosseguiram os seus estudos em programas considerados prioritários para o desenvolvimento do país, entre os quais, se destacavam os cursos de formação de professores (Governo de Moçambique, 2009).

 Em 1983 a Assembleia da Republica aprovou a lei do SNE. O sistema de ensino foi reorganizado em 12 classes, 5 subsistemas (Educação Geral, Educação de Adultos, Educação Técnico-profissional, Formação de Professores e Educação Superior) e 4 níveis, nomeadamente primário, secundário, médio e superior. O subsistema de educação geral foi estruturado em EP (Ensino Primário) com duração de 7 anos, dos quais 5 para o 1° grau e 2 para o 2° grau, ESG (Ensino Secundário Geral) com a duração de 5 anos e subdivide-se em dois ciclos, dos quais o 1° ciclo (8ª à 10ª classes) e o 2° ciclo (11ª e 12ª classes) (Gómez, 1999).

# 4.2. Administração do SNE

A responsabilidade pela administração dos serviços de educação e a gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros é cada vez mais descentralizada com as escolas e as instituições com crescente autoridade financeira e poder para tomar de decisões. O Ministério da Educação é o responsável pela elaboração das políticas nacionais e pelo acompanhamento e monitoria através de um sistema integrado de planificação, orçamentação e monitoria, assegurando coerência contínua com as grandes prioridades e objectivos do Governo. Ao mesmo tempo, o Ministério tem o papel de desenvolver padrões educativos, incluindo o desenvolvimento curricular, investigação educativa, e a regulamentação dos procedimentos, qualificações, da criação e funcionamento das instituições de ensino, etc.. Ao nível das províncias e dos distritos existem as Direcções Provinciais de Educação e Cultura (DPECs) bem como os Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJTs). Estas entidades são responsáveis pela gestão local do sistema de Educação, desde a abertura de escolas primárias até à colocação e movimentação dos professores. As províncias detêm um orçamento provincial que é partilhado com as escolas secundárias, técnicas e algumas Escolas Primárias Completas e com os SDEJTs. As escolas do Ensino Primário beneficiam, desde 2003, do fundo de Apoio Directo às Escolas para o seu financiamento.

A Constituição de Moçambique estabelece a educação como um direito, bem como um dever, de todos os cidadãos. O Governo reconhece o papel chave da educação para a melhoria das condições de vida e para a redução da pobreza. No entanto, existem diferentes instrumentos políticos e estratégicos que guiam os processos de planificação, orçamentação e de monitoria ao nível do país (Governo, FTI, 2010).

# 4.3. Principais planos estratégicos do Sector de Educação em Moçambique

Os planos estratégicos do sector da educação os planos estratégicos do sector seguem e concretizam a política nacional de educação (1995), que enfatiza a educação como um direito humano e instrumento chave para a redução da pobreza. O primeiro plano estratégico da educação (PEE) vigorou de 1998 a 2005. O enfoque esteve centrado no ensino primário com os objectivos específicos de aumentar o acesso, melhorar a qualidade e reforçar a capacidade institucional. Seguiu-se o plano estratégico de educação e cultura (PEEC) 2006-2010/11 ainda em vigor, que operacionaliza o PQG 2005-2009. O PEEC, na área de educação enfatiza os objectivos do anterior PEE que permanecem válidos. Contudo, foi dada maior ênfase à melhoria da qualidade da educação e à retenção dos alunos até à 7ª classe para atingir os objectivos de desenvolvimento do milénio na educação. Ao mesmo tempo, o PEEC prevê um aumento dos esforços para desenvolver o ensino pós-primário e reduzir o analfabetismo com o objectivo de criar a capacidade humana necessária para sustentar uma economia em constante crescimento. O PEEC incorpora o subsistema de ensino superior e a área de cultura. Está em elaboração o próximo plano estratégico (2011/12 – 2015/16), que operacionaliza o novo plano quinquenal do governo (2010-2014 (veja o ponto 5.3, página 45). O plano quinquenal de governo para 2010-2014 continua a privilegiar o ensino primário de sete classes para todos, bem como o desenvolvimento do sistema pós-primário. A redução do analfabetismo numa perspectiva de aumentar a capacidade individual de melhorar a qualidade da sua vida e da sua família, continua uma das grandes preocupações do governo. Assim, o novo plano estratégico reflectirá a continuação e consolidação das estratégias principais existentes do sector.

# 4.3.1. Plano Estratégico da Educação (PEE I)

O Plano Estratégico da Educação (PEE I) constitui a plataforma do governo para o sector da educação. Em 1995, o governo de Moçambique aprova a Política Nacional de Educação (PNE), periodizando o ensino básico (para crianças e adultos) na sua estratégia de recuperação e renovação do sistema educativo. No entanto, na perspectiva de implementação da PNE, é desenvolvido e aprovado, em 1999, o Plano Estratégico de Educação I (PEE I), que preconizava como objectivos centrais, a expansão e qualidade da educação, particularmente, a educação básica (PNUD, 2006). Este plano foi aprovadopara ser implementado no período de 1999-2005, o mesmo realçou o papel central do ensino básico na definição de prioridades e compromissos do Governo de Moçambique através de três objectivos chave: i) expansão do acesso à educação básica; ii) melhoria da qualidade dos serviços de educação; iii) fortalecimento das instituições e quadro administrativo para uma prestação de ensino eficaz e sustentável (*idem*).

Este PEE I reafirma também, a educação como direito humano básico e um instrumento chave para melhorar as condições de vida e reduzir a pobreza. O PEE I, a sua estratégia está assente em três objectivos: redução da pobreza absoluta; assegurar a justiça e a equidade do género e a luta contra a propagação do HIV/SIDA e a mitigação do seu impacto (Bartholomew *et al.,* 2009)

# 4.3.2. Plano Estratégico da Educação e Cultura (PEEC)

No ano de 2005 foi um ano de grandes mudanças, deu-se a extinção dos Ministérios da Educação e da Cultura e foi criado o Ministério da Educação e Cultura (voltando a separar-se em 2010), mantendo-se na sua estrutura a Direcção Nacional de Educação Técnico-profissional, que passou a superintender também a Escola Nacional de Musica, Escola Nacional de Dança e Escola de Arte, e fica responsável pela elaboração do Plano Estratégico da Educação II (PEE II) para o período de 2005-2009 (Pinto, 2010).

Este PEE II para além de reflectir o compromisso do governo para a Educação, estabelece o caminho a seguir em relação ao futuro do SNE em Moçambique, identificando as principais linhas gerais de acção a serem prosseguidas a curto prazo e médio prazo e também, o mesmo define as prioridades do Governo no sector da educação e fornece um quadro para a tomada de decisões em relação à afectação dos recursos internos e externos (*idem*).

Não obstante, em 2006 foi aprovado o Plano Estratégico de Educação e Cultura (PEEC) que reflecte o empenho do governo na Educação Para Todos (EPT) e nos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM) aprovados pela comunidade internacional.

O enfoque do sector no período da implementação do Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2010/11 foi orientado para três grandes objectivos, nomeadamente:

* Aumentar o acesso, reduzindo as disparidades geográficas e de género;
* Melhorar a qualidade do ensino;
* Fortalecer a gestão do sistema administrativo da Educação em todos os níveis.

O PEEC II operacionalizou este enfoque através da implementação das seguintes acções principais:

* Para aumentar o acesso ao ensino, as acções principais centraram-se na expansão da rede escolar em todos os níveis de ensino, através da construção de infra-estruturas educacionais e, em simultâneo, na implementação de medidas específicas para evitar a exclusão de alunos do Sistema Educativo, por razões financeiras, culturais, de género ou por necessidades educativas especiais;
* Para melhorar a qualidade de ensino, o enfoque das intervenções foi dado às reformas curriculares, à provisão de livros escolares e de outros materiais didácticos fornecidos em quantidades suficientes e em tempo útil, ao desenvolvimento de um sistema integrado para a formação e capacitação de professores e ao aumento do recrutamento anual de novos professores formados. Na área do ensino pós-primário foram introduzidas reformas para melhorar os seus níveis de qualidade e a sua relevância para o desenvolvimento do país;
* Para o aumento da capacidade institucional, o enfoque do Ministério da Educação foi no sentido de tornar o Sistema Educativo, desde o nível central até à escola, menos burocrático, mais criativo, mais dinâmico, mais próximo dos agentes educativos e da comunidade, sublinhando a necessidade e a obrigatoriedade de o sistema prestar contas sobre a sua actuação.

Com o determinar dessas acções, o PEEC II identifica a missão do sector de educação como a necessidade de promover serviços educativos de qualidade para formar cidadãos com elevada auto-estima e sentido patriótico e capazes de intervir activamente no combate à pobreza e na promoção do desenvolvimento do país (PNUD, 2006).

# 4.3.3. Plano Estratégico de Educação (PEE 2012-2016)

No ano de 2012 é introduzido o Plano Estratégico de Educação (PEE 2012-2016). O Plano Estratégico 2012-2016 privilegia a continuação da expansão do SistemaEducativo, explorando várias modalidades de ensino, incluindo o ensino àdistância, beneficiando do potencial das novas tecnologias, e dentro dos limitesque permitam assegurar a qualidade dos serviços educativos prestados. Nestecontexto, uma atenção particular é dada ao desenvolvimento da primeira infância,que é crucial para o sucesso académico e social das nossas crianças, e aodesenvolvimento de competências com vista a garantir a formação de capital humanoqualificado necessário ao aumento da produção e da produtividade e inovara produção de bens e serviços (MINED, 2012).

A elaboração do plano estratégico iniciou em Março de 2010. Desde então, tiveram lugar várias reflexões e consultas, internas e externas, aos diversos níveis do sector. As consultas abarcaram igualmente os parceiros da sociedade civil bem como os parceiros de cooperação internacional. Este plano beneficiou ainda dos comentários de outros ministérios e indivíduos interessados, pois para a realização do PEE 2012-2016, foi realizada uma avaliação independente da implementação do (PEEC) 2006-2010/11 e foram realizadas outras análises sobre a situação actual do sector em termos de progressos feitos e dos grandes desafios para um melhor desempenho no futuro (*idem)*.

O plano estratégico define os objectivos, prioridades e as estratégias principais para o desenvolvimento do sector da Educação nos próximos cinco anos a partir da visão de longo prazo que promove a educação como um direito humano e um instrumento eficaz para a afirmação e integração do indivíduo na vida social, económica e política, indispensável para o desenvolvimento do país e para o combate à pobreza (*idem*).

O plano visa guiar a programação, o financiamento e a monitoria das intervenções chaves do sector educacional nos anos 2012-2016, virado para o a construção de um sistema educativo justo, inclusivo, eficaz e eficiente onde os alunos adquirem os conhecimentos, atitudes e habilidades, desenvolvendo as competências requeridas para realizar a visão de longo prazo (*idem*).

# 4.4. Plano Estratégico de Educação (PEE 2012-2016) versus Qualidade de Ensino

Primeiramente políticas educativas são um conjunto de acções definidas pelo Estado com vista a responder às necessidades básicas de educação (Basílio, 2010).

Nos últimos anos, pode-se observar um aumento significativo de pesquisas, publicações, grupos de pesquisas, linhas de pesquisa em programas de pós- graduação e eventos específicos sobre políticas educacionais. Cada país formula as suas próprias políticas educacionais, baseadas na constituição desse país e dos instrumentos orientadores dessas políticas. O que diferencia a política de educação de outras políticas são os seus objectivos e a população alvo dessas políticas para as quais foram direccionadas. As políticas educacionais dependem das condições históricas, económicas e culturais de cada país. Por isso os sistemas de ensino são diferentes. O tema da qualidade de educação, dada a sua complexidade e abrangência, tem sido abordado de diferentes formas pelos autores que analisam os seus variados ângulos. Essa diversidade de pontos de vista demonstra, por um lado, a riqueza do conceito e, por outro, a dificuldade prática de se alcançar um fácil consenso em torno do assunto (*idem*).

Desta forma, o conceito de qualidade deve ser visto de uma forma dinâmica. O entendimento acerca do que constitui a qualidade de educação evoluiu. As definições convencionais incluíam como elementos básicos definidores de qualidade, ler escrever e contar e desenvolvimento de habilidades para a vida. Actualmente, estes elementos são associados a componentes como professores, conteúdo, metodologia, currículo, sistema de exame, politicas e administração e gestão (*idem*).

No entanto, melhorar a qualidade do ensino é um assunto complexo, pois o resultado do processo educativo não depende apenas dos recursos disponibilizados, mas sim de um conjunto de factores internos, incluindo as condições físicas, psicológicas e sócio - culturais onde a educação tem lugar, bem como do Processo de Ensino e Aprendizagem na sala de aula. Inclui também factores externos como as condições socioeconómicas das famílias, a distância casa - escola, o cometimento dos pais e encarregados de educação, entre outros, não apenas podem contribuir para a exclusão na participação, mas também na aprendizagem (Assique, 2015).

Contudo, é evidente a criação de um Sistema Educativo justo, inclusivo, eficaz e eficiente em termos de gestão, um sistema onde os alunos obtenham as competências requeridas em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes, para atingirem o objectivo principal da Educação, como reflectido na visão de longo prazo.

Assim sendo, nos primeiros anos do Ensino Secundário Geral (ESG1), os alunos são preparados para adquirirem competências gerais na área da comunicação nas línguas portuguesa, moçambicanas e em, pelo menos, uma língua internacional bem como do uso de novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) (objectivo de médio a longo prazo). Preparar-lhos-á também para dominaram a Matemática e as Ciências Naturais, conhecerem e respeitarem os valores e a cultura moçambicana e estarem preparados para uma vida social participativa saudável e para o mercado de trabalho. Espera-se que os alunos adquiram competências gerais e que sejam capazes de trabalhar em grupo e resolver problemas, preparando-3se para o auto-emprego ou a continuação dos seus estudos no segundo ciclo ou no ensino técnico-profissional (cursos especializados ou o nível médio). Os alunos do segundo ciclo do Ensino Secundário Geral (ESG2) vão consolidar e desenvolver os conhecimentos académicos e competências adquiridas no ESG1, num nível mais elevado, que lhes permita uma melhor integração no mercado de trabalho ou a continuação dos estudos (MINED, 2012).

Para tal o PEE 2012-2016, considera as seguintes medidas de melhoramento da qualidade em especial no ensino secundário geral:

* Tornar o currículo mais relevante e sustentável, com a perspectiva de criar bases para um ensino básico de 9/10 anos e racionalizar os recursos humanos existentes (professores). Isto implica desenvolver o currículo do ESG, em conformidade com a reforma prevista na estratégia e no plano curricular do ESG, e, entre outros, desenvolver acções que levem os estudantes, e em particular as raparigas, a optar pelas áreas de Matemática, Ciências Naturais e outras afins;
* Aumentar o tempo lectivo de 33 semanas para 40 semanas e o tempo de permanência na Escola. Isto implica uma revisão do calendário e horário escolar e o uso das TICs na gestão escolar e no processo de ensino-aprendizagem;
* Estabelecer um sistema de formação e de desenvolvimento profissional contínuo para os professores, o que pressupõe:
1. A revisão, elaboração e implementação da estratégia de formação de professores para o ESG;
2. O estabelecimento de um sistema contínuo de desenvolvimento profissional de professores (componente do ESG);
3. A definição, em conjunto com as Instituições de Ensino Superior e outras, de um plano de formação inicial e em exercício de professores considerando a reforma curricular do ESG;
4. A formação de professores em componentes sobre o ensino profissionalizante;
* Garantir o acesso ao livro e a materiais didácticos, dando-se prioridade a:
1. O equipamento/apetrechamento das bibliotecas com livros escolares e outros materiais de aprendizagem, de acordo com os critérios definidos;
2. O equipamento/apetrechamento dos laboratórios e salas de informática com os recursos necessários à operacionalização do currículo;
* Definir e implementar os padrões de qualidade no ensino-aprendizagem, ao nível das escolas de Ensino Secundário, no contexto do sistema nacional de monitoria/avaliação dos resultados da aprendizagem dos alunos.

O Plano integra e assume as estratégias subsectoriais e os programas específicos já elaborados e em curso e especifica as intervenções prioritárias do sector para os próximos anos (2012-2016), considerando a visão global do sector e a capacidade institucional e financeira disponível nos diferentes níveis (MINED, 2012).

# 4. 5. Objectivos do Ensino Secundário no Contexto da Reforma Educacional

Os grandes desafios da globalização e da integração regional exigem a formação de jovens e adultos que possa interagir num mundo cada vez mais independente. Os desafios da globalização exigem um ensino geral que promova uma educação de qualidade, orientada para os valores universais como o respeito pela democracia, pelos direitos humanos e pelo meio ambiente. Os jovens deverão ser capazes de se comunicar tanto dentro como fora do país, de modo a participarem num mundo cada vez mais aberto e interactivo, fazendo um melhor uso e aproveitamento das novas tecnologias de informação e comunicação, (Governo de Moçambique, 2009).

Neste sentido, entende-se por ensino secundário geral profissionalizante, o ensino baseado na abordagem transversal e multidisciplinar de conteúdos, com integração de componentes praticas do saber fazer, com o objectivo de desenvolver nos jovens competências praticas que lhes possam ser úteis para a vida laboral, desenvolvendo uma profissão ou oficio e para o auto-emprego, (Governo de Moçambique, 2009).

A estratégia do ensino secundário identifica a qualidade do ensino como um dos principais constrangimentos do sistema e que necessita de ser melhorada de forma imediata. A solução do problema da qualidade de ensino ao nível secundário requer um investimento importante cujos benefícios se prevê que sejam reflectidos no aumento da eficiência do sistema, através e que certamente compensarão o investimento realizado, (*Ibid.).*

# 4.6. Implementação do Novo Currículo no Ensino Secundário

Em 2008 foi apresentada a nova reforma curricular para o ESG com base num diagnóstico realizado pelo sector com a participação das instituições do ensino secundário e da sociedade civil. O novo currículo do ESG apresenta alterações em relação ao currículo anterior que visam adaptá-lo às necessidades dos graduados e às exigências da sociedade e constitui o prosseguimento da reforma curricular iniciada no Ensino Primário (MINED, 2015).

A estrutura curricular do ESG está orientada para uma formação integral e harmonizado do aluno. O currículo integra os saberes locais, a educação cívica e para a cidadania, com vista a desenvolver nos jovens o espírito de tolerância e resolução pacífica de conflitos, num contexto de emergência de uma sociedade multicultural e diversa como resultado da grande mobilidade das pessoas. As novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e a necessidade da utilização racional dos recursos naturais, bem como a protecção do meio ambiente, face às mudanças climáticas constituem, outras áreas actuais de vital importância tratadas no novo currículo. A introdução das disciplinas opcionais e profissionalizantes constitui uma mais-valia no novo currículo, pois vai permitir que os graduados obtenham uma formação mais orientada para o trabalho (Governo de Moçambique, 2009).

Com este aparato todo, a estratégia do ensino secundário previa expandir o acesso à educação secundária profissionalizante a um número maior de alunos. Ainda nesta estratégia do ensino secundário foi reorganizado o sistema de exames, através da introdução dos exames de múltipla escolha, que tem como objectivo facilitar o processo de aplicação e sua correcção. Foi também introduzido o ensino à distância para o ensino secundário, o que permite aliviar as escolas secundárias do crescente número de alunos nos cursos presenciais.

Mas, o sucesso da implementação do novo currículo dependerá, em grande medida, da formação e contratação de professores, para todas as disciplinas, em qualidades suficiente, mas também do envolvimento activo dos pais e encarregados de educação, que deverão assegurar que os seus educandos empreguem mais tempo para as actividades académicas, apoiando e acompanhando-os permanentemente (Governo de Moçambique, 2009).

## CAPÍTULO 5: APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

O presente capítulo é dedicado a apresentação da ESJM bem como apresentação e interpretação dos dados obtidos através da pesquisa efectuada na mesma.

# 5.1. Apresentação da Escola Secundaria Josina Machel (ESJM)

AESJM, situa-se no bairro da Polana Cimento A, entre Av. Patrice Lumumba e 24 de Julho, a mesma foi fundada em 1952. Nesta época a escola estava dividida em duas alas, nomeadamente ala direita e esquerda, a ala direita estava destinada a de leccionar apenas pessoas do sexo masculino designada por Liceu Salazar, e a ala esquerda destinada a leccionar pessoas do sexo feminino designada por Liceu Dona Ana da Costa Portugal. Mas com a independência de Moçambique que culminou com a nacionalização de muitas propriedades, a escola deixou de estar dividida em duas alas e passou a ostentar o nome actual.

A ESJM é uma escola de regime oficial público, funciona com três turnos, sendo o primeiro e o segundo turnos no curso diurno e o terceiro turno no curso nocturno, a mesma dispõe de 2 ciclos do ensino secundário geral distribuído nos seguintes turnos 1° ciclo que compreende à 8ª, 9ª e 10ª classes, curso diurno turno da manha (que constitui o primeiro turno), 2° ciclo que compreende à 11ª e 12ª classes curso diurno, turno da tarde (segundo turno), e o turno da noite que constitui o terceiro turno, que por sua vez compreende ambos os ciclos.

**Figura 1:** Organograma da Direcção Pedagógica da ESJM

Fonte: Dados da Pesquisa (2017)

# 5. 2. Contributo do PEE 2012-2016 na qualidade de ensino na ESJM

O PEE 2012-2016, tem como objectivo central para o ensino secundário expandir, de forma equitativa e acessível, o Ensino Secundário Geral, garantindo a sua qualidade. Também, constitui objectivo deste plano, diversificar as modalidades do Ensino Secundário, assegurando acesso equitativo, dando especial atenção às raparigas e jovens com necessidades educativas especiais, melhorar aquilo que é a qualidade e eficiência do Ensino Secundário Geral através do desenvolvimento e implementação de um currículo profissionalizante e por fim melhorar a gestão escolar (MEC, 2012).

Cutana[[13]](#footnote-14) salienta que, o ensino secundário geral tem como objectivo fundamental ampliar e consolidar os conhecimentos adquiridos no ensino primário, tendo em vista o ingresso no ensino superior ou a participação em actividades produtivas como o empreendedorismo que até é matéria leccionada no ensino secundário, de modo a criar o espírito empreendedor nos jovens. Portanto, os graduados do ensino secundário devem atingir um domínio sólido da Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

Segundo o director de ciclo Chechene[[14]](#footnote-15), o sector educacional tem registado mudanças significativas, e estas mudanças são resultado de um conjunto de reformas políticas que tiveram e continuam a ter um impacto positivo no aumento do acesso à educação. Como resultado dessas reformas o PEE 2012-2016 foi introduzido com a perspectiva de melhorar aquela que é a qualidade de ensino.

As reformas do currículo do ESG culminaram com a sua profissionalização, ou sejacom a introdução de componentes práticas do “saber fazer” que desenvolvamnos jovens competências úteis para a sua vida laboral, isto é uma nova abordagemdos Ciclos de Aprendizagemque correspondem a blocos de aprendizagemcom objectivos avaliados no final do ciclo:

 O **ensino-aprendizagem Integrado,** que procura desenvolver no aluno conhecimentos, habilidades, atitudes evalores articulados em termos de estrutura, objectivos, conteúdos,competências e prática pedagógica;

A **Integração de Conteúdos de Interesse Local,** que procura responder às necessidades das comunidades;

 O estudo das **Línguas Moçambicanas** de forma a educar o aluno dentro dos seus moldesculturais nacionais e no espírito de unidade nacional;

Os temas **Transversais** foram aprofundados nesta reforma, de modo responderem às questões quemais preocupam à sociedade como a integração da cultura de paz, direitoshumanos e democracia, as questões relativas ao género, a saúde e nutrição aomeio ambiente, à identidade cultural moçambicana e as actividades co-curriculares, complementares ao currículo e que promovem hábitos de trabalhoindividual e colectivo e espírito de iniciativa (MINED, 2015)

As coisas não estão a andar bem ao nível do ensino secundário geral devido à qualidade de ensino. Nós recebemos alunos graduados do ensino básico. Se estes alunos não estão bem preparados na leitura e escrita e cálculos, ai vamos ter problemas.” (QUINCARDETE, 2015), citado por Bonde (2016).

No Ensino secundário foi reorganizado o sistema de testes e exames, através da introdução dos exames de múltipla escolha, que tem como objectivo facilitar o processo de aplicação e sua correcção. Mas Chechene[[15]](#footnote-16) explica que este método criou um espírito de preguiça no seio dos alunos, que resultou num baixo aproveitamento: ou seja, “*O que realmente acontece é que face a classes como 8ª e 9ª em que não contem exames, os alunos deixam-se envolver por esse método de múltipla escolha e acabam por não estudar confiando na “Sorte”, o que improdutivo para o próprio aluno”.* Veja, abaixo, o gráfico 1 que espelha o aproveitamento dos alunos do primeiro ciclo da ESJM no período em análise.

**Gráfico 1:** Aproveitamento Escolar do 1° Ciclo

Fonte: Dados da Pesquisa (2017).

Analisando o gráfico do aproveitamento dos alunos da 8ª, 9ª e 10ª classe, percebe-se que não há muita indicação de progresso, principalmente na 10ª classe, que é considerada a classe de risco por conter exame. E tendo em conta as explicações do director quanto ao aproveitamento pedagógico é justificável este gráfico.

O que acontece é que os alunos entram no 1° Ciclo do ensino secundário mal preparados e, dando continuidade a esse factor, encontram na 8ª e 9ª classes facilidades de transitar sem pleno domínio das matérias, devido ao recurso a provas de múltipla escolha em que os alunos facilmente se inter-ajudam. O resultado é que, como se vê no gráfico 1, o aproveitamento na 8ª classe esta virtualmente acima de 60%; na 9ª classe o aproveitamento regride para cerca de 50% e na 10ª Classe o aproveitamento volta a regredir para cerca de 40%. Este baixo desempenho segundo Pascual[[16]](#footnote-17), resulta não só de imputs (alunos) insuficientemente preparados, mas também de altos rácios aluno/professor, capital humano (docentes) mal preparados, e instalações não adequadas.

# 5. 3. Desafios do PEE 2012-2016 na Qualidade de Ensino na ESJM

O sistema educacional moçambicano, hoje, ainda não atende com qualidade à exigência da democratização. As desigualdades entre as escolas públicas e privadas, ainda marcam diferenças nos sistemas do seu ensino, pois, o grande desafio contemporâneo no âmbito educacional é a conquista da escola estatal laica e com excelência de ensino para todos (Bonde, 2016).

No entanto, apesar das mudanças registadas ainda subsistem muitos desafios principalmente quanto à capacidade de proporcionar ensino inclusivo efectivo, através da retenção dos alunos no sistema e a sua progressão para o nível seguinte, bem como no que tange à qualidade da educação, virada para um melhor desempenho dos alunos em todos os níveis de ensino em termos de aproveitamento e desenvolvimento das competências requeridas. O professor Thinbuisse[[17]](#footnote-18) explica que: um dos grandes desafios do processo de ensino-aprendizagem na sala de aula é em termos de assiduidade dos alunos bem como dos professores, no uso eficiente dos materiais didácticos

A nível da ESJM, nota-se que a implementação do novo currículo está a ser feita de forma parcial devido a limitações de recursos, bem como pessoal qualificado para tal. Pois, segundo a pesquisa realizada a escola dispõe de uma sala de informática mas sem materiais suficientes e pessoas especializadas que possam orientar os alunos em matéria de informática[[18]](#footnote-19).

Mais ainda, no ESG não há política de distribuição gratuita de livros, o que tem dificultado muito o processo de ensino e aprendizagem. Porém, algumas editoras e empresas assumiram a responsabilidade de desenvolver materiais de ensino para o ESG que se encontram à venda no mercado, mas esses mesmos livros são muito caros o que faz com que uma parte significativa dos alunos não tenha livros escolares[[19]](#footnote-20).

**Gráfico 2:** Qualidade do Material Didáctico

Fonte: Dados da Pesquisa (2017).

Esse material didáctico inclui o material dado pelo professor na sala de aula (fichas de leitura, de exercícios, etc.), com o gráfico acima é possível perceber a situação em que se encontra a ESJM em termos de material didáctico, pois dos 30 alunos entrevistados 37%, diz que o material didáctico disponível é médio, 23% diz que é bom e 30% diz que é má, 7% diz que é péssima e apenas 3% considera o material didáctico muito bom. Apesar de a escola possuir uma biblioteca, com estes resultados percebe-se que a escola não possui de materiais didácticos suficientes para satisfazer as necessidades de maior parte dos alunos.

É importante notar que, devido a má preparação do corpo docente, os materiais por ele elaborado tem sido igualmente de má qualidade, no sentido de que não permite ao aluno aprender o essencial para desenvolver as competências e habilidades desejadas para o nível secundário, resultando num aproveitamento negativo.

O *Fast Track Iniciative* (FTI)[[20]](#footnote-21), assim como o PEEC, identificaram a insuficiência do tempo lectivo como um dos principais constrangimentos para se atingir a qualidade de ensino desejada, sobretudo no Ensino Primário, apesar do mesmo fenómeno também se verificar no ensino secundário. O tempo lectivo tem um efeito importante na interacção entre os alunos e os professores e permite que os professores possam cumprir integralmente os programas de ensino, desenvolver actividades práticas e outras, com vista a elevar a qualidade da aprendizagem na escola.

**Gráfico 3:** Qualidade dos Professores

Fonte: Dados da Pesquisa (2017).

O tempo lectivo nas escolas moçambicanas é muito reduzido, daí que o professor desempenha um papel importante de sintetizar as matérias a serem leccionadas de modo que possam ser transmitidas da melhor maneira possível. No entanto, este factor faz com que os professores acabem despachando as aulas face ao cumprimento do plano temático. Além disso, a relação professor-aluno conta muito, para a qualidade do ensino. Dos alunos inquiridos, 30% diz que a qualidade dos professores é boa, 23% diz que é média, 20% diz que é má, 14% diz que é muito boa e 13% consideram péssima, dados os resultados percebe-se que apesar de 33% dos alunos entrevistados considerarem a qualidade dos professores má/péssima, 44% consideram boa/ muito boa. Portanto, um modo geral, percebe-se que tanto a qualidade e a relação professor aluno são meramente satisfatórias.

Segundo a ESG 2009-2015, o crescimento dos efectivos escolares do ESG tem implicado, em parte, a deterioração de alguns indicadores de qualidade, entre os quais se destacam: aumento do número de alunos por escola; aumento dos rácios alunos professor e de alunos por turma; utilização de professores e escolas da EP para leccionar o ESG1 (Governo de Moçambique, 2009).

**Gráfico 4:** Qualidade das Instalações e Equipamentos

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

O director Chechene[[21]](#footnote-22) explica que:a qualidade de ensino e aprendizagem depende do ambiente em que é leccionado as matérias, qualidade das salas, dos materiais disponíveis.A qualidade do ambiente em que os alunos recebem o aprendizado influência na qualidade de ensino, ou sejas as condições das salas de aula, das actividades extras como laboratórios, campos de futebol, etc., o gráfico acima ilustra aquilo que é o descontentamento por parte dos alunos no que diz respeito a qualidade das instalações e equipamentos da ESJM, pois 67% dos alunos considera a qualidade das instalações e equipamentos má, 13% péssima, 13% média, e apenas 7% consideram boas e 0 % muito boas. Portanto dos alunos inquiridos 80% consideram a qualidade das instalações e equipamentos má, o que não contribui para a qualidade de ensino.

# 6. Verificação das Hipóteses

O estudo foi baseado em duas hipóteses, a primeira hipótese refere-se, à contribuição das reformas do SNE, em particular o PEE 2012-2016, na melhoria da qualidade do ensino prestado na ESJM, e a segunda refere-se ao melhoramento do desempenho dos alunos na ESJM com a introdução do PEE 2012-2016.

Segundo os dados obtidos a partir da pesquisa, foi necessário invalidar as duas hipóteses. A hipótese referente ao contributo das reformas do SNE, em particular o PEE 2012-2016 na qualidade de ensino prestado na ESJM, pois foi possível através das entrevistas e inquéritos perceber tanto por parte dos professores, directores e alunos que o PEE 2012-2016 não é eficaz por si só; é necessário que a escola crie normas de regulamento que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem.

A segunda hipótese invalidada refere ao melhoramento do desempenho dos alunos da ESJM com a implementação do PEE 2012-2016, pois as políticas dessa reforma não se fazem sentir no seio da escola, é o caso do não uso das tecnologias no processo do ensino-aprendizagem.

# 7. Conclusão

Esta pesquisa teve como principal foco analisar o contributo das reformas do SNE na qualidade de ensino secundário em Moçambique, entre 2011-2016. Feita a análise e interpretação de dados conclui-se que a qualidade de ensino depende de muitos factores que evolvem o sistema educacional, ou seja, a efectivação das políticas públicas de educação envolve e depende do envolvimento de acções de diversos segmentos relacionados à educação. Mas, sem dúvida as políticas implementadas no âmbito das reformas do SNE foram importantes para a consolidação de um sistema educativo proactivo.

No entanto, o estudo confirmou que o processo de ensino e aprendizagem na ESJM, não conta com materiais didácticos, ou seja, a maioria dos alunos não usa biblioteca por ela não conter livros suficientes e conteúdos necessários, o mesmo acontece com a sala de informática, há falta de materiais e pessoas qualificadas que condiciona o funcionamento e desta feita o aprendizado dos alunos. Com isto tudo, percebe-se que, estes factores acima, não contribuem para o bom aproveitamento do aluno, ainda pelo facto de que, os alunos encontram facilidades de transição nas primeiras classes do ensino secundário (8ª e 9ª classes), isto tudo, faz com que os alunos não tenham um desempenho eficiente, o que culmina com um baixo aproveitamento principalmente na 10ª classe, por esta ser uma classe de exame devido a facilidade de transição de classe.

Contudo a elaboração de um plano de educação pressupõe alguns factores e demandas que o exijam a criar um plano, isso significa que deve ser constatada a existência de um determinado problema para, então, buscar soluções para formular uma política e um plano de implementação que vai de acordo com as necessidades daquele problema. É neste sentido que a ESJM cria normas internas que visam a auxiliar e desenvolver a qualidade de ensino nela prestada.

Portanto as políticas implementadas pelo SNE, embora eficientes, não têm tido um resultado eficaz, nestes moldes, há uma necessidade de reajuste-se para que possam surtir resultados eficazes no ensino secundário

# 8. Recomendações

 Do Estudo efectuado notou-se que o SNE tem desempenhado o seu papel mas, há uma necessidade de aprimoramento nas políticas de tal forma que possa surtir um efeito positivo e eficiente. Para tal faz-se as seguintes recomendações:

* Que se adopte políticas internas mais eficientes e eficazes para melhorar o sistema interno de avaliação dos alunos;
* Que se crie um ambiente favorável para o ensino e aprendizagem, especificamente as salas de aula;
* Que se melhore o acesso a materiais didácticos e de investigação, bem como a qualidade dos materiais fornecidos pelos professores;
* Que se crie actividades extra-curriculares que visam para melhorar o ensino e Aprendizagem;
* Que se capacite o corpo docente para melhorar o seu desempenho, sobretudo em matérias psico-pedagógicas.

# Bibliografa

#  Fontes Primárias

**Chechene, Arlindo Carlos** (2017), director do 1° ciclo Diurno da Escola Secundaria Josina Machel, entrevistado no dia 3 de Maio de 2017, Maputo.

**Cuna, T.** (2017), Professor do 1º ciclo Diurno, 10ª classe da Escola Secundaria Josina Machel entrevistado ao 3 de Maio de 2017, Maputo.

**Pascual, P.** (2017), Director da 9ª classe, Curso Diurno, entrevistado ao 3 de Maio de 2017, Maputo.

**Thinbuisse, M.** (2017), Professor do 1º ciclo, 9ª classe da Escola Secundaria Josina Machel, entrevistado ao 3 de Maio de 201, Maputo.

#  Livros e Artigos científicos

**Angel, I. & Pérez** (1997), *Qualidade de ensino e desenvolvimento Profissional do docente como Intelectual Reflexivo*. Vol.3, N°1.

**Araújo, M. A. D.** (2010), “Responsabilização da administração pública: limites e possibilidades do gestor público”. *In: Construindo uma Nova Gestão Pública* – Coletânea de textos do I Ciclo de Palestra organizado pela Escola de Governo do RN –Natal, RN: SEARH/RN.

**Assique A.** (2015), *O contributo da supervisão pedagógica para a melhoria da qualidade do processo de ensino - aprendizagem “caso da escola primária completa de Mitava na cidade de Lichinga.”* Lichinga*.* Universidade Católica de Moçambique.

**Azevedo, A.** (2007), *Administração pública: Modernização Administrativa, Gestão e Melhoria dos Processos Administrativos CAF e SIADAP*. Vida económica: Lisboa.

**Baptista, C. S.** (2011), *Como fazer investigações, dissertações, teses e relatórios,* 5ª Edição; Editora: Lisboa.

**Bartholomew, A.*,* Takala T., Ahmede, Z.**(2009), *Avaliação a meio percurso da iniciativa* “Fast Track” da EPT; Estudo Nacional: Moçambique.

**Basílio, G.** (2010)**,** *O Estado e A Escola na Construção da Identidade Politica Moçambicana.* Tese(Doutorado em Educação) -Pontifícia Universidade de São Paulo; São Paulo.

**Beuren, L. M.** (2003), *Como elaborar trabalhos Monográficos em Contabilidade: Teoria e Prática.* Editora Atlas: São Paulo.

**Belloni, S.** (2001), *Sistema de Educação Nacional Articulando com Políticas Públicas*, A. H.; Portugal.

**Bobio Norberto.** (1996), *Teoria do Ordenamento Jurídico*. Brasília, 7 ed, UNB.

**Bonde, R. A.** (2016), *Políticas públicas de educação e qualidade de ensino em Moçambique**Dissertação (mestrado)* – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Economia,Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento.

**Campos, V. F.** (1996), *Gerenciamento pelas directrizes*. Belo Horizonte; Fundação Christiano Ottoni Escola de Engenharia da UFMG.

**Castiano, J. P.** (2005), *Educar Para quê? As Transformações no Sistema de Educação em Mocambique.* Maputo: INDE.

**Castiano, J. P. & Ngoenha,** (2013), *“A Longa Marcha Duma Educação Para Todos” em Moçambique*, 3ª ed. Maputo: Publix Editora*.*

**Chiavenato, I.** (2002*), Teoria geral da administração*. 6ª Ed. Campus Editora: Rio de Janeiro.

**\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_** (2003), *Teoria Geral da Administração.* 7ª Ed. Campus Editora: Rio de Janeiro.

**\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_** (2004), *Introdução à Teoria Geral da Administração.* Rio de Janeiro: Editora Elsevier.

**Diehl, A.A.; Tatim, C. D.** (2004), *Pesquisa em Ciências Sociais Aplicadas: métodos e Técnicas.* Person Prentice: São Paulo.

**Donaldson, L.**(1999), *Teoria da Contingência Estrutural*. Atlas; São Paulo.

**Durkhein, E**. (1984), *Sociologia, Educação e Moral*. Tradução: Santos, Evaristo. Portugal.

**Duarte,S. *et al.*** (2012), *Progressão por Ciclos de Aprendizagem no Ensino Básico: Desafios na Mudança de Paradigmas de Avaliação*. INDEe Editora Educar- UP. Maputo

**Eduardo, T.** (2012), *Moçambique: a prestação efectiva de serviços públicos no sector da Educação.* África do Sul: Open Society Foundations.

**Gadotti, M.** (2013), *Qualidade na educação: uma nova abordagem*. In: congresso de educação básica: qualidade na aprendizagem, COEB.

**Gil A***.* **C.** (1986), *Técnicas de pesquisa em economia.* 2ª ed. São Paulo: Atlas.

 **\_\_\_\_\_\_\_**(1999), *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. Editora Atlas: São Paulo.

\_\_\_\_\_\_\_\_(2002), *Como elaborar um projecto de pesquisa*; 4ª Edição, Editora Atlas: São Paulo.

**Golias, M.** (1993), *Sistemas de Ensino em Moçambique*. Editor Escolar, Moçambique.

**Goméz, M.** (1999), *Educação Moçambicana. História de um processo: 1962-1984*. Maputo: livraria Universitária. Buendia.

**Grácio, R.** (1999), *Educação e Educadores.* 3ª Edição. Livros Horizontes: Lisboa

**Hall, P.A. e Taylor, R. C.** (2003), *As três versões do Neo-Instituicionalismo.* Oxforde: London.

**Hegenberg, L.** (1976), *Explicações Cientificas: Introdução a filosofia da ciência*. 2ª ed. São Paulo.

**Libâneo, J. C.** (2001), *Organização e Gestão da Escola- teoria e prática.* 1ª Edição, Alternativa, Goiânia.

**Marconi, M.** **A. e Lakatos E. M.** (1998), *Metodologia Cientifica e Conhecimento Cientifico, Métodos científicos, Teoria de Hipóteses e Variáveis*. 1ª ed.; Editora Atlas S.A. : São Paulo.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ (2003), *Fundamentos de metodologia científica*. 2ª ed.; Editora Atlas S.A. : São Paulo.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ (2009), *Metodologia Cientifica*. 5ª ed.; editora Atlas S.A: São Paulo.

**Máttar N., J. A.** (2002), *Metodologia científica na era da informática*. São Paulo: Saraiva.

**Mazula, B.** (1995), *Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985 (em busca de fundamentos filosóficos-antropológicos).* Fundo bibliográfico da língua portuguesa. Edições afrontamento, Moçambique.

**Medeiros, J. B.** (2011), *Redacção Cientifica: A prática de fechamentos, resumos, resenhas*. 11ª Edição. Editora Atlas S.A: São Paulo.

**Monlevale, A. J** (2002), *Plano Municipal de Educação Fazer para Acontecer*. Brasília: Ed. Idéia.

**Ngoenha, S.** ***et al.*** (2005), A *Longa Marcha duma Educação para Todos em Moçambique*, 3ª Edição, Impressa Universitária: Maputo.

**Pacheco, J. A.** (1996), Reforma curricular: Mudanças e inovações. UEM livraria Universitária, Maputo

**\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_** (2001), *Currículo: Teoria e Práxis 22*. Porto, Porto Editora.

**Pereira, F. A. M**. (2012), A evolução da teoria institucional nos estudos organizacionais: um campo de pesquisa a ser explorado, São Bernardo do Campo,

**Popkewite** (1997:25), *Conceito da Reforma Educacional*, Revista de São Paulo.

**Reddin, W.** **J.** (1975), *Eficácia gerencial*. Editora Atlas: São Paulo.

**Rodrigues, V.** **M.** (2006), *Acções para qualidade (atualizada e ampliada)*. 2ª Edição; São Paulo.

**Savinni, M. G.** (1996), *Estrategia educacionais. 1ª Edição. McGraw Hill; New York.*

**Severino, A.** **J.** (2007*), Metodologia do trabalho científico*. 23ª Edição, Cortez Editora: São Paulo.

**Siena, O.** (2007), *Metodologia da Pesquisa Cientifica: Elementos para Elaboração e Apresentação de trabalhos Académicos*. 1ª Edição. Porto Velho.

**Silva, T. & Chichava, B.** (2010), *Desafios da qualidade de educação.* 2ª Edição, Editora Campus: Portugal.

 **Tomé E.** (2012), Moçambique*: a prestação efectiva de serviços públicos no sector da Educação*. África do Sul: Open Society Foundations.

**Vieira, S. L**. (2005), *Gestão para uma comunidade de aprendizes.* *Gestão escolar e qualidade da educação*. Fortaleza: SEDUC.

**Vieira, S. L.** (2009), *Como Elaborar Questionário*. 1ª Edição. Editora Atlas S. A: São Paulo.

#  Relatórios

**Banco Mundial.** (1990), *A Educação na África Sub-Sahariana*. Medidas de políticas para Ajustamento, Revitalização e Expansão. Estudos de política Geral do Banco Mundial. Washington.

**CONAE** (2010), *Sistema Nacional de Educação Articulando com o Plano Nacional de Educação*. Revista Brasileira de educação; Vol. 15; n° 44.

**PNUD** (2000),*Relatório Nacional do Desenvolvimento Humano de Moçambique: Educação e desenvolvimento humano: percurso, lições e desafios para o século XXI*. Maputo: Centro de Documentação e Pesquisa para a África Austral (SARDC). Maputo, MOÇAMBIQUE.

**\_\_\_\_\_\_\_**(2006),*Relatório Nacional do Desenvolvimento Humano de Moçambique: Educação e desenvolvimento humano: percurso, lições e desafios para o século XXI*. Maputo: Centro de Documentação e Pesquisa para a África Austral (SARDC). Maputo, MOÇAMBIQUE.

**UNESCO.** (2002), *Panorama educativo de las Ameritas*. Proyecto Regional de Indicadores Educativos: Informe Regional, Santiago de Chile

 **\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**(2003), *Alcanzando las metas educativas.* Proyetcto Regional de Indicadores Educativos: Informe Regional, Santiago de Chile.

# 9.4. Dicionários

**M.M. Rosental e P.F. Iudin** (1972), *dicionário filosófico*. 3ª Edição; Editora estampa; Lda.

**Mora J. F.** (1982), *dicionário de filosofia Abreviado*. Publicações Dom Quixote. 5ª Edição. Editora Sul-americana, Lisboa.

**Plural Editores** (2010), *dicionário de língua portuguesa prestígio*; Porto editora.

#  Publicações Oficiais

**Boletim da Republica** (1983), *Lei n°4/83 de 23 de Março, Sistema Nacional de Educação,* I Série, Número 12. Impressa Nacional, Maputo**.**

**Boletim da Republica** (1992), *Lei nº 6/92* de 6 de Maio, *Sistema Nacional de Educação*. Reajusta e adequa as disposições contidas na lei nº 4/83. I Série, Número 19, Impressa Nacional, Maputo.

**Governo de Moçambique** (2009), *Programa Quinquenal do Governo para 2009-2013*, Maputo.

**Governo de Moçambique** (2010), *Documento de Fundo para solicitar financiamento do Fundo Catalítico,* Maputo.

**Ministério da Educação** (2011),*Relatório de avaliação: Avaliação do Plano Estratégico Para a Educação e Cultura 2006-2010/2011*.Cambridge Education.

**Ministério da Educação.** (2012), *Plano Estratégico da Educação 2012-2016*. Versão aprovada pelo Conselho de Ministros.

**Ministério da Educação** (2009), *Estratégia do Ensino Secundário 2009-2015.* Versão aprovada pelo Conselho de Ministros.

**Ministério da Educação** (2015), *Relatório Sobre os Seis Objectivos da Educação para Todos*

*Moçambique.*

#  Portais ou páginas de internet

**Olho do cidadão** (2013), Qualidade de ensino em Moçambique<http://educacao22.blogspot.com/2013/04>. consultado em 24 de Novembro de 2016

**GADOTTI, M.** (2000), Perspectivas actuais da educação. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf -. Consultado em 24 de Novembro de 2016.

# APÊNDICES

# Apêndice – 1: Guião de Entrevista



**INSTITUTO SUPERIOR DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS**

**GUIÃO DE ENTREVISTA**

1. Qual é o currículo usado na ESJM? E suas vantagens e desvantagens?
2. Quais são os indicadores que a ESJM usa para medir a qualidade do ensino?
3. As novas Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) e a necessidade da utilização racional dos recursos naturais, bem como a protecção do meio ambiente, face às mudanças climáticas, constituem outras áreas actuais de vital importância tratadas no novo currículo. Será que a introdução das disciplinas opcionais e profissionalizantes constitui uma mais-valia no novo currículo.
	1. Estas inovações estão sendo implementadas com sucesso na ESJM?
	2. Se não a que se deve?
	3. Que medidas podem se aplicar para que as mesmas sejam exequíveis a nível da escola?
4. Quais são as políticas ou medidas internas tomadas de modo a garantir a qualidade de ensino na ESJM?
5. Quais são os principais desafios que a ESJM enfrenta para a concretização das novas políticas de educação a nível secundário?

***Obrigado pela colaboração***

# Apêndice – 2: Inquérito



**INSTITUTO SUPERIOR DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS**

**INQUÉRITO**

|  |
| --- |
| O presente inquérito resulta da necessidade de analisar o Contributo das Reformas do Sistema Nacional de Educação na melhoria da qualidade de ensino secundário em Moçambique. O pesquisador solicita e agradece a colaboração dos funcionários e professores desta escola bem como os alunos e compromete-se a tratar a informação fornecida observando todos os princípios e valores éticos fundamentais na investigação e a não usar os dados para outro fim que não seja académico.  |

**I Parte**

1. **Idade \_\_\_\_\_\_\_**
2. **Sexo**

Masculino\_\_\_

 Feminino\_\_\_

1. **Assinale abaixo o seu nível de escolaridade**

Elementar (1ª a 7ª classe) \_\_

Básico (8ª a 10ª classe) \_\_

Médio Geral (11ª a 12ª) \_\_

Médio-Técnico \_\_\_

Superior \_\_\_

1. Profissão \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_
2. Cargo que exerce**\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

**II Parte**

1. **Indique com (x), o nível de contribuição que cada um dos indicadores abaixo tem na qualidade de educação da ESJM?**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Muito bom** | **Bom** | **Média**  | **Má** | **Péssima** |
| **Qualidade de gestão institucional** |  |  |  |  |  |
| **Qualidade dos professores** |  |  |  |  |  |
| **Qualidade do material didáctico** |  |  |  |  |  |
| **Qualidade das instalações e equipamentos** |  |  |  |  |  |

1. Apresente outros indicadores que influenciam na qualidade de educação na ESJM e diga como eles se manifestam.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

1. Qual o numero em media de alunos dispostos em cada sala de aula da escola?\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_
2. **Assinale com (X) a sua resposta.**
	1. Na sua opinião, a reforma do currículo do sistema de educação do ensino secundário contribui na qualidade de ensino na ESJM?

Sim\_\_\_

Não\_\_\_

* 1. Na sua opinião, o tempo lectivo é suficiente para que ocorra uma formação de qualidade?

Sim\_\_\_

Não\_\_\_

* 1. A ESJM possui recursos informáticos disponíveis para que os alunos possam desenvolver habilidades informáticas?

 Sim\_\_\_

Não\_\_\_

* 1. A ESJM possui uma biblioteca?

Sim \_\_\_

Não \_\_\_

* 1. A biblioteca possui o material didáctico necessário para aquilo que são as matérias leccionadas, na escola?

Sim \_\_\_

Não \_\_\_

1. Como avalia a relação professor vs aluno?

Péssima \_\_\_

Razoável\_\_\_

Boa \_\_\_

Muito boa \_\_\_

***Obrigado pela sua colaboração.***

1. RPM- República Popular de Moçambique [↑](#footnote-ref-2)
2. **Suddaby, R**. (2010). “Challenges for institutional theory*”*, *Journal of Management Inquiry*, v. 19, n. 1, p. 14-20. [↑](#footnote-ref-3)
3. **Imemergut, E. M.** (1996).*The Normative Roots of the New Institutionalism*: New York. [↑](#footnote-ref-4)
4. **Chandler, A.** (1962), *Strategy and Structure: chapters in the History of the Industrial Enterprise*, Massachusetts Institute of Tecnology: Cambridge. [↑](#footnote-ref-5)
5. **Burns, T. & Stalker** (1970), *The Management of Innovation,*Tavistock Public: Londres. [↑](#footnote-ref-6)
6. **Woodword, J.** (1958), Management *and Tecnology,* Her Majesty Sationery office: London. [↑](#footnote-ref-7)
7. **Lawrence, P.R. & Lorsch, J. W.** (1967), As *empresas e o ambiente: diferenciação e integração Administrativa*, Vozes editoras. Petropolis. [↑](#footnote-ref-8)
8. **Deming, W.** (1990), *Qualidade:* *A Revolução da Administração,* EditoraSão Paulo: Rio de Janeiro. [↑](#footnote-ref-9)
9. A primeira regulamentação do ensino nas colónias portuguesas surgiu durante o período da monarquia em 2 de abril de 1845, e no dia 14 de agosto do mesmo ano, surgia o regulamento que procurava diferenciar o ensino nas colonias e nas metrópoles (MARCELINO, 2013, p:56 ; UACIQUETE, 2010, p:11). [↑](#footnote-ref-10)
10. Machel, S. M. (1976). *Produzir é um acto de militância*. Maputo; INLD/DTIP. [↑](#footnote-ref-11)
11. INDE – Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação [↑](#footnote-ref-12)
12. PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. [↑](#footnote-ref-13)
13. Terno Cutana, Professor do Primeiro ciclo, 10ª classe da ESJM, entrevistado ao 3 de Maio de 2017, Maputo. [↑](#footnote-ref-14)
14. Arlindo Carlos Chechene, director do 1º ciclo da ESJM, entrevistado ao 3 de Maio de 2017, Maputo. [↑](#footnote-ref-15)
15. Arlindo Carlos Chechene, director do 1º ciclo da ESJM, entrevistado ao 3 de Maio de 2017, Maputo. [↑](#footnote-ref-16)
16. Pedro Pascual, director da 9ª classe, Curso Diurno, entrevistado ao 3 de Maio de 2017,Maputo. [↑](#footnote-ref-17)
17. Manuel Thinbuisse, Professor do 1º ciclo, 9ª classe da ESJM, entrevistado ao 3 de Maio de 2017, Maputo. [↑](#footnote-ref-18)
18. Terno Cuna, Professor do 1º ciclo, 10ª classe da ESJM, entrevistado ao 3 de Maio de 2017, Maputo. [↑](#footnote-ref-19)
19. Celso Salvador, professor do 1° ciclo, 8ª classe da ESJM, entrevistado ao 3 de Maio de 2017, Maputo. [↑](#footnote-ref-20)
20. Parceria internacional lançada em 2002, para assegurar financiamento para os países em desenvolvimento que se encontravam em risco de atingir o objectivo de conclusão do ensino primário e das metas de desenvolvimento do milénio para a Educação. [↑](#footnote-ref-21)
21. Arlindo Carlos Chechene, director do 1º ciclo da ESJM, entrevistado ao 3 de Maio de 2017 [↑](#footnote-ref-22)