



OUVINDO OS PROFESSORES

A MOTIVAÇÃO E A MORAL DOS
FUNCIONÁRIOS DA EDUCAÇÃO
EM MOÇAMBIQUE

DFID Department for
International
Development

VSO
Sharing skills
Changing lives

 **ALUING teachers**

ÍNDICE

	Agradecimentos	5
	Siglas	6
	Sumário executivo	7
	Sumário das recomendações	8
	Introdução	9
1	Contexto da educação em Moçambique	10
	1.1.1 Educação no contexto da história recente de Moçambique	
	1.1.2 Actual plano estratégico do Ministério da Educação e Cultura (MEC)	
	1.1.3 Actual reforma do sector público	
1.2	Sistema escolar	11
1.3	Estatísticas da educação	12
1.4	Financiamento da educação	14
1.5	Sociedade civil e educação	14
2	Pesquisa	16
2.1	Objectivos	16
2.2	Metodologia	16
	2.2.1 Participantes	
	2.2.2 Métodos de recolha de dados	
	2.2.3 Abordagem da amostra, selecção, recolha de dados e análise	
	2.2.4 Narrativa do projecto	
2.3	Resultados da pesquisa – análise quantitativa	18
	2.3.1 Níveis de motivação e níveis de satisfação	
	2.3.2 Discussão dos resultados da pesquisa – análise quantitativa	
3	Factores que afectam a motivação dos professores	19
3.1	Factores organizacionais e institucionais	19
	3.1.1 Recrutamento e afectação	
	3.1.2 Liderança e gestão	
	3.1.3 Condições materiais de trabalho	
	3.1.4 Política da educação, práticas pedagógicas e currículo	
	3.1.5 Formação, automelhoramento e aprendizagem	
	3.1.6 Pacotes de remuneração	
3.2	Factores sociais e comunitários	46
	3.2.1 Valor e estatuto do professor na comunidade	
	3.2.2 Assuntos acerca dos alunos	
3.3	Factores pessoais	49
	3.3.1 Satisfação profissional individual	
	3.3.2 Bem-estar pessoal e familiar	
3.4	Factores transversais	51
	3.4.1 Localização da escola (urbana e rural)	
	3.4.2 Género	
	3.4.3 Factores regionais e étnicos	
3.5	Sumário dos resultados	56
3.6	Limitações da pesquisa	57
	3.6.1 Limitações práticas	
	3.6.2 Limitações metodológicas	

4	Conclusões e recomendações finais	58
4.1	Conclusões	58
4.2	Recomendações	60
4.2.1	Recomendações para o Ministério da Educação e Cultura	
4.2.2	Recomendações para outras instituições do governo	
4.2.3	Recomendações para doadores e comunidade internacional	
4.2.4	Recomendações para as Direcções Provinciais de Educação e Cultura (DPECs)	
4.2.5	Recomendações para os Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJTs)	
4.2.6	Recomendações para os directores das escolas	
4.2.7	Recomendações para os professores	
4.2.8	Recomendações para a sociedade civil	
4.2.9	Recomendações para instituições de formação de professores	
	Recomendações por factores	62
	Bibliografia	68
	Apêndice 1 Itinerário da pesquisa e lista dos participantes	70
	Apêndice 2 Questionário preenchido pelos participantes nos grupos focais	73
	Apêndice 3 Quadros de análise quantitativa	75

AGRADECIMENTOS

A produção deste relatório não teria sido possível sem a ajuda e apoio de um grande número de pessoas. A equipa de pesquisa gostaria de agradecer a todos os funcionários do Ministério da Educação e Cultura, aos membros do grupo de doadores da educação, ao Movimento de Educação para Todos, a Organização Nacional dos Professores e a todas outras organizações que deram apoio inestimável no estabelecimento do itinerário da pesquisa, na identificação dos participantes e no fornecimento de informações e fontes. Os nossos agradecimentos para todos os oficiais de programas, pessoal administrativo e voluntários da VSO Moçambique pelo seu apoio logístico e encorajamento. Agradecemos também aos membros da VSO Internacional que estiveram envolvidos nas diferentes fases desta pesquisa. As diferentes pessoas que apoiaram o processo de pesquisa são muitas para enumerar. Contudo, seria impossível deixar de endereçar aqui um agradecimento particular para Paul Wafer da DFID Moçambique pela clareza da sua visão e análise; para Eric Mamboue, Director Nacional da VSO Moçambique, pelo seu incansável e entusiástico engajamento a este projecto e pelo apoio que prestou a equipa de pesquisa em todos os momentos.

Agradecemos, acima de tudo, a todos os professores e directores das escolas que muito calorosamente acolheram-nos nas suas escolas e disponibilizaram o seu tempo para participar nos grupos focais e entrevistas, mostrando enorme flexibilidade diante do nosso complicado plano de viagens. Também estamos agradecidos, a todos os outros participantes da pesquisa que encontraram tempo nos seus atarefados horários para falar e trabalhar connosco.

Texto inglês: Simone Doctors

Tradução portuguesa; Joaquim Ngomane e Pedro Sambo

Pesquisa de campo: Simone Doctors, Sofia Jambane, Roy Marsh e Joaquim Ngomane

Desenho gráfico: VSO Creative Services

Capa: © VSO / Roy Marsh

Os pontos de vista neste relatório são representativos das pessoas que participaram na pesquisa e podem não reflectir necessariamente os da VSO Moçambique, VSO Internacional ou DFID Moçambique.

SIGLAS

ADPP Moçambique	Associação para o Desenvolvimento de Povo para Povo
ANFP	Autoridade Nacional da Função Pública
BETUZ	Sindicato dos Professores de Educação Básica da Zâmbia
CGE	Campanha Global para Educação
CRESCER	Cursos de Reforço Escolar: Sistemáticos, Contínuos, Experimentais e Reflexivos
DFID	Departamento de Desenvolvimento Internacional, RU
DPEC	Direcção Provincial de Educação e Cultura
EP1	Ensino Primário do 1º Grau
EP2	Ensino Primário do 2º Grau
ESG1	Ensino Secundário Geral do 1º Ciclo
ESG2	Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo
FASE	Fundo de Apoio ao Sector da Educação
FAWE	Foro da Mulher Educadora Africana
FAWEMO	Foro das Mulheres Educadoras Moçambicanas
FRELIMO	Frente de Libertação de Moçambique
FMI	Fundo Monetário Internacional
MEAs	Materiais de Ensino e Aprendizagem
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEPT	Movimento de Educação Para Todos
ONP	Organização Nacional dos Professores
PEE1	Plano Estratégico da Educação 1, 1999–2003
PEEC2	Plano Estratégico da Educação e Cultura 2, 2006–11
RAP	Rácio alunos por professor
RAPQ	Rácio alunos por professor qualificado
RENAMO	Resistência Nacional de Moçambique
RPFC	Redução da pobreza e facilidade de crescimento
SDEJT	Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia
START	Simple ferramenta para técnicas de pesquisa de advocacia
UDEBA	Unidade para o Desenvolvimento da Educação Básica
UP	Universidade Pedagógica
UTRESP	Unidade Técnica da Reforma do Sector Público
ZIPs	Zonas de Influência Pedagógica

SUMÁRIO EXECUTIVO

Em Moçambique, existe uma crescente consciência da necessidade de uma força de trabalho do sector público motivada para proporcionar uma boa qualidade de serviços. O processo de reforma do sector público em curso reconhece a necessidade de incrementar a motivação dos funcionários e está comprometido a proceder reformas na gestão de recursos humanos e na política salarial. Contudo, existe pouca evidência sobre o que motiva ou desmotiva os funcionários do sector público. Muitos dos trabalhadores do sector público estão a serviço do sistema de educação, quer como professores ou assumindo outras funções. Este relatório investiga a moral e a motivação dos funcionários da educação e identifica os factores que os afectam. O sistema de educação presente nasceu de medidas de emergência, adoptadas depois da independência para desenvolver um sistema nacional de educação, beneficiando-se de grande engajamento dos envolvidos, mas com muita limitação de recursos e poucos professores formados. Ainda que grandes progressos tenham sido alcançados desde então, muitos desafios permanecem.

A pesquisa examina dados recolhidos através de grupos focais, entrevistas e questionários e conclui que os funcionários da educação estão comprometidos com a sua profissão e desejam continuar nela. Contudo, eles estão agastados e desmoralizados devido a uma variada cadeia de factores que lhes impede de realizar o trabalho como gostariam. Outros factores contribuem positivamente para os sentimentos dos professores acerca das suas vidas profissionais. Os diferentes factores que afectam a motivação dos professores e a sua moral são classificados e analisados num quadro que os divide em dez temas dentro de três grupos grandes: factores organizacionais e institucionais; factores sociais e comunitários; e factores pessoais. A pesquisa considera também três temas transversais: localização (urbana/rural), género e factores regionais e étnicos.

Este relatório considera o contexto político e analisa os sentimentos dos participantes sobre cada questão identificada, além de apresentar algumas recomendações para acção e reforma política propostos pelos próprios participantes. Também apresenta uma classificação das diferentes questões, que na percepção dos professores reflecte o grau de impacto que cada uma delas exerce na sua motivação. O relatório conclui que os professores consideram o nível salarial como a questão com maior impacto na sua motivação e moral, seguido pelas condições materiais de trabalho, a formação, e os procedimentos administrativos que determinam o estatuto oficial do funcionário da educação e o seu nível salarial. Estas questões são todas discutidas e analisadas em detalhe dentro do contexto actual da política de educação e dos pontos de vista e experiências dos professores e outros participantes da pesquisa. O relatório inclui também os pontos de vista das partes envolvidas na educação a todos os níveis do sistema: professores, directores das escolas, funcionários da educação dos níveis distritais e provinciais, funcionários superiores do Ministério da Educação e Cultura e outras instituições do governo, representantes da sociedade civil, organizações não-governamentais e organizações não-governamentais internacionais, parceiros bilaterais e multilaterais da educação.

A imagem que se desenha é tanto de potencial como de grandes desafios. Professores e outros funcionários estão comprometidos com o desenvolvimento do sistema e com a educação dos cidadãos e profissionais que Moçambique tanto precisa. Todavia, a qualidade desta educação está severamente ameaçada pelas condições em que os professores têm que viver e trabalhar e pelo efeito que estas têm no seu desempenho, bem-estar e na sensação de orgulho profissional. Os objectivos para uma boa qualidade de educação para todos, e para enfrentar as necessidades de uma economia e mercado de emprego em rápido desenvolvimento serão somente atingidos se as necessidades dos funcionários da educação forem tratadas como uma questão prioritária.

SUMÁRIO DE RECOMENDAÇÕES

As recomendações contidas neste relatório foram todas produzidas pelo processo de pesquisa e emergiram das contribuições dos vários participantes na pesquisa. Recomendações detalhadas são fornecidas depois da discussão de cada questão na secção 3. Um quadro apresentando todas as recomendações feitas pelos participantes e identificando as diferentes preocupações das partes envolvidas é fornecido no fim da secção 4.

Muitas das recomendações dizem respeito às questões que já são parte do plano estratégico da educação do governo de Moçambique. O facto de elas continuarem a serem apresentadas é uma reflexão de que, embora se registem progressos em muitas áreas, ainda permanece um considerável caminho em frente. Isto também reflecte uma lacuna, em certos casos, entre o plano estratégico como uma política estabelecida e a capacidade para comunicá-la e executá-la. O actual plano estratégico para o sector da educação reflecte um reconhecimento detalhado dos diferentes desafios encontrados no sistema de educação e os esforços necessários para ultrapassá-los. A execução depende dos sistemas, pessoas e infra-estruturas, muitos dos quais ainda não estão prontos para a tarefa. Melhorar a capacidade nestes níveis, dentro do sistema, é um pré-requisito para a realização de outras recomendações, que estão aqui resumidas:

1. Simplificar os sistemas e procedimentos relacionados com o recrutamento, afectação, promoção e pagamento dos funcionários da educação tornando-os mais rápidos, eficientes e transparentes.
2. Aumentar e melhorar a formação específica dos funcionários da educação em todos os níveis do sistema: professores, directores das escolas e adjuntos pedagógicos, funcionários distritais, provinciais, nacionais e administrativos.
3. Melhorar a planificação, os sistemas e procedimentos a todos os níveis junto com formação.
4. Melhorar as comunicações em todo sistema de educação para que os actores de todos os níveis sejam informados sobre a política, compreendam o seu papel na execução e possam fazer com que suas opiniões sejam ouvidas.
5. Continuar a investir no melhoramento das infra-estruturas, equipamento e materiais, com o máximo envolvimento da comunidade no processo.
6. Investigar formas criativas e realísticas para que os funcionários da educação tenham salários aceitáveis, acomodação, assistência médica, transporte e outras facilidades.
7. Que os fazedores de políticas e doadores continuem a trabalhar juntos para assegurar uma planificação estratégica a médio e longo prazos que tenha em conta os custos envolvidos.
8. Assegurar que os fundos alocados estejam disponíveis de acordo com as necessidades, através do melhoramento da comunicação entre ministérios e departamentos do governo.
9. Promover a participação dos professores e outros funcionários da educação na discussão da política de educação criando mecanismos de consulta e encorajando o desenvolvimento da sociedade civil.
10. Promover um envolvimento crescente da comunidade e da sociedade civil na educação global e em áreas específicas tais como consciencialização sobre o género.

1 INTRODUÇÃO

“Professores com boa formação e motivados são essenciais para uma boa qualidade de educação” (MEC, 2006: 43).

A importância de uma força de trabalho motivada para o fornecimento de uma boa qualidade de serviços é agora largamente compreendida, e o papel da motivação dos professores na transmissão de boa qualidade de educação tem recebido um elevado reconhecimento durante os anos recentes. Em muitos países, as políticas de emprego no geral e as políticas de emprego na educação em particular têm há muito tomado em consideração a necessidade de motivar os professores e outros funcionários. Uma forma de alcançar este propósito é permitir que esses funcionários contribuam na formulação das políticas, através de consultas sobre as questões que afectam as suas vidas profissionais. Em muitos outros países, ouvir os pontos de vista dos funcionários não tem sido tradicionalmente parte do processo de elaboração de políticas. Este é o caso de Moçambique.

Existe um número de razões pelas quais hoje é importante ouvir e tomar em consideração as opiniões dos professores moçambicanos, se a motivação e a moral estão para ser melhoradas.¹ A primeira razão tem a ver com a recente história do sistema nacional de educação e com o contexto em que este sistema cresceu. Moçambique passou rapidamente de um sistema de educação elitista para um sistema de educação de massas logo depois da independência, resultando isto, no recrutamento de um grande número de professores sem formação e geralmente com educação mínima. Como um dos países mais pobres do mundo, que ainda traz muitos traços da guerra pré-independência de libertação e dos 17 anos de guerra de desestabilização pós-independência, o sistema de educação de Moçambique tem há anos vindo a ser subfinanciado e com poucos recursos. Hoje, o compromisso de Moçambique com os Objectivos do Desenvolvimento do Milénio e da Educação para Todos significa que existe vontade de assegurar que em 2015 todas as crianças sejam capazes de completar sete anos de educação primária, o que coloca uma pressão severa no sistema de educação. Finalmente, existe uma crescente consciência por uma necessidade global para uma reforma do sector público de modo a aumentar a motivação dos funcionários e melhorar os serviços públicos. Neste contexto, tem se tornado importante investigar os factores relacionados à motivação dos professores e incorporar as vozes e opiniões dos próprios funcionários da educação nas decisões da política de educação. O presente estudo foi encomendado como parte desse processo.

A VSO tem trabalhado na educação por quase 50 anos em mais de 20 países em vias de desenvolvimento e tem identificado uma tendência de ignorar as opiniões dos professores durante o processo de planificação e tomada de decisões **“Porém, é responsabilidade dos professores implementar e trabalhar para o sucesso desses planos”** (VSO, 2007: 10). A VSO tem desenvolvido um projecto chamado “Valorizando Professores”, que inclui levar a cabo uma pesquisa qualitativa sobre a motivação e a moral dos professores, numa tentativa de melhorar a qualidade global da educação. Esta pesquisa, até então, já foi conduzida em 13 países e está em contínuo uso em outros.²

A VSO trabalha na educação em Moçambique por mais de dez anos, primeiro através de voluntários afectos nas escolas secundárias, e mais recentemente, nas instituições de formação de professores e no Ministério da Educação no nível provincial e nacional. A VSO Moçambique também trabalha com o Movimento de Educação para Todos, MEPT, e de algum tempo para cá tem estado a desenvolver ligações com outros movimentos de educação da sociedade civil, tais como o sindicato dos professores ONP.

O DFID Moçambique apoia activamente o actual processo de reformas do sector público e fornece apoio a diferentes sectores profissionais, incluindo a educação. É no contexto descrito acima que, em finais de 2006, o DFID dirigiu-se a VSO para que esta levasse a cabo um estudo sobre a motivação e a moral dos funcionários da educação em Moçambique, baseando-se na metodologia usada no projecto Valorizando Professores.

1. Estas razões são explicadas com mais detalhe no próximo capítulo, que examina o contexto da educação em Moçambique.
2. A pesquisa Valuing Teachers (Valorizando os Professores) teve lugar nos seguintes países: Camboja, Etiópia, Gâmbia, Guiana, Malawi, Ilhas Maldivas, Nepal, Nigéria, Paquistão, Papua Nova Guiné, Ruanda e Zâmbia. Além destes países a pesquisa está planeada nos Camarões, China e Gana.

1.1 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE

1.1.1 EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA HISTÓRIA RECENTE DE MOÇAMBIQUE

Quando a República de Moçambique nasceu em 25 de Junho de 1975, o novo país herdou uma missão difícil do passado colonial, e não menos, na área da educação. Sob o regime português, somente 7 por cento dos Moçambicanos tiveram acesso à escolarização e, portanto, à capacidade de ler e escrever. Na época da independência, grande parte da população portuguesa deixou o país, causando uma aguda falta de quadros. Entre os que deixaram o país muitos eram professores.

A FRELIMO, Frente de Libertação de Moçambique, formada em 1964 para levar a cabo a luta armada pela independência nacional, considerou a educação como um direito para todo o povo e um elemento essencial da luta pela liberdade. A FRELIMO formou uma rede de escolas nas zonas libertadas e, por volta de 1974, **“mais de 20.000 crianças estavam matriculadas no programa do ensino primário do 1º grau nas várias províncias”** (Enciclopédia da educação, State University, URL). Depois da independência, quando a FRELIMO formou o primeiro governo da nova nação, o desenvolvimento do sistema de educação de massas continuou, apesar de uma falta aguda de professores e infra-estruturas. Moçambicanos que tinham completado alguma educação primária eram recrutados para ensinarem até nível igual ao deles. A bandeira moçambicana, que data desse tempo, leva uma AK-47 e uma enxada cruzada sobre um livro, reflectindo a percepção da importância da educação para o desenvolvimento de Moçambique independente.

Logo depois da independência, o movimento de resistência rebelde RENAMO, apoiado pelos regimes dos governos brancos da África do Sul e da Rodésia do Sul, começou uma guerra de desestabilização de 17 anos, que devastou a economia e grande parte do campo e deixou até um milhão de moçambicanos mortos. Muitos edifícios escolares foram destruídos e o desenvolvimento do emergente sistema de educação de massas foi severamente perturbado, uma vez que professores e alunos foram deslocados pela guerra. A paz finalmente chegou em 1992, e as primeiras eleições multipartidárias tiveram lugar em 1994 e foram ganhas pela FRELIMO. Apesar das dificuldades de desenvolver um sistema de educação neste contexto, os esforços para estender o acesso à educação continuaram ao longo da guerra e depois; **“A capacidade de ler e escrever aumentou de 7% em 1975 para 39,5% em 1999, como um corolário do acesso das massas à educação”** (Relatório sobre o Desenvolvimento Humano de Moçambique 2000, URL).

1.1.2 ACTUAL PLANO ESTRATÉGICO PARA O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC)

Os desafios de desenvolver um sistema de educação de massas naquele que foi classificado como o país mais pobre do mundo (DFID, 2007: 2), emergindo de um conflito de 17 anos, eram consideráveis. A Política Nacional de Educação de 1995, seguida pelo Plano Estratégico para a Educação, para o período 1999–2005, ambiciosamente visou alcançar:

- a expansão do acesso à educação
- a melhoria da qualidade de educação
- o reforço da capacidade institucional, financeira e política com vista a assegurar a sustentabilidade do sistema (MEC, 2006: 5).

O segundo e actual Plano Estratégico de Educação e Cultura (PEEC2) do Ministério da Educação e Cultura, para o período 2006–11, procura continuar a explorar estes objectivos e, acrescenta que se deve **“aumentar os esforços para desenvolver a Educação Técnico-Profissional e Vocacional, um Ensino Secundário com características profissionalizantes, e o Ensino Superior”** (MEC, 2006: 5).

Contudo, PEEC2 dá ênfase à meta de assegurar que todas as crianças moçambicanas completem sete anos de educação primária até 2015, reflectindo o compromisso do governo para com a Educação para Todos/Iniciativa Acelerada (Fast Track Initiative) e os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio.

1.1.3 ACTUAL REFORMA DO SECTOR PÚBLICO

PEEC2 também reflecte a estratégia geral do Governo moçambicano sobre a reforma do sector público, apontando os três temas de descentralização, melhoramento das estruturas de gestão e administração e o fortalecimento da capacidade a todos os níveis. Em 2001, Moçambique embarcou num programa de dez anos que visa reformar um sector público pesado, ineficiente e frequentemente corrupto. O principal objectivo desta reforma envolve a reestruturação e descentralização das estruturas do governo para melhorar a eficiência; melhorando e simplificando os procedimentos de prestação de serviços; reforçando a capacidade institucional dos funcionários públicos; integrando os processos de planificação e de orçamento; e desenvolvendo **“uma cultura de transparência e de responsabilidade para um serviço público livre da corrupção”** (Natividade, 2006: 5).

A segunda e actual fase do programa da reforma do sector público do Governo de Moçambique dá ênfase à necessidade da reforma salarial e de reformas na gestão dos recursos humanos em geral. Existe também uma consciência da necessidade de abordar a questão da motivação dos funcionários públicos como parte do esforço para melhorar os serviços no seu todo. Uma vez que em Moçambique um grande número de funcionários do sector público é empregado pelo sistema de educação, levar em conta a motivação dos professores é uma parte crucial do processo de reformas no seu todo.

1.2 SISTEMA DE ENSINO

O Ministério da Educação e Cultura está baseado na capital, Maputo. Cada uma das 11 províncias do país tem uma Direcção Provincial de Educação e Cultura (DPEC) situada na capital provincial. As províncias estão divididas em distritos, cada um com um Serviço Distrital da Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT). O sistema de educação moçambicano é tradicionalmente muito centralizado em volta do Ministério, o nível provincial e distrital simplesmente implementam políticas e directivas provenientes do nível central. O plano actual para descentralizar o sistema de educação vai finalmente dar mais autonomia para os níveis distritais e provinciais.

Desde 1993, as crianças ingressam na escola com seis anos de idade. O ensino primário em Moçambique está dividido em: Ensino primário do primeiro grau (EP1), que inclui classes da 1ª–5ª, e o ensino primário do segundo grau (EP2), cobrindo as 6as e 7as classes. O ensino primário é neste momento obrigatório e gratuito, embora, na realidade, uma taxa de inscrições de 80 por cento significa que um milhão de crianças com idade escolar primária continuam a não frequentar a escola (DFID, 2007: 1). Em 2005, existiam 8.696 escolas do EP1, e 1.320 escolas do EP2 em todo o país (MEC, URL).

O ensino secundário compreende cinco classes em dois ciclos: o primeiro ciclo do ensino secundário (ESG1: da 8ª à 10ª classe) e o segundo, ciclo pré-universitário do ensino secundário (ESG2: 11ª e 12ª). Em 2005, Moçambique tinha um total de 156 escolas de ESG1 e 35 escolas de ESG2 (MEC, URL). Existe também um número menor de escolas do ensino técnico industrial e comercial.

A maioria das escolas são públicas, embora exista um pequeno, mas significativo número de instituições de ensino privado, maioritariamente dirigidas por organizações religiosas.

Devido à falta de escolas e professores, muitas escolas funcionam em regime de turnos, com dois, três e, em alguns casos, quatro turnos na mesma, significando que o tempo diário de permanência na escola é curto para a maioria dos alunos. Muitos adolescentes e adultos que não foram à escola ou não completaram o nível quando crianças frequentam o curso nocturno, geralmente até as 22 horas. Não é fora do comum que adultos trabalhando na função pública durante o dia estejam a estudar para completar o ensino primário à noite.

1.3 ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO

Nos últimos anos, verificou-se um progresso significativo em termos de taxas de ingresso, actualmente com as inscrições no ensino primário a atingir mais de 80 por cento (ver Quadro 2). As taxas brutas de admissão e inscrições superiores a 100 por cento revelam que muitos dos inscritos são mais velhos em relação às metas de idade para uma determinada classe (ver Quadro 2).

	PÚBLICO		PRIVADO		TOTAL		% RAPARIGAS
	Total	Raparigas	Total	Raparigas	Total	Raparigas	
EP1	3,393,677 (1,876,154)	1,572,276 (788,049)	77,463 (34,035)	36,709 (15,527)	3,471,140 (1,910,189)	1,608 985 (803,576)	46.4 (42.1)
EP2	452,888 (168,777)	184,786 (68,230)	16,705 (11,330)	8,107 (5,302)	469,593 (180,107)	192,893 (73532)	41.1 (40.8)
ESG1	210,128 (53,693)	86,590 (21,616)	37,659 (10,094)	17,589 (5,171)	247,787 (63,787)	104,179 (26,787)	42.0 (42.0)
ESG2	25,737 (7,352)	9,736 (2,854)	7,066 (2,133)	3,486 (1,043)	32,803 (9,485)	13,222 (3,897)	40.3 (41.1)

Quadro 1: Matriculados por sexo em cada nível em 2005 (dados entre parênteses, 1998)

TAXA BRUTA DE ADMISSÃO			TAXA BRUTA DE MATRÍCULA			TAXA LÍQUIDA DE MATRÍCULA		
Total	Rapazes	Raparigas	Total	Rapazes	Raparigas	Total	Rapazes	Raparigas
160.6 (91.3)	165.0 (100.9)	156.1 (81.8)	131.1 (79.1)	140.1 (91.8)	122.5 (66.6)	83.4 (45.5)	85.6 (50.1)	81.2 (40.8)

Quadro 2: 2005 Taxas brutas de admissão e taxas brutas e líquidas de matrículas no ensino primário do primeiro grau (EP1) – público e privado (dados entre parênteses, 1998)

Contudo, as taxas de desistência são altas: em 2005, somente 49,5 por cento de raparigas e 66 por cento de rapazes concluíram o EP1, e somente 28 por cento de raparigas e 40 por cento de rapazes concluíram o EP2. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) fixou metas em 74 por cento de conclusão do EP2 até 2010, e 87 por cento em 2015, com completa paridade entre raparigas e rapazes. Espera-se que a meta de 100 por cento de conclusão do ensino primário seja somente alcançada o mais próximo em 2017, tomando como base as projecções actuais de matrícula (MEC, 2007: 1). Os dados da conclusão do ensino secundário são mais baixos: só 4,5 por cento de raparigas e 9 por cento de rapazes concluem o ESG1, enquanto menos de 1 por cento de raparigas e 2 por cento de rapazes concluem o ESG2 (ver Quadro 3).

CONCLUSÃO DO EP1			CONCLUSÃO DO EP2			CONCLUSÃO DO ESG1			CONCLUSÃO DO ESG2		
Total	Raparigas	Rapazes	Total	Raparigas	Rapazes	Total	Raparigas	Rapazes	Total	Raparigas	Rapazes
58.0 (23.8)	49.5 (17.9)	66.4 (29.7)	33.7 (10.2)	28.2 (7.8)	40.2 (12.6)	7.4 (1.5)	4.5 (1.1)	9.3 (1.9)	1.4 (0.5)	0.9 (0.3)	1.9 (0.6)

Quadro 3: 2005 Taxas de conclusão por nível de ensino (dados entre parênteses, 1998)

Existe uma grande falta de professores, particularmente professoras. Devido à existência de três bancos de dados diferentes do governo contendo informação contraditória, não está claro quantos professores estão em exercício em Moçambique. No momento em que elaboramos este relatório, está em curso um recenseamento dos trabalhadores do sector público que poderá clarificar esta questão. Contudo, o PEEC2 dá o número total de professores primários do sector público em 2005 como 60.000 e menos de 8.000 professores secundários. Estima-se que 38 por cento destes não tenham formação (ActionAid, 2007: 7). Somente pouco mais de 30 por cento de professores do EP1 são mulheres. Menos de 25 por cento de professores do EP2, e menos de 20 por cento de professores secundários, são mulheres (ver Quadro 4).

PROFESSORES DO EP1			PROFESSORES DO EP2			PROFESSORES DO ESG1			PROFESSORES DO ESG2		
Total	Mulher	%Mulher	Total	Mulher	%Mulher	Total	Mulher	%Mulher	Total	Mulher	%Mulher
45,887 (30,513)	14,378 (7,352)	31.3 (24.0)	11,011 (4,356)	2,564 (804)	23.3 (18.5)	5,004 (1,742)	842 (235)	16.8 (13.5)	861 (303)	158 (59)	18.4 (19.5)

Quadro 4: Números de professores por género no ensino público em 2005 (dados entre parênteses, 1998)

A falta de professores e o progresso na inscrição de alunos significa que o rácio alunos por professor (RAP) está elevada e em crescimento (ver Figuras 1 e 2).

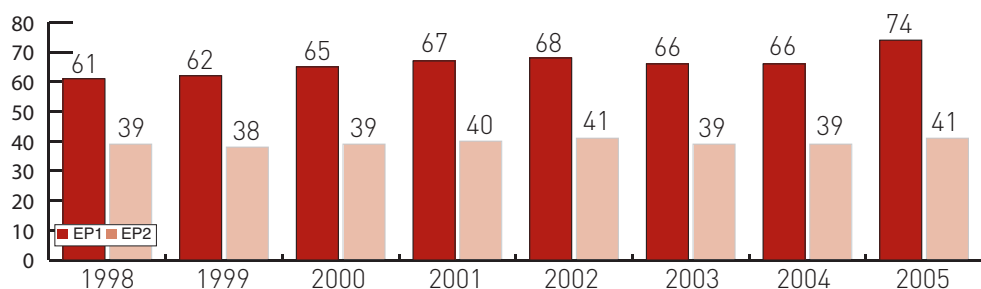


Figura 1: Rácio alunos por professor no ensino primário, 1998–2005 (MEC, URL).

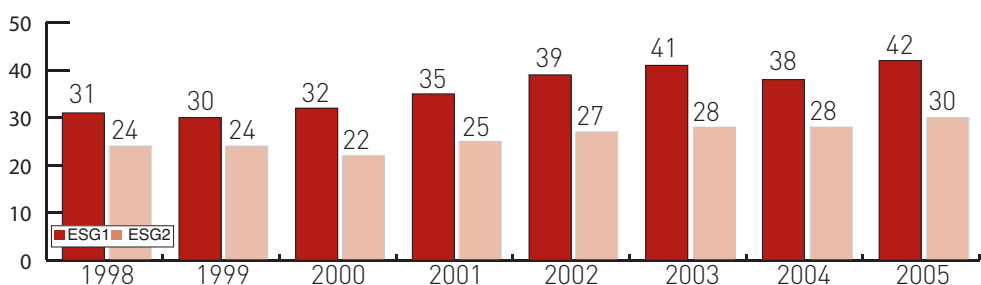


Figura 2: Rácio alunos por professor no ensino secundário, 1998–2005 (MEC, URL).

O RAP em 2006 era de 72 no EP1, tendo subido de 61 em 1998. As metas do Ministério da Educação e Cultura podem fazer baixar este cenário para 64 em 2010 e até 54 em 2015 para o EP1, e 43 para o EP2 em 2010 e até 36 em 2015. Estas metas somente serão atingidas se o Ministério for capaz de recrutar e formar um grande número de professores anualmente até 2015.

1.4 FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

Em 2006, Moçambique gastou 17,4 por cento do Orçamento Geral do Estado na educação. Esta cifra, espera-se que seja de 17,9 por cento em 2007 (6 por cento do PIB) e, se as tendências actuais continuarem, a cifra irá crescer para 19,2 por cento em 2010, chegando a 20 por cento em 2015 (6,5 por cento do PIB). O orçamento da educação para 2006 foi US\$ 417 milhões. Espera-se que este orçamento venha a crescer substancialmente para em 2007 atingir US\$ 521 milhões e continuar a aumentar anualmente, se o apoio necessário dos doadores for dado, atingindo US\$ 647 milhões em 2010 (MEC, 2007: 3). Setenta por cento do orçamento da educação é financiado pelo orçamento nacional (cerca de 54 por cento deste proveniente do apoio directo dos doadores), com 30 por cento financiado através de recursos externos (ActionAid, 2007: 8). Apesar da prioridade dada a educação pelo governo, e das medidas propostas para maior eficiência no uso de recursos, os custos estimados do plano estratégico são maiores em relação ao total dos recursos disponíveis para a educação numa base anual. Por causa do compromisso contínuo dos doadores para Moçambique e o actual contexto de estabilidade e crescimento no geral, os doadores têm, nos últimos anos, intervindo para cobrir este vazio. Contudo, a ausência de um compromisso explícito a longo prazo torna a planificação a longo prazo problemática, de tal maneira que o Ministério é prudente no momento de tomar decisões tais como contratar mais professores.

A despesa salarial do sector público, que inclui salários dos professores, consiste em 50 por cento dos gastos periódicos. Os salários dos professores consistem em 35 por cento da despesa salarial. Embora o limite salarial tenha sido elevado depois de negociações com o Fundo Monetário Internacional (FMI), a despesa salarial directa fixou-se num tecto de 7,5 por cento do PIB, já que **“a falta de espaço de manobra no manuseamento no orçamento fez com que o governo continuasse a fixar um tecto apertado da despesa salarial e até metas fiscais e monetárias mais restritivas”** (ActionAid, 2007: 10).

1.5 SOCIEDADE CIVIL E EDUCAÇÃO

Até há pouco tempo, a ideia de uma sociedade civil activa que promovesse os interesses dos cidadãos a partir da base não era muito familiar em Moçambique. Tradicionalmente, essas preocupações têm vindo a ser mais tratadas do topo para a base, em vez de iniciativas vindas da base. Organizações profissionais eram patrocinadas pela FRELIMO, o partido no governo, em vez de serem sindicatos com um mandato para exprimir a voz dos trabalhadores. Isto era verdade tanto na educação como nos outros sectores. Contudo, recentemente tem havido uma mudança das tendências centralizadas do passado e Moçambique está a testemunhar o surgimento de uma sociedade civil embrionária.

A organização profissional que representa os professores é a ONP (Organização Nacional dos Professores). Como outras organizações profissionais em Moçambique, a ONP foi criada pela FRELIMO em 1981 e foi produto da ideologia do período. Os objectivos apresentados eram de unir os professores numa organização para que, de uma maneira conjunta e organizada, os professores pudessem:

- cumprir a missão histórica de Educar e formar o Homem Novo;
- dignificar a sua profissão pelo o seu comportamento e pelo exemplo;
- ter orgulho de ser professor e defender a sua carreira e os seus direitos (ONP, 2006: 4).

Com a guerra pós-independência, a ONP foi enfraquecida, professores e líderes da organização exilaram-se, foram deslocados, raptados ou mortos. Contudo, em 1990, os professores decidiram realizar uma greve para chamar atenção para problemas que os afligiam em três áreas: salários, habitação e bolsas de estudos. O primeiro congresso da ONP em 1998 decidiu transformar a ONP de organização ‘socioprofissional’ em um sindicato, mudando o seu nome para ONP/SNPM (Organização Nacional dos Professores/Sindicato Nacional dos Professores de Moçambique), com os objectivos expressos de “defesa dos interesses da classe dos Professores” (ONP, 2006: 17). O lema ‘intervir para mudar’, adoptado no segundo congresso em 2005, reflectiu uma intenção de mudar para uma organização mais dinâmica ou poderosa.

O MEPT, Movimento de Educação para todos, de Moçambique, nasceu da conferência de Dakar em 2000 e está constantemente a consolidar uma rede de grupos e organizações nacionais e regionais trabalhando na educação. Este Movimento, que tem três funcionários em tempo integral (incluindo um voluntário da VSO), recentemente encomendou um projecto de pesquisa sobre o uso dos fundos doados ao Ministério da Educação e Cultura, e está também a trabalhar na promoção das associações dos pais e encarregados de educação, despertando consciência sobre a importância do seu papel na educação e na sociedade. O princípio de incluir a sociedade civil representada pelo MEPT, para tomar parte no desenvolvimento da política de educação, e nas reuniões entre os doadores e o MEC, foi aceite agora. Nesses encontros, o MEPT contribui expressando as reais necessidades do sector da educação em Moçambique. O MEPT também trabalha com outras organizações da sociedade civil para construir uma rede nacional de grupos que podem agir como pontos focais a nível provincial e distrital, criando relações entre os vários intervenientes na educação. Hoje, todas as dez províncias de Moçambique estão cobertas, embora duas (Tete e Inhambane) estejam ainda fracas. Em contraste, existe uma presença forte na Zambézia, onde cinco distritos têm organizações que são membros do MEPT.

Um exemplo da emergente sociedade civil moçambicana é a FAWEMO, o ramo Moçambicano do Foro para as Mulheres Educadoras, que foi criado em 1999 e é membro do MEPT. FAWEMO trabalha de perto com a organização pan-africana mãe, FAWA, na promoção dos direitos e a educação da rapariga. Em Moçambique, as suas actividades incluem a criação de clubes de raparigas, atribuição de bolsas de estudo à raparigas, promoção da consciência sobre o HIV & SIDA e encorajamento das raparigas para o estudo de cadeiras de ciências na escola.

2 PESQUISA

2.1 OBJECTIVOS

Os objectivos da pesquisa eram:

1. investigar os números, qualificações, níveis de habilidades e motivação dos funcionários da educação através de uma revisão de literatura e de consultas com uma vasta cadeia de intervenientes na educação
2. dar aos funcionários da educação e seus representantes uma oportunidade para exprimirem os seus sentimentos sobre as questões que afectam as suas profissões e documentá-las
3. avaliar a motivação e a durabilidade do seu comprometimento em prestar um serviço de qualidade
4. examinar a interligação entre as necessidades de remuneração e de apoio profissional dos professores no terreno e o relacionamento destes com a sociedade em geral
5. identificar as percepções e recomendações das políticas do governo em relação à reforma dos recursos humanos (especialmente em relação às afectações, motivação, salário, incentivos etc) de modo a compará-los com os pontos de vista dos funcionários da educação no terreno
6. fazer recomendações de políticas sobre as reformas com vista a estimular a motivação, a moral, o estatuto e assim melhorar a qualidade de serviço.

2.2 METODOLOGIA

A metodologia usada foi baseada numa abordagem qualitativa e participativa desenvolvida pela VSO (2005) na sua Simple Toolkit for Advocacy Research Techniques (Ferramenta de técnicas para uma pesquisa de advocacia), daqui por diante tratada por START, e adaptada para o contexto. Os dados foram recolhidos usando uma combinação de grupos focais, entrevistas individuais e questionários. Sentiu-se que a triangulação providenciada por esta abordagem multimetódica ajudaria a assegurar a confiabilidade e credibilidade dos resultados.

2.2.1 PARTICIPANTES

A metodologia do START considera os participantes em três categorias:

1. intervenientes primários: os que são actualmente os principais afectados pelas questões da política
2. intervenientes secundários da educação: os que afectam e também são afectados pela política
3. intervenientes terciários da educação: os que afectam a política. (VSO, 2005: 18)

Dados foram recolhidos dos seguintes participantes:

1. intervenientes primários: professores, professores formandos, alunos da 10ª classe, professores que deixaram a profissão, professores reformados
2. intervenientes secundários: directores de escolas, directores distritais de educação, chefes da secção de apoio pedagógico do SDEJT, chefes provinciais dos recursos humanos
3. intervenientes terciários: funcionários superiores do MEC, outros funcionários do governo responsáveis pela reforma do sector público, representantes de organizações não-governamentais (ONGs) e organizações não-governamentais internacionais (ONGIs), sociedade civil, doadores bilaterais e multilaterais da educação e organizações internacionais.

2.2.2 MÉTODOS DE RECOLHA DE DADOS

Grupos focais foram usados para a recolha de dados provenientes dos intervenientes primários. O grupo focal tem a vantagem de colher dados de vários participantes de uma única vez e, quando possível, cria uma atmosfera relaxada onde os participantes podem falar abertamente com confiança e num ambiente informal. Os grupos focais não são largamente conhecidos ou usados em Moçambique e foi necessário adaptar o processo no contexto cultural moçambicano como também explicar muito claramente aos participantes este processo.

Os grupos foram facilitados por moçambicanos que eram sensíveis às normas culturais de comunicação, falavam português moçambicano e tinham recebido uma formação cuidadosa em métodos de facilitação adaptados ao contexto moçambicano.

Depois dos grupos focais, todos os participantes preencheram um questionário detalhado, desenhado para buscar informações sobre o estatuto profissional deles, a sua história e acerca da sua motivação (ver Apêndice 2).

Por razões logísticas e culturais, os dados dos intervenientes secundários e terciários foram recolhidos através de entrevistas individuais.

2.2.3 ABORDAGEM DA AMOSTRA, DA SELECÇÃO, DA RECOLHA DE DADOS E DA ANÁLISE

Trinta grupos focais foram conduzidos com professores. Estes grupos foram cuidadosamente equilibrados em termos de região geográfica (norte, centro e sul), nível da escola (primária e secundária, incluindo ensino técnico e vocacional), localização da escola (urbana e rural) e género dos professores. A equipa de pesquisa viajou por todas as três regiões, conduzindo grupos focais nas escolas, em sete das 11 províncias de Moçambique. A amostra foi planeada para que pelo menos oito grupos focais fossem conduzidos em cada região, em duas ou três províncias diferentes de cada região, com um equilíbrio entre escolas primárias e secundárias. Houve também equilíbrio entre escolas rurais e urbanas e tomou-se o cuidado de incluir algumas escolas rurais mais remotas. Todos os grupos focais eram de um único sexo: em cada escola, o grupo focal de mulheres era facilitado por uma pesquisadora e o grupo dos homens por um pesquisador. Sempre que possível, os grupos continham um equilíbrio entre professores com formação e sem formação, e professores com bagagem variada de experiência de docência e de diferentes idades.

Os grupos focais foram também conduzidos com professores em formação, alunos da 10ª classe (idade em que os alunos podem optar por tornar-se professores), professores que deixaram a profissão e professores reformados.

Em cada província visitada, foram feitas entrevistas individuais com funcionários da educação dos níveis distritais e provinciais, e com representantes da sociedade civil. Voluntários da VSO ao serviço da educação foram também entrevistados. Em Maputo também foram conduzidas entrevistas individuais com vários intervenientes terciários (funcionários superiores do MEC, outros funcionários do governo responsáveis pela reforma do sector público, representantes de ONGs e ONGIs, sociedade civil, doadores bilaterais e multilaterais da educação e organizações internacionais.³

Depois de obter o consentimento dos participantes, as entrevistas dos grupos focais e individuais eram gravadas num aparelho digital. Os grupos focais produziram cerca de 70 horas de gravação de dados; as entrevistas individuais mais 70 horas. Estes dados foram depois transcritos.

As transcrições foram analisadas usando um método conhecido como 'template analysis', que permite uma análise temática de dados qualitativos. Um banco de dados foi desenvolvido para este propósito usando o programa Access do Microsoft Office.⁴

Os resultados preliminares foram apresentados a uma amostra de participantes durante uma série de workshops dos intervenientes, um composto por professores, um pelos intervenientes secundários e outro pelos intervenientes terciários. O propósito destes workshops era de validar os resultados e produzir recomendações. Depois da apresentação dos resultados iniciais, os participantes fizeram parte dum grupo focal de discussão. Durante este, os participantes tiveram a oportunidade de manifestar as suas reacções sobre os resultados, sugerir ajustamentos e depois fazer recomendações concretas de acções em relação aos diferentes factores identificados como afectando a motivação dos funcionários da educação.

Três temas transversais: localização (rural/urbana), género, região e variedade étnica foram identificados como sendo de potencial interesse, e tanto a recolha de dados como o processo de análise foi desenhado levando isto em conta.

3. Ver apêndice 1 sobre a lista discriminatória dos participantes nos grupos focais e nas entrevistas conduzidas.
4. O modulo de análise envolve o desenvolvimento de um instrumento de codificação (Template analysis), que sumariza os temas identificados pelo(s) pesquisador(es) como importantes numa série de dados, e organiza-os de uma maneira significativa e útil. Para mais informações, ver www.hud.ac.uk/hs/research/template_analysis/

2.2.4 NARRATIVA DO PROJECTO

O projecto seguiu a seguinte programação:

- planificação: fins 2006–Janeiro 2007
- recrutamento e capacitação da equipa de pesquisa: Fevereiro 2007
- planificação do itinerário da pesquisa e desenvolvimento das ferramentas: Março 2007
- recolha de dados: Abril–Maio 2007
- análise e validação dos resultados iniciais em workshops com os intervenientes: Junho 2007
- análise final e preparação do relatório final: Junho–Julho 2007.

2.3 RESULTADOS DA PESQUISA – ANÁLISE QUANTITATIVA

Embora o foco principal deste trabalho seja uma análise qualitativa dos factores em volta da motivação e da moral dos funcionários da educação, os questionários preenchidos por todos os participantes nos grupos focais tornaram possível a realização de algumas análises quantitativas da informação fornecida.⁵

2.3.1 NÍVEIS DE MOTIVAÇÃO E DE SATISFAÇÃO

O questionário preenchido pelos professores participantes depois dos grupos focais continha questões desenhadas para averiguar se eles próprios consideravam-se: a) professores motivados e b) satisfeitos por serem professores em oposição a alguma outra profissão.

As respostas eram classificadas como 'sim', 'não' ou 'mais ou menos'. Uma pequena maioria (56 por cento) dos participantes disseram que eram professores motivados. Em contraste, uma grande maioria (87 por cento) dos participantes disseram que eram professores satisfeitos. Um professor satisfeito portanto, não é necessariamente um professor motivado.

2.3.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA – ANÁLISE QUANTITATIVA

A maioria dos professores que tomaram parte na pesquisa disseram que estavam satisfeitos com a sua profissão, eles não desejavam ter seguido outra diferente. Contudo, isto contrasta claramente com o número pequeno dos que disseram se sentir motivados. A maioria dos professores querem continuar a ensinar, mas destes, muitos não se sentem motivados. Os participantes foram pedidos para identificar e classificar os factores que sentem que poderiam lhes tornar professores melhores. A eles foi também pedido para identificar e classificar os factores que sentem que poderiam torná-los professores mais felizes. Essa classificação demonstra que a relativa falta de motivação dos professores pode ser atribuída a todo um conjunto de factores, o salário foi o factor considerado o mais importante, seguido pelas condições materiais e de trabalho, e depois a formação. É importante indicar que a categoria 'administrativa/contratual', que foi classificada na quarta posição geral, cobre uma variedade de temas, muitos dos quais são directamente ligados ao salário que os professores recebem. Se os pontos dados aos temas 'salário' e 'administrativo/contratual' são considerados em conjunto, eles então revelam uma preocupação esmagadora com questões sobre o salário e os procedimentos administrativos que determinam o nível de administração dos salários.

A única variável que teve um impacto significativo na classificação foi a distinção urbana/rural. Enquanto os professores urbanos estavam mais preocupados com o impacto das condições materiais para lhes habilitar a ter um bom desempenho, os professores rurais colocaram mais ênfase no salário, em termos do que poderia torná-los mais felizes, e deram também ênfase a habitação mais do que os professores urbanos. Interessantemente, a região em que os professores vivem e trabalham não teve nenhum efeito significativo nos factores apontados, nem a idade, nível, estatuto ou tempo de serviço. Em termos de género, apesar de os resultados parecerem mostrar que as professoras estão mais preocupadas com as condições materiais de trabalho do que com o salário, a diferença entre as suas respostas e as dos professores não foi digna de nota do ponto de vista estatístico.

Na globalidade, estes resultados mostram uma força de trabalho determinada, mas que também está relativamente desmotivada, cujas habilidades de realizarem um bom trabalho e a felicidade pessoal são minadas por uma série de factores, alguns dos quais apresentam-se extremamente salientes. Os dados qualitativos das discussões dos grupos focais dão algumas ideias para interpretar estas constatações e a realidade por de trás de como estas afectam as vidas diárias dos professores. A secção a seguir trata com detalhe as respostas dadas pelos professores no tocante a estas questões, e algumas das mudanças que eles gostariam de ver realizadas.

5. Apêndice 3 contém quadros detalhados de análise quantitativa: os níveis diferenciados de motivação e satisfação relatados pelos professores de diferentes categorias; e os factores que os professores relataram que poderiam lhes ajudar a ter um melhor desempenho ou lhes fazer professores mais felizes.

3 FACTORES QUE AFECTAM A MOTIVAÇÃO DOS PROFESSORES

Dez temas gerais emergiram através do “template analysis”, cada um deles subdividido em diferentes subcategorias. No geral, os 10 temas cobriam três tipos de factores que afectam a motivação: factores organizacionais e institucionais, factores comunitários e sociais e factores pessoais. Os temas que emergiram mais frequentemente e vigorosamente são analisados nesta secção. Adicionalmente, três temas transversais são investigados: localização da escola (urbana/rural), género e factores regionais e étnicos. Quando apropriado, o contexto da política é brevemente dado, antes de discutir as questões apresentadas pelos participantes. Nos casos em que as citações dos grupos focais ou das entrevistas estão inclusas, estas são anónimas. Todos os nomes das pessoas e lugares foram substituídos por ‘X’. Em seguida vêm as recomendações feitas pelos participantes da pesquisa. Em alguns casos, as recomendações dadas são variadas e mesmo contraditórias, reflectindo a variedade de opiniões expressas pelos diferentes intervenientes.

3.1 FACTORES ORGANIZACIONAIS E INSTITUCIONAIS

3.1.1 RECRUTAMENTO E AFECTAÇÃO

LOCALIZAÇÃO DO SERVIÇO E AFECTAÇÃO

CONTEXTO DA POLÍTICA

O recrutamento e a colocação de professores são planificados centralmente, mas organizados a nível provincial: cada província forma, recruta e afecta os seus professores. Em geral, os graduados que terminam a sua formação numa determinada província deviam por obrigação ensinar nessa mesma província. O número dos professores formados não corresponde necessariamente às necessidades das províncias e existe uma considerável variação entre elas em termos de rácio alunos por professor (RAP) e do rácio alunos por professor qualificado (RAPQ). Províncias rurais, tais como Niassa, têm um elevado RAP e RAPQ, reflectindo uma grande falta de professores e uma proporção maior de professores sem formação do que em outras províncias menos rurais (Mulkeen, 2005: 7).

Embora professores recém-formados sejam normalmente recrutados automaticamente, **“em alguns casos, as províncias têm tido insuficiência de fundos para recrutar todos os professores recém-formados”** (Mulkeen, 2005: 7). Dentro das províncias, os professores recém-formados são colocados em escolas que os necessitam. Muitos professores, professoras em particular, não querem aceitar vagas nas zonas rurais. Recusando uma vaga, são capazes de mais tarde concorrer a outras vagas que se tornarem disponíveis. Incentivos são oferecidos a professores que aceitam vagas rurais. Contudo, na prática, estes incentivos são muitas vezes anulados por desqualificação ou pelos contra-incentivos de trabalhar em áreas urbanas (ver secção 3.1.6 Pacotes de remuneração na página 41).

QUESTÕES LEVANTADAS PELOS PROFESSORES E OUTROS INTERVENIENTES

Alguns professores afirmaram que o processo das afectações não era sempre justo. Eles não sentiam que as suas circunstâncias individuais ou a sua formação eram suficientemente levadas em conta no momento das suas colocações. Exemplos de professores colocados sem se ter em conta a sua formação foram vários. Professores encaram dificuldades quando são colocados longe das suas famílias, pois isso significa que torna-se difícil visitá-las, devido aos constrangimentos financeiros e condições difíceis de deslocação. Um professor comparou os professores com mineiros, que tradicionalmente vão trabalhar nas minas da África do Sul e geralmente levam anos sem ver as suas famílias: **“Um professor passa a ser como um mineiro no seu próprio país; fica tão distante da sua família que até mesmo via telefone não tem comunicação”**.

Um tema que emergiu com frequência foi o dos professores que sempre viveram e estudaram nas cidades a serem colocados nas zonas rurais, onde eles têm que passar a viver e trabalhar em condições de grande desafio, geralmente sem energia eléctrica e água potável, longe das suas famílias, amigos e em comunidades que não conheciam. Para muitos era difícil a adaptação às dificuldades materiais, à cultura e à mentalidade rural. Os funcionários do MEC

tendem a reconhecer e ser compreensivos com relação às difíceis condições vividas pelos professores colocados em zonas rurais e conscientes da necessidade de melhorar as suas condições e providenciar melhores incentivos.

Alguns participantes sugeriram que a corrupção influenciava o processo das afectações. Uma voluntária da VSO disse: **“tenho ouvido que há pagamentos; se pagares um certo valor podes ser colocado onde quiseres”**.

É interessante notar que os jovens urbanos professores em formação que encontramos estavam optimistas sobre a probabilidade de serem colocados para ensinar “nos distritos” : **“O ministério vai distribuir-nos para os distritos. Já não há colocação na cidade. O governo quer desenvolver o distrito... Então somos nós que vamos lá. Vamos seguir em frente com esse programa do governo”**.

Muitos participantes expressaram preocupação sobre a qualidade de professores recrutados. O processo de recrutamento é baseado num concurso documental e não envolve entrevistas. A comunidade não é consultada. Foi sentido que em algumas vezes este processo resulta no recrutamento de professores não apropriados para o exercício da docência.

SOLUÇÕES SUGERIDAS PELOS PROFESSORES E OUTROS INTERVENIENTES

- Afectar professores de acordo com a sua formação.
- Afectar professores perto dos seus locais de residência e de suas famílias.
- Providenciar transporte para professores que são colocados longe das suas casas.
- Fazer com que o processo das afectações seja mais transparente.
- Envolver a comunidade no recrutamento de professores.
- Entrevistar os candidatos e somente aceitar os que se mostrem apropriados para o exercício da docência.

PROCEDIMENTOS MINISTERIAIS DE RECRUTAMENTO, ‘INTEGRAÇÃO’, PROMOÇÃO E PROGRESSÃO NAS CARREIRAS

CONTEXTO DA POLÍTICA

Procedimentos burocráticos ditam o recrutamento de professores, a sua ‘integração’ no aparelho do estado, a sua promoção e progressão nas carreiras. A administração desses procedimentos funciona verticalmente e envolve a transferência de processos a partir do nível distrital para o provincial e de lá para central. Os processos levam um caminho complexo no sistema, pois requerem assinaturas e carimbos de vários departamentos em diferentes níveis. Todos os recrutamentos devem ser aprovados pelo Tribunal Administrativo em Maputo, no sul do país, um processo que actualmente envolve a transferência de documentos para a capital e resulta em longos atrasos e frequente perda de processos. O programa de descentralização tem como objectivo agilizar este procedimento abrindo mais dois Tribunais Administrativos nas zonas central e nortenha.

A lei diz que os professores recrutados em contratos temporários devem receber contratos permanentes depois de dois anos, permitindo que estes se beneficiem dos direitos e condições dos trabalhadores do sector público. Professores nomeados recentemente, incluindo novos graduados das instituições de formação, têm um período de estágio de três anos, depois dos quais eles se tornam quadros permanentes do sector público. O sistema permite que os professores progridam regularmente na tabela salarial, beneficiando-se de um aumento salarial automático sempre depois de três anos. Estes procedimentos também são muito burocráticos e envolvem muito trabalho para os departamentos provinciais e distritais dos recursos humanos sem recursos suficientes, com os processos a serem transferidos entre vários locais diferentes.

QUESTÕES LEVANTADAS PELOS PROFESSORES E OUTROS INTERVENIENTES

A questão dos procedimentos do Ministério foi uma das que levantou fortes sensibilidades em muitos professores. Eles sentiram que as nomeações demoravam muito tempo. Muitos mencionaram que são ainda considerados e pagos como contratados, quando já deviam ter sido automaticamente ‘nomeados’ depois do período de estágio. Muitos reclamaram não terem recebido nenhuma informação sobre estes procedimentos e não sabiam em qual fase estavam, portanto, não sabiam qual era o seu estatuto. Os exemplos que se seguem de dois professores

de escolas primárias rurais em duas províncias diferentes demonstram esta situação. Um disse, **“Eu já estou há onze anos a trabalhar, até agora como foi dito, ainda não tem nenhum documento que confirme que fui nomeado definitivamente”**. O outro disse: **“Desde que cheguei aqui, o meu escalão ainda não mudou, estou no mesmo escalão, mesma classe, sou estagiário até hoje, ainda não mudou nada, já fiz cinco anos e agora estou a fazer o meu sexto ano, mas ainda continuo estagiário”**.

Vários professores falaram em terem que fotocopiar e depois submeterem os mesmos documentos todos os anos, sem contudo receberem uma resposta. Eles acham que o tempo gasto nesses requerimentos, o custo das fotocópias dos vários documentos que fazem parte do processo e o custo do transporte para as Direcções Distritais onde os processos são submetidos os incomoda e os desmoraliza, particularmente quando repetido depois de cada ano sem resultado. **“Para renovar o contrato tenho que voltar a juntar todos os documentos como fiz da primeira vez. Aí o astral fica baixo mesmo”** (professor primário rural). Um voluntário da VSO observou que os professores tinham que pedir dispensa para tratar desses documentos, já que os professores novos **“não são pagos nos primeiros seis meses devido às demoras no sistema. Esses meses acumulados são pagos de uma única vez. O sistema financeiro é muito lento: papelada e burocracia. Estes professores também têm que voltar a submeter os seus documentos na hora de renovar os seus contratos; o que lhes pode custar uma semana fora da escola a tratar dos documentos. Os recursos humanos são uma máquina pesada e lenta”**.

Os chefes provinciais dos recursos humanos estão igualmente frustrados pelos atrasos do sistema, que eles entendem como a causa da falta de capacidade dos departamentos do governo, a complexidade dos processos e o facto de somente existir um Tribunal Administrativo para todo o país, situado em Maputo. Eles também explicaram que a maior razão dos atrasos nos procedimentos era financeira: não existe dinheiro suficiente no orçamento que permita processar os pedidos dos professores, pois a terem que o fazer implicaria pagar salários mais altos a esses professores. A cada ano existem professores que teoricamente são elegíveis para a mudança de estatuto e, portanto, de salário, mas o orçamento disponível na província para o sector de educação não é suficiente para cobrir-lhes: **“Nos últimos anos não tem havido promoções porque não conseguíamos financiamento para tal”** (Chefe provincial dos recursos humanos).

Alguns professores também acreditam que o atraso nas promoções é devido a factores orçamentais. Eles apontaram, que em adição aos atrasos em receber o novo, melhor salário, os outros benefícios associados com a mudança de estatuto, como tornarem-se elegíveis a certos subsídios ou à contribuição para a pensão de reforma, são também demorados. Mais adiante, esses benefícios não têm efeitos retroactivos logo que a promoção finalmente aconteça. Muitos professores consideram esta situação injusta e desmoralizadora: **“Um professor pode ter começado a trabalhar em 2000 e não ter conseguido nomeação até agora, mas, por exemplo, se vier a conseguir nomeação em 2008, aqueles anos todos desde 200 não são considerados, não são válidos, mas deviam contar a partir de lá”** (professora primária rural). Eles, frequentemente expressaram frustração, pois a demora em obter a nomeação também significa não ser elegível para beneficiar-se de uma bolsa de estudos para frequentar uma instituição de formação de professores.

Além dos constrangimentos financeiros, muitos participantes atribuíram os atrasos e a ineficiência na execução dos procedimentos, dos sistemas adoentados e do pessoal mal preparado. Frequentemente os que trabalham com os recursos humanos foram formados como professores, não em administração, planificação ou finanças: **“Nós temos que saber quem é que pode ir para a função de gestor de recursos humanos... um professor é colocado lá para fazer trabalho, ele faz, mas não tem habilidade daquilo que está a fazer, então, precisamos formá-los e dar a eles instrumentos”** (funcionário sénior do governo). Uma directora de escola observou que no seu distrito existem somente dois funcionários nos recursos humanos para 900 funcionários públicos, e que uma vez tramitado o processo para o nível seguinte, não se tem mais ideia sobre o que acontece com os documentos. A falta de informações e falta de clareza em termos do que devia ser o procedimento correcto é também um tema repetido. Um funcionário do governo observou que se os professores não sabem quais são os seus direitos, eles não podem fazer exigências para que tais direitos sejam cumpridos.

SOLUÇÕES SUGERIDAS PELOS PROFESSORES E OUTROS INTERVENIENTES

- Recrutar o pessoal destacado para os recursos humanos em todos os níveis por mérito.
- Formar pessoal em gestão dos recursos humanos e administração.
- Parar de colocar professores em tarefas administrativas.
- Simplificar os procedimentos, por exemplo, reduzindo o número de etapas em cada fase do processo.
- Acelerar os procedimentos, por exemplo, ter vários Tribunais Administrativos no país.
- Fazer com que os processos sejam mais eficientes, por exemplo, usar TICs.
- Melhorar a coordenação entre o Ministério da Educação e Cultura e o Ministério da Finanças.
- Melhorar a coordenação entre o Ministério da Educação e o Tribunal Administrativo.
- Ter uma campanha conjunta com todas as partes envolvidas para processar os pedidos pendentes e eliminar atrasos.
- Negociar o orçamento com o Ministério das Finanças (e possivelmente com doadores) para permitir o processamento dos pedidos pendentes e em consequência o pagamento dos salários melhorados. Aplicar os direitos e os benefícios com retroactivos, uma vez que os pedidos são processados.
- Dar informações claras sobre o estatuto dos professores e estrutura das carreiras.
- Dar mais informação aos professores e pessoal administrativo sobre os seus direitos.
- Informar aos professores qual é a etapa em que os seus processos chegaram.
- Aplicar os procedimentos existentes.
- Descentralizar os procedimentos do sistema, dando mais autonomia ao distrito.

ROTATIVIDADE DE QUADROS E DESPERDÍCIO

CONTEXTO DA POLÍTICA

Embora sem dados precisos disponíveis sobre a rotatividade e desperdício de professores, o actual plano estratégico prevê que a presente falta de professores qualificados vá piorar e sublinha três causas:

- Muitos professores, particularmente professores secundários, deixam a profissão para outras áreas que oferecem melhores salários.
- Muitos professores, incluindo professores recém-graduados das instituições de formação são indicados para posições administrativas dentro do sistema de educação a nível distrital, provincial e central.
- Maior número de professores estão a morrer de HIV & SIDA, e receia-se que esta situação continue.⁶

Muitos professores graduados nas instituições de formação, tais como a Universidade Pedagógica, nunca chegam a ensinar e vão trabalhar em outras áreas. Estas instituições são vistas por muitos como uma forma de obter uma qualificação universitária ou profissional, não necessariamente de formação para se ser professor.

QUESTÕES LEVANTADAS PELOS PROFESSORES E OUTROS INTERVENIENTES

Professores e ex-professores confirmam que existe um fluxo de professores para outras áreas com melhores salários. Isto é desmoralizador para os que permanecem na profissão. Também existe uma percepção de que só os melhores professores é que são capazes de deixar a profissão, e isto desmoraliza os outros e no geral baixa o nível de ensino. Muitos professores expressaram a ideia de que ninguém pode suportar condições de pobreza e problemas de salário indefinidamente: **“Durante dois, três anos posso aguentar esta situação, mas depois daí?”** (professor secundário urbano).

Professores que deixaram a profissão lamentaram terem tido que o fazer e esperam que o tempo chegue em que eles possam voltar. Vários são os que continuam a dar aulas à noite ou em escolas privadas, dizendo que gostam de ensinar e querem continuar a contribuir algo para o país. Eles expressaram angústia devido ao fenómeno de os professores deixarem a profissão e estão preocupados com o efeito que isto tem para o sistema de educação: **“O que está a acontecer é que os melhores professores como tal estão a fugir, estão a ir para outras áreas”** (um ex-professor). Outro ex-professor expressou a crença de que a melhor gestão dos recursos humanos era necessária de modo a **“conseguir manter esses quadros a trabalharem na educação, no ensino, com uma melhor motivação, com mais dedicação”**.

6. Embora não se tenham disponíveis dados precisos, espera-se que o número de professores que vai morrer de HIV & SIDA esteja agora abaixo dos 17 por cento estimados em 2000 (MEC, 2006: 142). A percentagem dos Moçambicanos infectados com o HIV a nível nacional é actualmente estimada em 16.2 por cento (UNICEF, URL).

SOLUÇÕES SUGERIDAS PELOS PROFESSORES E OUTROS INTERVENIENTES

- Fazer com que os salários dos professores sejam comparáveis com os das outras profissões.
- Melhorar as condições em geral.
- Afectar os graduados das instituições de formação de professores para darem aulas, em vez de posições administrativas ou outras.
- Obrigar a todos os que se beneficiarem de vagas em cursos de formação de professores a trabalharem como professores por um período limitado (por exemplo, dois anos).
- Para os cursos de formação de professores, recrutar candidatos que estejam comprometidos a trabalhar na sala de aulas.

NOMEAÇÕES DE DIRECTORES DE ESCOLAS

CONTEXTO DA POLÍTICA

Os directores das escolas e os seus adjuntos são nomeados pelos Directores Provinciais de Educação e Cultura na base das propostas dos Directores Distritais. Por causa da extensa burocracia, muitos 'directores em serviço' desempenham o papel por um período de tempo considerável, sem que no entanto tenham recebido uma nomeação oficial ou o salário correspondente ao cargo.

QUESTÕES LEVANTADAS PELOS PROFESSORES E OUTROS INTERVENIENTES

Alguns professores expressaram a opinião de que o presente sistema de indicação dos directores de escolas era injusto e não transparente. Alguns suspeitam que os Directores Distritais recomendam amigos, familiares ou aliados políticos.

Muitos directores de escolas desejaram que este processo fosse mais transparente. Muitos directores disseram que não eram pagos como tal, já que as suas nomeações ainda não tinham sido processadas, recebiam somente o salário básico do professor, enquanto cumprem com todas as responsabilidades de gestão da escola. Como muitos dos directores também dão aulas, pelo menos nas escolas pequenas, eles têm uma sobrecarga de trabalho e responsabilidades acrescidas sem com tudo ter um aumento salarial correspondente. Isto pode levar a uma considerável insatisfação entre os directores, que pode afectar a moral dos outros professores na escola. Nas palavras de um director, é difícil trabalhar numa escola onde muitos professores estão a espera de suas nomeações, **“Como o director não foi também nomeado, e está a dirigir outros insatisfeitos, o ambiente que se vive aí é de deus dará”**.

SOLUÇÕES SUGERIDAS PELOS PROFESSORES E OUTROS INTERVENIENTES

- Fazer com que o procedimento para as indicações dos directores seja mais transparente.
- Ter os professores que desejam ser directores a concorrer para a posição num processo aberto de recrutamento.
- Em vez de os directores das escolas serem indicados, permitir que sejam eleitos pelos professores.
- Introduzir formação para professores que desejam se tornar directores de escolas, e indicar directores que tenham concluído esta formação.
- Processar as nomeações dos directores pendentes e pagar os seus subsídios com efeitos retroactivos a partir do início das suas funções.

3.1.2 LIDERANÇA E GESTÃO

EFICIÊNCIA DOS PROCEDIMENTOS DE GESTÃO

Esta categoria inclui questões relacionadas com a gestão dos procedimentos e do comportamento dentro das escolas e a níveis administrativos mais altos.

CONTEXTO DA POLÍTICA

PEEC2 reconhece que a capacidade institucional precisa ser fortificada em todos os níveis, central, provincial, distrital e local. O plano cita problemas de planificação, monitorização e apoio, atraso nos desembolsos, fraca coordenação, vazio na administração financeira e contabilidade como obstáculos do progresso.

“A falta de capacidade e de aptidões técnicas nos níveis mais baixos impede a descentralização da planificação, da gestão e administração financeira e impede a criatividade e inovação. Os directores das escolas, instituições culturais e outros, os gestores de educação e cultura a nível distrital têm falta de conhecimentos sobre gestão, supervisão e administração... A falta de capacidade a níveis mais baixos coloca uma grande sobrecarga nas estruturas de nível central do MEC, obstrui processos de tomada de decisões, contribui para atrasos substanciais na comunicação vertical e horizontal”. (MEC, 2006: 137–38).

QUESTÕES LEVANTADAS PELOS PROFESSORES E OUTROS INTERVENIENTES

A falta de procedimentos de gestão nas escolas foi sublinhada por alguns participantes como sendo uma causa das dificuldades para um trabalho efectivo. Os professores reportaram que os horários das aulas e exames não são sempre bem organizados e que as incompatibilidades entre as horas de serviço dos docentes e dos não docentes significavam que os recursos não são geridos efectivamente e os professores nem sempre têm o equipamento que necessitam ou mesmo acesso a casas de banho. Um professor disse que as aulas na sua escola começavam às 7 da manhã, mas que a pessoa responsável pelo giz e apagadores, instrumentos básicos de trabalho dos professores moçambicanos, iniciava o seu trabalho três horas mais tarde! Os fracos sistemas de comunicação podem significar que os professores não são informados sobre encontros e outras actividades profissionais até ao último minuto ou mesmo depois da sua realização.

A falta de gestão efectiva pode fomentar absentéismo entre os professores. Pelo contrário, este pode ser reduzido pelo melhoramento dos procedimentos de gestão. Um voluntário da VSO reportou ter observado uma mudança que tomou lugar quando um novo director chegou na escola: **“Tudo está mais positivo desde que o novo director chegou. Os professores já vêm dar as suas aulas agora. Existe um sistema de controlar os professores”**. Outra voluntária da VSO descreveu a negligência geral da escola onde ela trabalhou e as salas de aulas sujas, apesar de existirem serventes: **“Às vezes, encontrei crianças a varrerem a sala, deste modo, fiquei 20 minutos sem poder começar a aula. Por que não são os serventes a fazer este trabalho?”** Ela atribuiu a falta de controlo efectivo pelo director da escola como sendo a causa desta situação, que levava a uma cultura geral de desinteresse e baixos níveis: **“Não existia um controlo efectivo. A escola estava suja: você podia ver rapazes a urinar e a defecar. Vi seis homens a defecar a céu aberto em frente da escola, duma vez.”**

Os procedimentos de gestão inadequados são também citados como sendo uma das causas que originam problemas na gestão a altos níveis, uma vez que se perde tempo ‘apagando o fogo’ em vez de trabalhar numa estrutura e em procedimentos organizados. Muitos funcionários do MEC estão conscientes disto e dizem que o Ministério está no processo de tentar abordar o problema, melhorando os procedimentos e formando o pessoal. Contudo, isto é difícil devido à falta de pessoas formadas que desejam trabalhar para o sector público, já que são procuradas para trabalhos mais prestigiantes e com melhores salários, em outros lugares. Vários participantes terciários aperceberam-se da ausência de sistemas e procedimentos claros de gestão no distrito, na província e mesmo a nível nacional:

“Eu penso que muitas pessoas...não se imaginam a trabalhar de uma maneira completamente diferente do que estão habituados, e portanto, existe uma pobreza de imaginação em volta desta questão; em relação ao que seria trabalhar dentro de uma organização, onde se trabalhasse numa equipa claramente funcional, onde existisse clareza na descrição de cargos, onde se pudesse sentar e fazer uma avaliação anual de desempenho, onde se pudesse estar focalizado e de uma certa forma olhar para o trabalho desenvolvido durante o ano, fazer a sua avaliação, trabalhar como uma equipa para obter resultados, em vez da forma constante de trabalho de bombeiro que tende a ser visto”.

Também houve elogios pelas proezas do MEC diante destes problemas internos de capacidade e de uma sempre crescente carga de trabalho. Um participante prestou homenagem à dedicação e eficiência da gestão a alto nível: **“Dado ao que eles estão a tentar alcançar, e em termos do enorme aumento de exigência nos seus orçamentos, sem uma mudança significativa nos recursos humanos, em termos de pessoal a quem se pode recorrer para vir e fazer todo este trabalho, eu penso que realmente o que estão a alcançar é completamente incrível”** (interveniente terciário da educação).

SOLUÇÕES SUGERIDAS PELOS PROFESSORES E OUTROS INTERVENIENTES

A nível da escola:

- Formar os directores das escolas em gestão e administração.
- Formar os directores das escolas em liderança e em como criar um ambiente motivador na escola.
- Disponibilizar recursos para melhorar a qualidade das condições de trabalho nas escolas.
- Assegurar que os directores tenham um horário que permita a eles concentrarem-se nas questões de gestão.
- Assegurar que os directores das escolas recebam os subsídios a que têm direito.
- Recrutar somente directores das escolas entre os que são elegíveis para a tarefa.

A nível distrital, provincial e nacional:

- Melhorar os sistemas e os procedimentos de gestão em todos os níveis.
- Olhar para exemplos de boas práticas na gestão de educação em outros países.
- Fortalecer as funções centrais da planificação, finanças e gestão dos recursos humanos.
- Melhorar a capacidade do pessoal através de um recrutamento mais selectivo e de formação em todos os níveis.
- Clarificar os papéis e responsabilidades dentro do MEC, permitindo delegação de decisões em níveis mais baixos.
- Continuar a descentralizar o sistema, dando mais autonomia e responsabilidades aos níveis provinciais e distritais.
- Fomentar uma cultura de comunicação e abertura melhorada, horizontalmente e verticalmente
- Aumentar a formação em e no uso de TICs.

RECONHECIMENTO

Esta categoria inclui questões relacionados com sentir-se reconhecido, ser consultado e receber responsabilidades.

CONTEXTO DA POLÍTICA

O sistema de educação, como muitas outras partes do aparelho do estado, tende a funcionar dentro de uma estrutura tradicional, hierárquica. A reforma do sector público em curso está comprometida a promover uma boa governação, porque esta é **“um elemento indispensável na estratégia para reduzir a pobreza absoluta”**; a exclusão e a falta de participação na tomada de decisões são reconhecidas como factores que contribuem em direcção à pobreza absoluta (Natividade, 2006: 4). Igualmente, o PEEC2 explicitamente reconhece a necessidade de uma maior consulta com outros intervenientes, que presumivelmente inclui os professores.

QUESTÕES LEVANTADAS PELOS PROFESSORES E OUTROS INTERVENIENTES

Os professores expressaram a importância de receber um reconhecimento pelo esforço que eles fazem para executar o seu trabalho em circunstâncias difíceis. Se eles sentiam uma falta de reconhecimento dos seus chefes, isto era às vezes agravado pela crença de que os seus directores reprimiam professores de uma forma autocrática, numa tentativa de esconderem a sua própria falta de habilidades ou qualificações. Um professor jovem falou da sua experiência:

“Numa escola onde eu trabalhava, tive atritos com a minha directora da escola, essa directora discriminava os professores não formados dizendo que não têm capacidade para leccionar; chegamos quase a perder respeito com ela, porque eu tenho 10ª classe e ela fez a 6ª classe mais um ano de formação, automaticamente ela é elementar, perguntei a ela porque é que dizia que eu não sabia nada, tivemos que discutir, ela só conhece metodologias, na cabeça não tem outra coisa, e discutimos até que eu perdi a vontade de trabalhar nesse dia, parei mesmo de trabalhar” (professor primário rural).

Outros participantes falaram da liderança construtiva de seus directores, citaram o esforço destes de criarem uma cultura de escola positiva e de encorajarem os professores para que se orgulhem do seu trabalho. Um professor que ensinava numa escola onde não havia carteiras, e os seus colegas costumavam sentar nas janelas das salas, deu um exemplo do seu director nessa altura, que disse aos professores: **“Quando vocês sentam nas janelas das salas, vocês estão a mostrar as pessoas que passam ao longo da escola que esta escola não tem carteiras, não seria bom se enfrentássemos os nossos problemas nós mesmos sem ter que fazer as outras pessoas saberem”** (professor secundário urbano).

Certos professores também sentiram-se valorizados e apoiados pelos seus directores. Uma professora jovem recordou-se da primeira escola onde ensinou: **“Eu gostei muito, trabalhei com muitos colegas, o director da escola era quase um pai para nós”** (Professora primária rural).

Apesar destes exemplos positivos de professores que se sentiram valorizados a nível local, a impressão consensual foi de que os professores não eram nem consultados sobre as suas opiniões nem ouvidos pelos fazedores de políticas. Eles não sentiam que eram representados pela ONP, e não existia sensação de que as suas necessidades ou opiniões eram levadas em consideração. Muitos professores expressaram o seu agradecimento por terem tido a oportunidade de tomarem parte no grupo focal e disseram que era a primeira vez que foram consultados sobre as suas condições de trabalho ou qualidade das suas vidas: **“Há décadas que só ouvíamos que os professores pensam desta ou daquela forma, mas ninguém já nos consultou, nunca vi nenhuma consulta na escola ou num outro sítio”**. Eles também expressaram a esperança de que o processo devia continuar. Alguns professores disseram que se sentiam mais motivados simplesmente por terem tido a oportunidade de fala sobre os problemas que enfrentam e que este processo recordou-lhes suas motivações originais e fortaleceu o seu compromisso de ensinar.

SOLUÇÕES SUGERIDAS PELOS PROFESSORES E OUTROS INTERVENIENTES

- Formar os directores em técnicas construtivas de gestão.
- Dar aos professores oportunidades de falar sobre questões que lhes afectam.
- Criar mecanismos através dos quais as visões dos professores podem ser levadas em consideração na formulação de políticas.

PROBIDADE

CONTEXTO DA POLÍTICA

A corrupção é um dos factores identificados no actual processo da reforma do sector público como contribuindo para a pobreza absoluta. O diagnóstico levado a cabo como parte do processo de reformas identificou um número de desafios a serem ultrapassados no estabelecimento da boa governação e combate à corrupção, incluindo burocracia excessiva nos serviços públicos chaves, e o **“predomínio da corrupção no sector público”** (Natividade, 2006: 7).

É largamente reconhecido que os problemas de corrupção estão difundidos em certos níveis do sistema de educação, e PEEC2 explicitamente menciona a necessidade de atacar a **“corrupção e o abuso sexual nas escolas, através de uma melhor supervisão e monitoria, da formação adequada dos gestores e professores (sempre que necessário), e do cumprimento e melhoramento da legislação existente”** (MEC, 2006: 25-26).

QUESTÕES LEVANTADAS PELOS PROFESSORES E OUTROS INTERVENIENTES

Algumas vezes, quando se falava sobre como os professores eram considerados pela comunidade, os participantes citavam exemplos de professores que não eram respeitados porque pediam a alunos que lhes comprassem bebidas ou porque tinham que pedir comida a crédito nas lojas. Contudo, esta não foi uma área sobre a qual os professores falaram muito. Outros participantes, particularmente os voluntários da VSO que trabalharam nas escolas e alguns participantes terciários, tiveram mais a dizer sobre este assunto. Os voluntários que ensinaram nas escolas secundárias e que tomaram parte nas correcções de exames descreveram uma prática, quase sistemática em algumas escolas, de estudantes que deviam pagar aos professores, com dinheiro ou com favores sexuais. Uma voluntária explicou que os alunos seguiam um princípio: **“Não vamos contrariar o professor porque pode nos fazer pagar mais para passar nos exames”**. Ela continuou:

“Tenho ouvido alunos a dizerem me que o que eles tentam e fazem é serem os mais anónimos possíveis na sala, particularmente os alunos do curso nocturno, vestem roupas realmente sujas e velhas, porque se o professor chegar a notar que vestem boa roupa, então esses fazem parte dos que podem pagar melhor para passar o exame. Muita e muita corrupção, desculpe-me, mas é verdade: tudo, desde andar por perto da cantina local, e pedir aos alunos, ‘Por favor, paga-me um Hamburgo ou uma cerveja’ e o aluno tem que pagar, porque não quer contrariar o professor”.

Os voluntários relacionaram a corrupção difundida que eles descreveram em volta da correcção de testes e exames e a atribuição de notas em parte com a falta de critérios e clareza em torno dos procedimentos de avaliação, e o facto de que os professores nas suas escolas podem elaborar testes ao nível que eles escolherem. Os voluntários também reportaram corrupção difundida nos procedimentos de admissão de alunos.

Existe uma ligação explícita nas mentes de muitos participantes entre o salário pobre dos professores, o seu nível de vida e o seu envolvimento em “actos ilícitos” com a perda da credibilidade profissional dos professores:

“É necessário melhorar a vida dos professores porque é a partir daqui, quando os professores não têm uma vida melhorada que alguns deles às vezes se metem em manobras ilícitas, assim, melhorando a vida do professor, o professor não pode meter-se nestas manobras, ele pode ter muito peso no seu trabalho” (professor primário rural).

Os participantes que não eram professores também reportaram o abuso sexual das alunas pelos professores. Muitos participantes da sociedade civil e ONGs falaram de programas do combate ao abuso sexual às alunas e da necessidade de criar uma cultura entre os professores que poderiam fazer com que esta prática seja inaceitável. Um participante falou de um lar de estudantes onde mais de 40 por cento das raparigas vivendo lá engravidaram e da falta de interesse das autoridades em resolver o que eles não consideraram como um problema, mas simplesmente um fenómeno cultural.

Os participantes acreditaram que os professores que são demitidos por corrupção ou perseguição/abuso sexual são geralmente transferidos para outras escolas, sem nenhuma outra sanção.

SOLUÇÕES SUGERIDAS PELOS PROFESSORES E OUTROS INTERVENIENTES

- Fazer com que os procedimentos de avaliação sejam mais transparentes e harmonizá-los para reduzir a oportunidade de corrupção.
- Fazer com que os procedimentos de admissão sejam mais transparentes para reduzir a possibilidade de corrupção.
- Nomear inspectores para controlar o processo de exames.
- Formar alunos, professores e administrativos para resistir às práticas de corrupção.
- ‘Dar nomes e envergonhar’ professores e administrativos que se dedicam à prática da corrupção.
- Parar com a prática de transferir professores corruptos para outras escolas.

CULTURA DE ESCOLA

Esta categoria inclui questões de profissionalismo, absentismo, pontualidade e questões de professores com segundos empregos.

CONTEXTO DA POLÍTICA

O PEEC2 reconhece o problema de absentismo dos professores e considera que é **“agravado pelo HIV/SIDA, mas também pela baixa moral dos professores em geral”**. O absentismo é, em parte, provocado pela falta de professores, que cria facilidades para eles encontrem trabalho em mais do que um estabelecimento de ensino (público e/ou privado), ou em vários turnos dentro da mesma escola. A prática de ter vários empregos ocorre em todo o sector público e é geralmente tolerada. O número efectivo de horas de aulas que os alunos recebem é geralmente inferior ao que está estabelecido no currículo, em parte devido ao absentismo dos professores (MEC, 2006: 22-23).

QUESTÕES LEVANTADAS PELOS PROFESSORES E OUTROS INTERVENIENTES

O profissionalismo dentro das escolas, absentismo, pontualidade e segundos empregos foram todos discutidos em relação a outros assuntos, demonstrando que estas questões são complexas e inter-relacionadas. Embora o absentismo e a falta de pontualidade possam ser atribuídos a doença, seja do professor ou de um membro da família, em muitos casos estes fenómenos são parte de um ciclo vasto, por exemplo, está claro que a prática de professores terem dois empregos está associada, de um lado, com os baixos salários que os professores recebem e a sua incapacidade de sobreviver dum único salário, do outro lado, com a cultura de escola onde isto é tolerado e aceito como uma prática normal pelos directores das escolas, muitos deles também com segundas ocupações.

Os participantes pintaram um quadro complexo de factores que induzem e alimentam um ao outro: o baixo salário dos professores leva-os a procurar segundas ocupações, o que significa que eles não têm tempo para preparar bem as suas aulas e frequentemente atrasam ou faltam. Aos professores nesta situação falta-lhes orgulho profissional e não recebem reconhecimento e apreciação dos seus alunos e colegas. Todos estes factores combinam para resultar em baixa motivação e moral e em um sentimento de que os professores não são capazes de fazer bem o seu trabalho. A qualidade de ensino sofre, como a citação que se segue, de um aluno da décima classe revela: **“No ano passado, não entendíamos nada nas aulas de Português, não as aulas, mas o professor. Era um professor que estava quase sempre ausente na escola e nas aulas”**.

Compreensivelmente, os professores não tiveram a tendência de falar sobre eles próprios em relação a estas questões, mas sim sobre outros professores. Um professor urbano tinha uma visão pouco elogiosa para com os seus colegas rurais:

“Os professores jovens é que se aplicam mais nos distritos, os mais experientes raramente cumprem com o programa como deve ser... Alguns ficam uma semana sem ir à escola, estão a chupar (beber), e só quando o dinheiro acaba é que aparecem na escola” (professor primário urbano).

SOLUÇÕES SUGERIDAS PELOS PROFESSORES E OUTROS INTERVENIENTES

Dada a inter-relação de muitas destas questões, várias recomendações que aparecem nas outras secções são ainda relevantes aqui. Está claro que nenhum destes factores pode ser tratado isoladamente. Além das trazidas em outras secções, os participantes sugeriram a seguinte solução.

- Habilitar os directores das escolas a fazer cumprir estritamente com os horários e desencorajar o absentismo através de um sistema de incentivos e dissuasivos.

3.1.3 CONDIÇÕES MATERIAIS DE TRABALHO

INFRA-ESTRUTURA ESCOLAR

CONTEXTO DA POLÍTICA

A construção de escolas é uma componente importante do PEEC2. O número de salas de aulas disponíveis actualmente é insuficiente para uma população escolar em crescimento. Muitas das infra-estruturas existentes estão em más condições. Os planos ambiciosos do programa de construção apontam para 3.000 salas de aulas anualmente, para poder acomodar o número crescente de crianças que entram na escola. Reconhece-se a necessidade duma descentralização deste programa de modo a permitir um envolvimento da comunidade nos projectos de construções de baixo custo, com ONGs, grupos religiosos e organizações internacionais que participem no alcance desta meta.

“A disponibilidade de salas de aulas não conseguiu manter o ritmo do aumento das admissões. Entre 1999 e 2005 a percentagem de salas de aula de construção precária manteve-se estacionária em cerca de 56%. Em 2005, 7% dos alunos do EP1 tinham aulas no terceiro turno. Os esforços para acelerar o ritmo de construção de escolas foram consideravelmente intensificados através de uma combinação de intervenções que incluem o programa de construção de escolas, mobilização da comunidade para contribuir com recursos locais e apoio dos parceiros de cooperação. Contudo, na prática, a construção de salas de aulas é ainda muito cara, e muitas vezes muito mal fiscalizada, com os consequentes problemas de qualidade. Para além disso, a construção nem sempre é sensível às questões de género relativamente a serviços, tais como, água e instalações sanitárias” (MEC, 2006: 23).

QUESTÕES LEVANTADAS PELOS PROFESSORES E OUTROS INTERVENIENTES

A questão das infra-estruturas escolares foi frequentemente citada pelos participantes como tendo um impacto na habilidade dos professores realizarem bem o seu trabalho. Já que os grupos focais eram conduzidos nas escolas onde os professores trabalham, os membros da equipa de pesquisa eram capazes de observar eles próprios as condições que eram descritas. Estas variaram grandemente, desde escolas rurais com um pequeno número de salas construídas com material local (capim, caniço, estacas, matope e pedras, dependendo da região), com as restantes turmas a terem aulas ao relento, a outras escolas com salas bem construídas, infra-estruturas bem conservadas e com boas facilidades básicas. Muitas construções escolares estavam em más condições. Muitas não tinham electricidade, água ou latrinas; muitas das salas construídas com material local não tinham janelas, e por isso eram muito escuras, com chão de areia ou maticado onde os alunos tinham de sentar-se, já que não havia carteiras ou cadeiras.

O estado das escolas é uma fonte frequente de perturbação das aulas, particularmente na época chuvosa:

“Temos muitas escolas precárias, em tempos de chuva ou de ventania é normal todo o capim ficar desfeito, e passarmos a ensinar ao relento. Quando a chuva cai somos obrigados a ficar uma semana sem dar aulas porque as salas estão danificadas; eu não posso entrar na sala de aula e nem posso obrigar os filhos do dono a entrarem numa sala de aula para se molharem. As crianças ficam em casa a espera do dia em que a chuva vai parar para poderem continuar as aulas, assim perdem dias de aulas.../... E ninguém consegue cumprir com o seu programa” (professor primário rural).

Muitas vezes, os professores escolhem dar as suas aulas ao relento, embaixo de uma árvore, em vez de uma sala de aulas escura. Em alguns casos, eles temem que as salas de aulas possam até ser perigosas:

“No primeiro ano, quando eu cheguei aqui, encontrei uma escola de capim, um lado da sala estava maticado e o outro lado não estava maticado; tive mesmo medo que caísse a parede de matope nas crianças. Tinha que as retirar de lá, aquilo foi muito triste. Os alunos estavam todo o tempo debaixo das árvores” (professor primário rural).

Mesmo quando as salas são solidamente construídas, elas não são sempre bem desenhadas para uma escola. Uma professora relatou que dá aulas numa sala com janelas baixas e sem vidros, mas que dão para a varanda, por onde constantemente passam pessoas: **“Qualquer pessoa que passa é motivo para a distração tanto dos alunos como do professor”** (professora secundária rural).

Os intervenientes terciários relataram que, embora o plano de construção de escolas esteja a ir avante, é lento, em parte devido à capacidade limitada e custos. Abordagens alternativas, envolvendo a comunidade nos programas de construção apoiadas pelas ONGs e usando materiais de baixo custo também necessitam fazer a sua parte. Uma organização envolvida nestes programas relatou que um dos efeitos positivos da participação da comunidade na construção de escolas era de que as escolas são subseqüentemente bem conservadas, normalmente através dos conselhos de escolas, devido à percepção de a escola ser propriedade da comunidade: **“Cuidam tão bem das escolas, por exemplo, nestes 5 anos nunca houve nenhum problema, nem há vidros quebrados. As escolas estão intactas”**.

SOLUÇÕES SUGERIDAS PELOS PROFESSORES E OUTROS INTERVENIENTES

- Continuar a construir mais escolas.
- Continuar a renovar as escolas existentes.
- Superar os atrasos em fazer andar o programa de construções existente.
- Usar projectos de construção baseados na comunidade.
- Ter água e saneamento básico em todas as escolas.
- Consultar os professores e outros usuários sobre o desenho da escola.

CONDIÇÕES DE TRABALHO E INSTALAÇÕES NA ESCOLA

CONTEXTO DA POLÍTICA

Para além da questão das infra-estruturas, as facilidades disponíveis nas escolas, incluindo equipamentos básicos para uma sala de aulas, tais como carteiras, cadeiras, quadros e materiais de ensino e aprendizagem são variáveis. Muitos dos equipamentos e materiais existentes estão em más condições. Já que 80 por cento do orçamento dos níveis provincial e distrital é usado para pagar os salários dos professores, a capacidade de compra de material é limitada. O governo recentemente fez um compromisso para fornecer livros escolares gratuitamente a todas as crianças nas escolas primárias. Desde 2003, um programa de Apoio Directo as Escolas, instituído pelo MEC e administrado a nível distrital, tem dado as escolas um grande acesso a materiais básicos e mais autonomia sobre o seu aprovisionamento e contribuiu para a participação da comunidade na gestão das escolas, já que os fundos são controlados pelo conselho da escola, ou ao menos pela associação dos pais (UNESCO, 2006: 21–2).

QUESTÕES LEVANTADAS PELOS PROFESSORES E OUTROS INTERVENIENTES

Muitas escolas visitadas não tinham carteiras nem cadeiras para os alunos, ou apenas tinham um número limitado. Os professores indicaram que a escrita das crianças é muito má, como resultado de sentarem-se no chão e apoiarem-se em superfícies irregulares para aprenderem a escrever, num ambiente não satisfatório para tal.

Uma fonte importante da frustração dos professores era a falta dos materiais de ensino e aprendizagem em algumas escolas. Muitos professores pensam que como os seus alunos não têm livros, não podem estudar. Um professor reformado comentou: **“E os alunos que não têm livros, como vão estudar? Só estão aí a brincar e quando chega o fim do ano, passam”**. Frequentemente, os professores relataram terem somente uma cópia do livro para toda a turma: **“Eu estou a dar 3ª classe e só apanhei um livro de Português, ter um livro para dar uma disciplina básica numa turma de quarenta e tal alunos não é fácil. Devo passar todos os textos do livro no quadro”** (professora primária rural). A falta de materiais de aprendizagem pareceu ser agravada, em alguns casos, pela falta de conhecimentos de técnicas de ensino não baseadas no uso de livros. Alguns professores reconheceram a necessidade de serem criativos, mas expressaram uma necessidade de ajuda neste aspecto: **“É verdade que se diz que o professor tem que ser criativo, mas talvez se no programa se indicasse a bibliografia, onde você pode apanhar um certo conteúdo ...”** (professora secundária rural).

Um voluntário da VSO comentou sobre a escassez de recursos e materiais de ensino e o impacto que têm na qualidade de ensino:

“Realmente os recursos não existem. Todos os professores estão a ensinar com os apontamentos que eles próprios tiveram quando eram estudantes – para além daquilo que eles foram ensinados não têm acesso a livros ou outro tipo de informação. Realmente os professores e as escolas não tentam fazer nada sobre isto. Todos parecem satisfeitos que podem ensinar com nada. Os alunos não têm livros para ver a matéria, sem chance para ler, apenas tiram apontamentos do professor à sua frente”
(voluntário da VSO).

Contudo, existia uma percepção entre certos participantes de que as coisas estavam a melhorar, pelo menos nas escolas primárias, com mais materiais de ensino e aprendizagem a tornarem-se disponíveis dentro das escolas. Isto pode ser uma consequência do programa de Apoio Directo as Escolas, embora isto não tenha sido explicitamente mencionado e não esteja claro se os professores têm conhecimento ou não deste programa.

SOLUÇÕES SUGERIDAS PELOS PROFESSORES E OUTROS INTERVENIENTES

- Envolver a comunidade no fabrico de carteiras e cadeiras com material local, podendo ser com apoio de ONGs.
- Formar os professores em técnicas de ensino que não requerem que todos os alunos tenham livros.
- Melhorar o fornecimento de materiais de ensino e aprendizagem para as escolas.

CARGA DE TRABALHO E HORAS DE TRABALHO

CONTEXTO DA POLÍTICA

Como foi detalhado na secção 3.1.1 Recrutamento e afectação acima (por exemplo, nas secções sobre localização do serviço e afectação (ver página 19) e sobre rotatividade de quadros e desperdício (ver página 22)), existe uma falta séria de professores. As razões para isto incluem a discrepância entre o número de professores necessários e o número dos professores actualmente em formação, o défice no orçamento disponível para pagar salários, o facto de que os professores deixarem a profissão para seguir outros ramos com melhores salários, professores que são nomeados para lugares administrativos dentro do sistema de educação a nível distrital ou provincial, e um grande número de professores morrendo de HIV & SIDA. Apesar da prática do recrutamento de professores sem formação, as vagas sem professores continuam muitas, particularmente em certas províncias. Estas vagas sem professores resultam no RAP de 80 em Cabo Delgado e 100 na Zambézia, as duas províncias mais severamente afectadas (Mulkeen, 2005: 7).

Devido à falta de professores e salas de aulas, muitas escolas funcionam em regime de turnos. As escolas primárias chegam a funcionar em dois ou três turnos no período diurno e no curso nocturno para os alunos mais velhos ou adultos; as escolas secundárias, com dois turnos no período diurno e o curso nocturno. O primeiro turno começa às 6.30 ou 7.00 da manhã, dependendo da luz do dia e da disponibilidade ou não de energia eléctrica. Sendo assim, o tempo diário de permanência dos alunos na escola é curto: 3 horas e 20 minutos para os alunos da escola primária, 5 horas para o ensino secundário. Contudo, muitos professores trabalham em dois, três ou mesmo quatro turnos. Os professores que trabalham no curso nocturno, fazem-no até as 22 horas. Esta carga de trabalho é aumentada ainda pelo número maior de alunos em muitas das turmas.

QUESTÕES LEVANTADAS PELOS PROFESSORES E OUTROS INTERVENIENTES

Muitos professores sentem que estão a trabalhar longas horas, em alguns casos desde as 7 horas da manhã até as 21:30 horas, se estiverem a trabalhar em todos os turnos. Um professor explicou: **“O ano passado a minha rotina foi pesada, aquilo não deu certo, eu dava aulas de manhã, à tarde e à noite”** (professor secundário urbano). A qualidade de ensino sofre, já que os professores nesta situação não têm tempo para preparar-se adequadamente. Os professores que têm de viajar longas distâncias para chegar ao seu local de trabalho encontram dificuldades para estar no serviço a tempo e horas, assim as aulas começam tardiamente ou mesmo não são dadas.

Igualmente as turmas numerosas aumentam a carga de trabalho dos professores. Eles dizem que não conseguem corrigir os trabalhos dos alunos minuciosamente e regularmente, já que têm muitos alunos por turma. No período de exames, é muito difícil corrigir exames minuciosamente e equitativamente e dar notas ao grande número de alunos num espaço de tempo curto: **“As pessoas não vêem as condições em que nós trabalhamos, por exemplo, nós trabalhamos com turmas de 130 alunos, as aulas terminaram na semana passada e hoje, em menos de uma semana, devemos apresentar resultados, com o número de alunos que nós temos!”** (professor secundário urbano). As turmas numerosas, também são reconhecidas como tendo impacto negativo na qualidade de ensino e aprendizagem, particularmente em relação às frequentes condições difíceis das salas de aulas:

“Eu como professora tenho cerca de 60 alunos da 1ª classe, tenho que chegar no fim do ano com todos esses alunos na 2ª classe, mas os alunos sentam no chão, não têm sítio para encostar.../... Agora para poder fazer passar 60 alunos, numa sala em péssimas condições, no chão ... É muito difícil para os alunos prestarem atenção” (professora primária rural).

Os participantes de todos os sectores concordaram que as turmas numerosas são prejudiciais à qualidade de educação, já que nelas os professores não podem ensinar adequadamente: **“Tendo 70 crianças por professor não vai dar-vos um sistema de educação de qualidade. Reduzindo esse número para 60 ou 55 é uma meta algo razoável, e se a única maneira de poder fazer isso é por via de recrutamento de muito mais professores, então devemos alocar dinheiro para isso”** (interveniente terciário).

SOLUÇÕES SUGERIDAS PELOS PROFESSORES E OUTROS INTERVENIENTES

- Continuar com e aumentar os estímulos actuais das construções de escolas, contratação e formação de mais professores de forma a reduzir os RAPs e reduzir a necessidade do sistema de turnos e de horas extras.
- Dar aos professores a prioridade de cuidados de saúde e educação sanitária, incluindo acesso ao teste de HIV e ao tratamento anti-retroviral para ajudar a reduzir o desperdício causado por morte prematura.
- Formar os professores em técnicas de ensino para turmas numerosas com recursos limitados.

3.1.4 POLÍTICA DA EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O CURRÍCULO

CONTEXTO DA POLÍTICA

Um currículo novo do ensino primário foi introduzido progressivamente desde 2004. O currículo dá ênfase à aquisição das habilidades de leitura e da escrita e visa aumentar **“a relevância de aprendizagem escolar para o contexto sócioeconómico local”**, com uma **“componente local”** constituindo 20 por cento de tempo de aulas (Takala, 2004: 5).

Com o currículo anterior, muitos alunos tinham maiores dificuldades de aprendizagem devido a sua incapacidade de falar ou entender Português, a língua nacional e tradicionalmente a língua de instrução. Por estas razões, o novo currículo prevê o ensino nas línguas maternas das crianças, nas primeiras duas classes do EP1, passando para Português mais tarde.

A outra inovação, uma tentativa de combate às altas taxas de reprovações, foi a introdução do sistema das progressões semi-automáticas, de acordo com o qual as crianças progridem para a classe seguinte sem ter que fazer exames.

Novos livros para alunos e professores foram preparados, assim como também foram organizadas sessões de formação para preparar os professores na implementação do novo currículo. Contudo, a pesquisa descobriu que: **“Existe confusão entre os professores com relação a tais princípios e práticas fundamentais, como a componente do currículo local (incluindo o papel das comunidades), o uso das línguas locais para o ensino e a progressão semi-automática dos alunos”** (Takala, 2004: 10). Existe o risco desta confusão levar à perversão da intenção original em volta da progressão semi-automática, com um impacto negativo na qualidade de ensino e aprendizagem:

“Até que o défice na formação de professores é ultrapassado, a reforma curricular não poderá estar à altura dos objectivos desejados. Especificamente, a respeito do princípio das progressões semi-automáticas, a prática actual de fazer progredir os alunos para as classes seguintes pode tornar-se numa medida de melhoramento de rendimento mais administrativo do que de uma contribuição significativa para a melhoria da qualidade de ensino” (Takala, 2004: 10).

QUESTÕES LEVANTADAS PELOS PROFESSORES E OUTROS INTERVENIENTES

Os professores têm conhecimento da existência do novo currículo e dizem que estão a tentar implementá-lo, embora muitos disseram não ter tido informação ou formação adequada sobre a sua implementação. Muitos disseram que encontravam dificuldades para ensinar disciplinas que eles próprios não estudaram. Também experimentavam problemas em ensinar, já que não tinham acesso aos materiais de ensino. **“Nós não estudamos com o novo currículo, e então, sem material você não faz nada”** (professora primária rural).

Muitos professores e outros participantes estavam extremamente preocupados com o que percebiam como sendo obrigação imposta a eles pelo novo currículo para fazer passar de classe todos os alunos, apesar de estes não reunirem condições para tal. Eles sentem-se incapazes de tratar o assunto doutra forma; mesmo quando os alunos são claramente fracos para passarem à classe seguinte, e estavam desmoralizados por constatarem que alunos de nível muito baixo, que não são capazes de ler nem escrever, passam para as classes seguintes devido ao sistema. Um professor disse: **“Este aluno está a sair da 1ª classe com dificuldades e vai à 5ª, chega até a 10ª com muitos problemas e lá já não existe passagem automática, por isso chumba muito lá, chumba 2 ou 3 vezes numa classe e as vezes chega mesmo a desistir”**. Os professores percebem que esta política é de aumentar o número de alunos em detrimento da qualidade. Eles estão frustrados por terem de gastar tempo de aulas explicando conteúdos dos programas das classes anteriores à alunos que passaram essas classes sem dominar ou entender tais conteúdos: **“Passam, mas não sabem nada e quando chegam neste nível aqui o professor é que tem que recomeçar, dar aquilo que já deviam ter aprendido”** (professora da escola industrial).

Os professores também sentem que estão a ser culpados pela falta de sucesso dos seus alunos e que é injusto: **“Dizem que o professor não ensina nada, mas não é porque o professor não ensina nada. O professor ensina, até verifica que este meu aluno não tem direito de transitar, mas como o regulamento pede assim, nós deixamos a criança ir para a frente sem saber”** (professora primária urbana). Os directores das escolas, muitas vezes pareceram acreditar que as progressões semi-automáticas requerem que todos os alunos passem de classe e podem estar a pressionar os seus professores para tal.

Funcionários a nível distrital e provincial explicaram que os directores das escolas em alguns casos não entendiam o novo currículo e que não o aplicavam correctamente. Eles sustentaram que os professores necessitam de formação sobre a aplicação dos procedimentos a seguir como é pretendido. Alguns deles atribuíram a falta de sucesso dos alunos às práticas de ensino não adequadas por parte dos professores, em vez da provisão do novo currículo. Parece que os professores não têm informação suficiente sobre os procedimentos a seguir nas progressões semi-automáticas (que, geralmente os professores chamam de ‘progressão automática’, sugerindo que eles não foram expostos ao currículo original, mas sim a uma apresentação oral deformada deste).

Não são só os professores que parecem estar com a impressão de que o currículo requer que todos os alunos passem automaticamente, mas outros intervenientes também têm a mesma impressão. Parece existir uma considerável confusão em vários níveis sobre o conteúdo da prática e a intenção deste novo currículo.

SOLUÇÕES SUGERIDAS PELOS PROFESSORES E OUTROS INTERVENIENTES

- Acabar com a prática sistemática das progressões automáticas.
- Formar os professores e directores das escolas para aplicar o novo currículo como é pretendido.
- Fomentar um sentido de poder entre os professores assegurando que eles entendam o conteúdo e os objectivos do currículo que eles ensinam, em vez de criticá-los.
- Melhorar a comunicação, dentro do sistema de educação e para o público em geral, sobre a natureza exacta e o conteúdo do novo currículo.

ADEQUABILIDADE E DISPONIBILIDADE DE ESCOLAS SECUNDÁRIAS

CONTEXTO DA POLÍTICA

Existe um reconhecimento entre os fazedores das políticas de que com a focalização intensa do plano estratégico no ensino primário, o investimento e a reforma do ensino secundário, incluindo o ensino técnico e vocacional, são também necessários. Como mais crianças irão concluir o ensino primário, a procura do ensino secundário irá consequentemente aumentar. Além disso, a actual falta de trabalhadores qualificados em Moçambique só pode ser resolvida através da educação e formação técnica em habilidades procuradas pelo mercado de trabalho que actualmente batalha para recrutar trabalhadores formados e adequados. O sistema do ensino secundário é baseado no modelo colonial Português, que tradicionalmente foi um sistema elitista, com um currículo académico bem tradicional. Embora as taxas de ingresso e conclusão do ensino secundário estão a aumentar, somente uma pequena percentagem da população actual conclui o ESG2. Esta percentagem era menos de dois por cento em 2005 (MEC, URL). A pesquisa recente conduzida pela Campanha Global da Educação argumentou, contudo, que se os países estão para formar professores suficientes para o ensino primário, o ensino secundário vai ter também que ser expandido em muitos países:

“...para o sucesso do ensino primário, a provisão de cuidados e de educação de infância, o ensino secundário e educação de adultos também necessita de ser dramaticamente melhorado em muitos países. Por exemplo, é um facto de registo que hoje nenhum país atingiu mais de 90% de matrículas líquidas no ensino primário sem ter pelo menos matrículas líquidas no ensino secundário aproximadas a 35% (Clemens, 2004: 19)... Um nível de ensino secundário adequado é vital para permitir que os países produzam novos professores em número suficiente para proporcionar o ensino primário” (CGE, 2006:10).

Muitos alunos que concluíram o EP2 não são capazes de continuar no ensino secundário por razões financeiras e logísticas. Em 2005, eram somente 156 escolas do ESG1 e 35 escolas do ESG2 em todo o país, predominantemente estas escolas encontram-se nos centros urbanos (MEC, URL). Além do problema de acesso, o custo da compra do uniforme escolar é proibitivo para muitas famílias. Ainda, o ensino secundário **“envolve muitas vezes custos de alojamento e altos custos em livros e outras transacções (incluindo “propinas” informais ou outras formas de pagamento a professores ou funcionários das escolas para se garantir uma vaga)”** (MEC, 2006: 33).

O actual desafio é de transformar o anterior sistema de ensino secundário limitado para um sistema de educação de massas, capaz de educar jovens moçambicanos para satisfazer as necessidades crescentes da economia e do mercado de emprego em desenvolvimento. O MEC está actualmente a investigar diferentes opiniões e vai em breve definir uma estratégia de reforma do sistema do ensino secundário.

QUESTÕES LEVANTADAS PELOS PROFESSORES E OUTROS INTERVENIENTES

Existe uma considerável preocupação tanto dos professores como de outros participantes de que o ensino secundário pode estar a ser negligenciado na actual tendência de atingir a uma universalização do ensino primário. Os professores falaram da insuficiente capacidade das escolas secundárias em satisfazer a sua procura. Os directores das escolas secundárias sentem que as necessidades das suas escolas não são vistas, já que os recursos estão a ser canalizados para as escolas primárias. Os professores das escolas primárias lamentam o facto de os seus melhores alunos depois de concluírem o ensino primário não poderem ter acesso ao ensino secundário: **“Quando saem daqui não podem continuar a estudar porque não têm colocação. É só fazer o nível básico e parar por aí”** (professora primária rural).

Foi expressa uma inquietação de que, mesmo onde as escolas secundárias existem, os alunos graduados nelas não saem equipados de habilidades e conhecimentos exigidos pelos empregadores num mercado de trabalho em rápido desenvolvimento. Existiu uma percepção de que, embora seja importante investir no ensino primário, não é suficiente e que, para desenvolver-se, Moçambique necessita de cidadãos com instrução secundária e superior.

Os fazedores das políticas estão conscientes da necessidade de desenvolver uma estratégia coerente para adaptar o sistema de ensino secundário às rápidas mudanças do contexto e da procura. A exigência do ensino secundário tem vindo a crescer exponencialmente desde a independência, onde somente existiam 1.000 alunos no ensino secundário em todo o país: **“A dimensão é completamente diferente e não é possível expandir este ensino secundário com qualidade.../... Então, o que está a acontecer é uma degradação progressiva da qualidade do ensino secundário”** (participante terciário). Os participantes concordaram que as escolas secundárias baseadas no modelo usado antes da independência podem não ser acessíveis nem apropriadas às necessidades de um sistema emergente do ensino secundário de massas. De acordo com a maioria dos participantes, existe uma necessidade de ser realista na reforma do ensino secundário para encarar as necessidades actuais, em vez de apenas tentar ajustar o currículo, e de:

“...encorajar as pessoas a pensar sobre modelos diferentes... Claramente que quando você tiver tido um pequeno sistema de educação elitista e tentar ir em direcção a um sistema de educação universal não pode apenas reproduzir isso em todo o país. Na realidade não pode acontecer. Nunca vai existir dinheiro suficiente, nem é apropriado pensar sobre estes tipos de modelos de escolas grandes para cada um dos distritos” (interveniente terciário).

SOLUÇÕES SUGERIDAS PELOS PROFESSORES E OUTROS INTERVENIENTES

- Não esquecer o ensino secundário na campanha de atingir as metas concernentes ao ensino primário.
- Continuar a construir escolas e formar professores para o ensino secundário para encarar as necessidades que serão criadas, visto que grande número de alunos está a graduar das escolas primárias, e assegurar a existência de graduados do ensino secundário suficientes para serem recrutados como professores.
- Definir uma estratégia para que as escolas secundárias tenham em conta as necessidades do mercado de emprego.
- Ser realista e criativo: estar disposto a repensar sobre todo o sistema de ensino secundário, não apenas ajustar o currículo existente.

A QUALIDADE E ADEQUABILIDADE DOS MÉTODOS DE ENSINO

CONTEXTO DA POLÍTICA

O PEEC2 reflecte um reconhecimento das fraquezas de muitas práticas de ensino:

“A qualidade do ensino é ainda uma outra preocupação. A fraca formação de professores, a insuficiência de materiais e a falta de apoio pedagógico significa que a maioria dos professores se tem apoiado em métodos didácticos centrados no professor, que enfatizam a repetição e a memorização, mais do que em abordagens centradas no aluno que encorajam o pensamento criador e o ensino baseado em capacidades. Os professores estão mal preparados para lidarem com alguns dos desafios que o sistema lhes coloca, tais como a realidade de ensino em turmas mistas (turmas com alunos de classes diferentes), o ensino em turmas grandes, sem terem materiais didácticos, e de lidar com desafios como a disparidade de género e o HIV/SIDA.” (MEC, 2006: 45).

O plano inclui ênfase considerável em estratégias para melhorar a qualidade de ensino. O programa de reforço profissional contínuo dos professores, CRESCER, começou em 2004 num certo número de distritos e está num processo de expansão. CRESCER formou cerca de 30 por cento dos professores primários para a implementação do novo currículo. A outra tentativa de melhorar a qualidade de ensino é através das zonas de influência pedagógica, conhecidas como ZIPs, existentes desde 1974, mas reforçadas em 1998. Realizam encontros duas vezes por mês e permitem que os professores troquem experiências e ideias. Organizam formações e workshops para professores e pais, também apoiam os centros de recursos em livros e materiais de ensino. São a fonte mais importante ou a única fonte do género para os professores, particularmente nas áreas rurais mais remotas.

QUESTÕES LEVANTADAS PELOS PROFESSORES E OUTROS INTERVENIENTES

Embora vários professores mencionaram que não se sentiam preparados para ensinarem turmas numerosas e gostariam de ter mais formação nesta matéria, a questão dos métodos de ensino não foi realçada por muitos, possivelmente pela preocupação com o que eles percebiam como questões mais críticas. Contudo, voluntários da VSO com experiência de outros sistemas de educação, que trabalham em escolas moçambicanas e em instituições de formação de professores, eram mais conscientes sobre a questão dos métodos de ensino como uma área com impacto na qualidade de ensino no geral. Estavam particularmente preocupados com a ausência de uma abordagem consistente e equitativa de avaliação.

SOLUÇÕES SUGERIDAS PELOS PROFESSORES E OUTROS INTERVENIENTES

- Introduzir mais formação para professores em técnicas de ensino em turmas numerosas.
- Melhorar a formação de professores para incluir menos teoria e focalizar mais nas técnicas práticas de ensino.
- Formar os professores em princípios e técnicas de testes e de avaliação.
- Permitir que os professores observem colegas que têm formação em técnicas modernas de ensino.

3.1.5 FORMAÇÃO, AUTO-MELHORAMENTO E APRENDIZAGEM

NÍVEL E ÂMBITO DE QUALIFICAÇÕES E FORMAÇÃO

CONTEXTO DA POLÍTICA

Estima-se que actualmente em Moçambique 38 por cento dos professores não têm formação (ActionAid, 2007: 7). Dos professores formados, muitos são chamados a ensinar disciplinas diferentes daquelas em que foram formados. Além disto, os programas de formação existentes não são sempre apropriados para a realidade das salas de aulas moçambicanas.

O PEEC2 afirma que, para além de muitos professores primários não serem formados, em 2005, **“78% dos professores que leccionavam o ES1 não tinham qualificações para ensinar este nível”** e que **“a formação que é dada a um professor do ensino secundário é cara e em muitos casos pouco ajustada para lidarem com as realidades práticas que enfrentam nas salas de aula”** (MEC, 2006: 33). Numa tentativa de assegurar que todos os professores tenham pelo menos alguma formação pedagógica, o MEC está em processo de implementação de um novo programa de formação de professores primários (conhecido como 10^a+1), consistindo num único ano de formação para alunos que concluíram a 10^a classe, o que deveria quase duplicar a capacidade de formação de professores. O desafio será de assegurar que a qualidade da formação e consequentemente a qualidade de ensino não deteriore inaceitavelmente. Um relatório recente da ActionAid sublinha esse risco:

“Antes, somente 3.500 professores concluíam a formação por ano; agora perto de 6.000 professores vão concluir a formação pré-serviço. Existe bastante preocupação, no entanto, da sociedade civil e mesmo do Ministério da Educação, de que, a não ser que a qualidade da formação pré-serviço seja melhorada, este programa de formação vai minar os esforços para melhorar a qualidade através da contracção de mais professores. São necessários mais recursos para apoiar os novos cursos de formação de professores, para assegurar que a qualidade não é comprometida. Mas o uso de formas mais rápidas de formação de professores não é a resposta” (ActionAid, 2007: 7).

QUESTÕES LEVANTADAS PELOS PROFESSORES E OUTROS INTERVENIENTES

Tanto os professores formados como os não formados sentiam que necessitavam de mais formação. Os professores formados queriam que os seus conhecimentos fossem actualizados de forma a estarem a par do desenvolvimento. Os professores sem formação disseram que estariam mais confiantes tanto na sala de aulas como na comunidade se estivessem formados. Para certos professores formados, trabalhar com colegas sem formação era encarado como sendo desmotivador.

Professores não formados expressaram uma insegurança acerca dos seus níveis de conhecimentos e habilidades profissionais. Eles se preocupavam com a qualidade das suas aulas, e sentiam que não estavam à altura de assumir as suas responsabilidades perante os seus alunos: **“Dêem-nos formação, nós precisamos de mais contacto com todas as coisas novas, com toda a inovação, formação, porque esse é o nosso trabalho. Nós devemos estar actualizados e devemos ter mais informação, é preciso mais esforço para alcançar isto.”** [professora secundária urbana].

Outros intervenientes, também acreditavam que professores formados eram a principal prioridade para o sistema da educação. Um participante terciário explicou por que acreditava que a formação de professores era mais importante que a construção de escolas: **“O segredo na escola é o professor. Não estou muito preocupado acerca dos edifícios, por exemplo, porque debaixo de uma árvore com um bom professor você vai aprender muito mais do que numa sala de aulas com um professor sem formação”.**

Reservas foram expressas sobre o novo regime de formação 10^a+1 e se virá ou não a produzir professores adequadamente formados, embora muitos participantes admitissem que a formação limitada é provavelmente melhor do que nenhuma: **“Não vai formar professores. Você não pode formar um professor em um ano. Isto irá preparar pessoas que estão um pouco informadas sobre o ensino, mas ainda não professores. Vai definitivamente melhorar a situação em comparação à dos professores sem formação. Naturalmente, se você pode ter um ano de alguma formação, é um ano melhor do que nada”** [participante terciário]. Um funcionário sénior do governo apontou que, dada a escolha em se recrutar 1.500 professores com dois anos de formação mais 6.000 professores sem formação por ano ou recrutar 7.500 professores com um ano de formação, a decisão foi de que era preferível optar pelo segundo cenário. Vários participantes terciários expressaram um considerável receio de que o regime de 10^a+1 pode resultar na deterioração da qualidade de ensino e esperam que seja uma medida temporária, para ser substituída por um programa de formação mais longo e mais sólido, o mais cedo possível.

Muitos professores formados disseram que não ensinam as disciplinas nas quais foram formados, mas outras completamente diferentes. Um participante ilustrou este caso: ele foi formado como professor de Português e colocado numa escola pensando que ia ensinar Português, mas como descobriu que havia falta de professor de Inglês, ele foi colocado a ensinar Inglês. Num outro caso, ao professor em questão foi dado ensinar educação musical, apesar de não ter conhecimentos, nem formação, nesta cadeira: **“Ele foi formado para leccionar Português e tinha sido dado turmas para dar educação musical. Ele não tinha qualificações para isso e teve mesmo que pedir para deixar de leccionar aquela cadeira”** (Um professor). Os chefes provinciais dos recursos humanos explicaram que não existia ainda um sistema para conciliar as necessidades das escolas em professores para disciplinas específicas com a disponibilidade dos cursos nas instituições de formação. O fornecimento de professores secundários graduados nos diferentes cursos da Universidade Pedagógica (UP), por exemplo, não corresponde com a procura.

Também existia algum optimismo e uma sensação de que a situação estava a melhorar lentamente. Uma voluntária da VSO, que está em Moçambique há quase três anos, foi capaz de observar isto na sua escola: **“Tenho visto grandes mudanças desde que cheguei em Agosto de 2004. Eles estão a fazer um grande esforço de formar professores. No ano passado, 20 professores foram a uma formação formal por dois anos. Assim nós tivemos novos professores para substituí-los. Esperamos que os outros professores voltem depois de dois anos. É um processo lento, mas que está a acontecer.”**

SOLUÇÕES SUGERIDAS PELOS PROFESSORES E OUTROS INTERVENIENTES

- Assegurar que todos os professores tenham formação básica o mais cedo possível.
- Assegurar que os professores formados tenham regularmente uma formação em serviço de boa qualidade e apoio para a sua actualização profissional.
- Considerar o regime de formação 10^a+1 como uma medida temporária e reintroduzir programas de formação mais completos o mais cedo possível.
- Assegurar a coordenação entre os departamentos dos recursos humanos provinciais e as instituições de formação de professores para reconciliar o fornecimento e a procura de professores, de modo que se forme professores por curso de acordo com as necessidades.

ACESSO A FORMAÇÃO E APOIO PROFISSIONAL

CONTEXTO DA POLÍTICA

Existem vários tipos de formação inicial de professores. Os graduados da 10ª classe podem se candidatar para serem formados como professores primários nas diferentes instituições de formação de professores. Os graduados com a 12ª classe podem se candidatar para os cursos de formação de professores para o ensino secundário na Universidade Pedagógica.⁷

Os professores efectivos podem pedir bolsas de estudos para se formarem como professores do ensino secundário na Universidade Pedagógica. As qualificações que recebem depois de concluir os cursos de bacharelato em três anos ou de licenciatura depois de cinco anos dão-lhes acesso a um considerável melhoramento de salário e de oportunidades de emprego, seja no sistema de educação ou fora deste.

Para além destes programas de formação, estão a ser feitos esforços para proporcionar aos professores actualmente no activo com programas de formação contínua. Estas iniciativas incluem o programa CRESCER, que funciona nas ZIPs, e o uso de programas de ensino a distância. O sistema das zonas de influência pedagógica conhecidas como ZIPs está desenhado para permitir que os professores e directores de escolas reúnam-se regularmente para trocar experiências, problemas e soluções, para além das formações e seminários mais formalizados que agora também são providenciados através das ZIPs. Contudo, estão envolvidos desafios consideráveis, incluindo atrasos administrativos e dificuldades de distribuição e de preparação dos materiais de formação.

QUESTÕES LEVANTADAS PELOS PROFESSORES E OUTROS INTERVENIENTES

Em algumas zonas visitadas, os programas de formação em grande escala estavam em curso e a maioria dos professores sem formação estavam a frequentar cursos de formação à noite ou através dos programas de ensino a distância. Estas soluções eram vistas por muitos como preferíveis em vez de enviar os professores para períodos longos de formação diurna a tempo inteiro, que pode lhes tirar das salas de aulas, onde, por sinal, fazem grande falta. A situação variava de província para província e dentro das diferentes províncias, com a maior parte dos programas a acontecerem nas zonas urbanas. Esta era uma fonte de frustração para muitos professores rurais, que se sentiam excluídos das oportunidades de formação que tanto necessitavam: **“Eu penso que há diferenças entre as zonas rural e a zona urbana... na zona urbana o professor para além de ter acesso a facilidades em termos de continuidade dos estudos, actualização em si. Ele fica mais actualizado, automaticamente mais dinâmico”** (professor primário rural). O desafio logístico para chegar aos centros urbanos onde as aulas dos programas de formação nocturnas decorrem faz com que estes programas sejam inacessíveis para os professores rurais sem acesso a transporte.

Outra grande fonte de frustração expressa por muitos professores foi o facto de que o acesso a bolsas de estudos para frequentar cursos de formação a tempo inteiro era ligado ao processo das nomeações para se ser professor efectivo. As grandes demoras nesses procedimentos já discutidos significam que maior número de professores era excluído da formação. Esta situação foi confirmada por um chefe provincial de recursos humanos: **“A maioria dos funcionários que pretendem estudar não têm nomeação, e sem nomeação não é possível concorrer”**. Esta frustração era em parte devido à consciência de que a formação não só é a chave para melhorar o desempenho na sala de aulas, mas também abre o caminho para melhores oportunidades: **“Gostaria de ir para a cidade X e continuar com os meus estudos porque aqui os professores estão limitados, estão mesmo muito limitados. Se vêm com 10ª classe quer dizer que vão ficar muito tempo com 10ª classe e sem mais progressão”** (professora secundária rural). Finalmente, o nível de formação formal é também a chave para a progressão na tabela salarial. Existindo assim uma forte motivação para participar nos cursos de formação formal, que os professores percebem como providenciando as ferramentas para lhes tornar bons professores e dando-lhes acesso a melhores empregos e melhores salários.

7. Os termos formação 'pré-serviço' e formação 'inicial' são um tanto enganadores neste caso, já que muitos dos que frequentam estes cursos de formação de professores têm experiência de docência (em alguns casos por muitos anos), mas sem formação de professores formal.

Os professores em geral, estavam entusiásticos pelas oportunidades de receberem formação em serviço através das ZIPs. Eles lamentaram a não existência de mais oportunidades idênticas. Uma voluntária da VSO observou o efeito positivo que estes workshops de formação podem ter para a moral dos professores: **“Os professores estão muito motivados sobre os workshops porque dão lhes ideias diferentes sobre o ensino. Por exemplo, um dos workshops era sobre como usar flipcharts (quadros de folhas moveis). Na semana seguinte, a sala dos professores estava cheia de flipcharts!”**

SOLUÇÕES SUGERIDAS PELOS PROFESSORES E OUTROS INTERVENIENTES

- Continuar com os programas de formação em serviço no curso nocturno e assegurar que estes programas incluam os professores das zonas rurais.
- Providenciar transporte para os professores rurais a fim de permitir-lhes frequentar programas de formação no curso nocturno.
- Continuar a oferecer cursos de formação a distância e melhorar os programas existentes.
- Efectuar as nomeações pendentes para que os professores interessados possam usufruir dos seus direitos e dos benefícios neles associados, incluindo bolsas de estudo.
- No meio tempo, enquanto os processos atrasados estão em curso, permitir aos professores que estão com contratos temporários há mais de dois anos que requeiram as bolsas de estudos.
- Dar continuidade e reforçar as oportunidades de formação a distância através dos programas das ZIPs e do CRESCER.

CONDIÇÕES E QUALIDADE DE FORMAÇÃO

QUESTÕES LEVANTADAS PELOS PROFESSORES E OUTROS INTERVENIENTES

Em muitas partes existe uma preocupação sobre a qualidade de formação dada aos professores e a sua adequabilidade para a realidade do ensino moçambicano. O PEEC2 cita a variedade dos diferentes programas para a formação inicial, **“com administração separada, diferentes níveis de entrada, diferentes durações e várias modalidades”** e admite que **“as maiores preocupações residem nas implicações óbvias de uma tal diversidade em termos de qualidade, eficiência e custos.”** (MEC, 2006: 43). As instituições de formação de professores tendem a ser compostas por professores qualificados, mesmo que não tenham tido formação específica com instrutores de formação de professores. Contudo, já que eles estão entre os professores mais qualificados existentes, eles tendem a ser solicitados a aceitar muitas actividades profissionais, o que frequentemente afecta a qualidade da formação que eles são capazes de dar. As instituições de formação de professores muitas vezes têm falta de materiais de ensino e informação acerca do currículo de formação de professores, levando a uma confusão e inconsistência na formação dada.

QUESTÕES LEVANTADAS PELOS PROFESSORES E OUTROS INTERVENIENTES

Os professores também expressaram preocupação acerca da qualidade e relevância da formação que eles receberam. Alguns acharam que era muito teórica e que não estava suficientemente baseada em questões práticas da sala de aulas. Por exemplo, eles gostariam de ter aprendido técnicas sobre como lidar com turmas numerosas ou de ensino com material muito limitado: **“Acho que a formação que nós temos actualmente não responde à realidade concreta da educação”** (professora primária urbana). Também existia uma percepção da falta de uniformidade entre as diferentes instituições de formação de professores, até o ponto de os graduados de uma certa instituição terem aprendido princípios e práticas completamente diferentes dos seus colegas graduados em outras instituições de mesma natureza. Isto confundia tanto professores como seus alunos.

Aos olhos de alguns participantes, as insuficiências destas formações estavam ligadas à admissão dos candidatos a professor, que não era sentida como suficientemente selectiva. Candidatos sem desejo nem motivação para se tornarem professores eram seleccionados: **“Mas por que é que aqueles formandos saem de lá sem uma preparação muito adequada? Isto é... porque aqueles que recebem formação não foram devidamente seleccionados”** (um ex-professor).

Uma candidata a professora sentiu que o curso que estava a fazer não dava informação suficiente sobre a realidade de uma sala de aulas em Moçambique e, por isso, não estava a preparar os candidatos a professores para o seu futuro profissional: **“Eu acho que nos actos de formação tinha que se dar toda a informação necessária acerca das condições em que vamos trabalhar, está a ver, não é? Começa pelos salários, condições das escolas que nós vamos encontrar, porque isto é uma realidade e nós não conhecemos”**.

A qualidade dos instrutores foi também citada por afectar a qualidade de formação. É interessante notar que muitos dos factores vistos como influenciadores do desempenho dos instrutores nas instituições de formação de professores eram os mesmos que já foram identificados em relação ao desempenho dos professores nas escolas. Estes incluíam conhecimentos nas disciplinas, técnicas e formas de ensino, sobre carga de trabalho e absentismo. Os formandos estavam muito conscientes de que a competência e a personalidade individual do instrutor eram cruciais, como estes dois depoimentos opostos demonstram:

“Um docente ou um professor não pode só vir dar aulas e ir embora, tem que motivar, tem que conversar, motivar os estudantes, de que jeito? ... Mas não, o docente veio, deu a matéria e foi-se embora. Isso não basta para um estudante. Não basta!” [Candidata a professora na UP].

“Nós tínhamos um professor no ano passado, o professor X. Aquele professor é de se tirar o chapéu. É mesmo uma pessoa que tem conhecimentos, não é daqueles professores que vêm a sala de aulas sem conhecimentos... Ele ama a história, eu penso que é uma coisa que ele faz porque gosta e eu gostaria de me espelhar nele, sei que sou jovem, não é possível, mas aquilo é um modelo” [Candidata a professora na UP].

Voluntários da VSO que trabalham nas instituições de formação de professores também sentiam que os instrutores não sempre davam formação suficiente, geralmente por terem muitos compromissos com o seu tempo:

“Muitos instrutores de professores não fazem os seus serviços somente aqui. Este trimestre, em particular, tem muito absentismo. Isto em parte é devido à pressão que eles têm – aqui não há instrutores suficientes, então as pessoas são solicitadas a cobrir os outros. Também estão a fazer trabalho fora, assim não conseguem fazer tudo” [voluntário da VSO].

Os factores de organização e de planificação nas instituições de formação de professores foram também citados por diminuir a qualidade da formação dos professores, com dias inteiros e mesmo semanas perdidas devido à fraca organização. Uma professora recordou-se de que, durante a sua formação, um dia por semana era regularmente perdido, já que **“Eles estavam a resumir muita coisa. Então, não aprendi muita coisa.”** [professora primária rural]. Igualmente, um voluntário da VSO descreveu como o tempo de formação dos professores era perdido devido à fraca planificação:

“O ano académico devia ter começado em Fevereiro, mas não começou até Março porque as salas eram necessárias para a realização dos exames. Mas eles podiam ter previsto isso. Quando finalmente começamos, percebemos que não havia salas suficientes para o número de turmas e recorreremos ao aluguer de salas na cidade. Isto deveria ter sido resolvido em Dezembro. Isto é planificação básica, nem são novas iniciativas. Assim perde-se tempo.”

Outro voluntário da VSO atribuiu as dificuldades de planificação à insuficiência de comunicação, reuniões e trabalho de equipa nos departamentos: **“Não se senta o suficiente para pensar o que fazer como um departamento. É tudo muito individual. O exame é individual; portanto, às vezes não é coeso”**.

SOLUÇÕES SUGERIDAS PELOS PROFESSORES E OUTROS INTERVENIENTES

- Melhorar a qualidade dos instrutores de professores através de formações suplementares.
- Melhorar os salários dos instrutores para que estes não tenham que procurar empregos adicionais.
- Limitar o número de empregos adicionais que os instrutores possam ter.
- Padronizar o currículo e aprovisionamento da formação de professores nas diferentes instituições para que este esteja ao mesmo nível.
- Rever o currículo e o seu aprovisionamento para ser relevante a realidade na sala de aulas.
- Fazer com que a formação de professores seja menos teórica e mais prática.
- Melhorar a planificação e os sistemas nas instituições de formação de professores.
- Formar gestores e administradores nas instituições de formação de professores.
- Melhorar a comunicação e sistemas de funcionamento entre e dentro de departamentos das instituições de formação de professores.

3.1.6 PACOTES DE REMUNERAÇÃO

SALÁRIO

CONTEXTO DA POLÍTICA

Os salários dos professores, que são determinados através do nível académico, estão baseados na tabela salarial aprovada centralmente para todos os funcionários da função pública. Todos os professores formados devem ser beneficiados por um subsídio de formação, que é também definido através do seu nível de qualificações profissionais. As diferenças no salário dos professores variam consideravelmente, de acordo com o seu nível académico. A tabela salarial é complexa, mas alguns exemplos são aqui dados. O salário mensal inicial de um professor primário de nível académico primário (7ª classe) e sem formação psicopedagógica é actualmente equivalente a \$US 66. O salário inicial mensal para um professor com 10ª classe é de \$US 96. Um professor que concluiu a 12ª classe, mas sem formação profissional, inicialmente recebe \$US 120 por mês. Se o mesmo professor tiver concluído um curso básico de formação de professores este salário é acrescido de 30 por cento, correspondente ao subsídio de formação, para \$US 156. O contraste é que um professor com o nível académico de bacharel recebe um salário inicial de \$US 296, mais um subsídio de 60 por cento, chegando a \$US 474 caso tenha formação profissional.⁸

A complexidade da tabela salarial faz com que seja difícil falar sobre um salário considerado médio. Contudo, de acordo com o recente relatório da UNESCO sobre Moçambique, **“Enquanto um professor do EP1 recebe, em média, um salário que corresponde a 3,5 PIB per capita, no EP2, ESG1 ou ESG2 o salário dos professores corresponde a 7,4, 15,8 e 23,8 PIB per capita, respectivamente”** (2006: 21).

Teoricamente, os salários dos professores são automaticamente aumentados para reflectir o tempo de serviço (ver secção 3.1.1 Recrutamento e afectação – procedimentos ministeriais de recrutamento, ‘integração’, promoção e progressão nas carreiras na página 20). Devido à paralisação dos procedimentos administrativos envolvidos, isto frequentemente não acontece. Igualmente, a burocracia associada ao pagamento dos professores resulta no facto de que o primeiro salário muitas vezes seja pago vários meses mais tarde. Os professores contratados que ainda não são do quadro podem estar sujeitos a estes atrasos anualmente, já que eles **“têm que repetir o processo todos os anos, devido aos constrangimentos financeiros”** (UNESCO, 2006: 20).

O nível de salários para os professores do EP1, que sairão do programa de formação de apenas um ano está para ser determinado, mas vai depender da componente salarial da reforma do sector público (UNESCO, 2006: 21). É verdade que a decisão de optar por este modelo de formação foi baseada nas considerações financeiras e na necessidade de recrutar um número adicional de professores enquanto reduz-se a despesa salarial total:

8. Para entender estes dados em qualquer contexto é importante lembrar que tanto a renda média como o custo de vida variam enormemente entre as zonas urbanas e as zonas rurais. Um professor rural, mesmo quando pago o mais baixo salário da tabela, tende a ter muito mais rendimentos do que os seus vizinhos. Contudo, um professor urbano com o mesmo salário vai ter rendimentos muito mais baixos do que muitos habitantes da cidade. (Os voluntários da VSO em Moçambique recebem um subsídio de subsistência de \$US448, mais acomodação e assistência médica, que é considerado o mínimo necessário para que eles vivam em segurança.)

“Na avaliação feita pelo secretariado da FTI e agências financiadoras externas que apoiam o PEE, a questão do nível dos salários dos professores foi colocada como uma preocupação. Ao lado do projectado aumento do número total de professores do ensino primário, o alto nível dos custos salariais dos professores (relacionado com o PIB per capita) poderá implicar em uma continuada alta dependência no financiamento externo e, portanto, constitui um risco para a sustentabilidade das políticas através das quais a proposta procura alcançar uma conclusão universal do ensino primário” (Takala, 2004: 4).

A política salarial do sector público está muito ligada aos princípios do FMI embora, sob pressão dos doadores, os limites salariais que existiam tenham sido removidos em 2006, e o tecto da despesa salarial tenha aumentado de 6,5 por cento para 7,5 por cento. Em Moçambique, **“A FRPC (Facilidade para a Redução da Pobreza e o Crescimento) não inclui mais uma limitação da despesa salarial como tal. Contudo, a falta de dinheiro no orçamento faz com que o governo continue a fixar um tecto apertado para a despesa salarial e ainda mais restritivas metas monetárias e fiscais”** (ActionAid, 2007: 10).

QUESTÕES LEVANTADAS PELOS PROFESSORES E OUTROS INTERVENIENTES

O nível dos salários dos professores foi a questão que mais preocupou os professores e que eles identificaram como tendo um maior impacto global na fraca moral e motivação dos professores. Como um participante colocou: **“O salário é o calcanhar de Aquiles, é por onde se deve iniciar”** (professor secundário urbano).

Muitos participantes fizeram a relação entre os baixos salários e a necessidade de procurar empregos adicionais, levando ao absentismo: **“Eles sempre faltam às aulas para poderem ganhar dinheiro”** (voluntária da VSO); ou má qualidade de ensino: **“Os professores não são pagos o suficiente por aquilo que fazem... e muitos professores têm famílias grandes, deste modo, eles acabam necessitando de fazer cerca de 30 horas por semana, assim eles não podem preparar as aulas e a qualidade sofre”** (voluntária da VSO).

Vários professores ligaram explicitamente as questões dos salários, motivação e de desempenho. Um professor desejava **“...trabalhar, receber bem, ficar bem, não totalmente bem mas minimamente, é aí mesmo onde o rendimento pedagógico pode melhorar”** (professor secundário urbano).

Muitos professores, particularmente os homens, disseram que eram incapazes de viver decentemente e sustentar suas famílias com os seus salários: **“Nós estamos a trabalhar, pretendemos ter família, mas é difícil com esta remuneração que recebemos aqui ter uma família, ter uma casa”**. Os salários dos professores não são suficientes para cobrir **“...o custo real de vida, no que diz respeito alimentação, saúde e educação dos nossos filhos”** (professor primário rural). Eles sentem que não tem meios suficientes para comprar comida adequada, roupa e transporte.

O nível do salário foi também apontado como factor que leva à corrupção: **“Eu penso que o maior segredo está aí na remuneração, os professores acabam corrompidos, os professores acabam a fazer uma série de poucas vergonhas precisamente porque ganham mal”** (professor secundário urbano).

Muitos professores, particularmente os urbanos, também estabeleceram uma relação directa entre os baixos salários e o facto de não se sentirem respeitados nas suas comunidades: **“Por que é que o professor é menosprezado agora? Ele é menosprezado agora porque ele não pode, não consegue, ter uma refeição, não consegue ter uma casa digna para ele viver e isso vai exactamente influenciar na condição psicológica do professor”** (professor secundário urbano). O salário baixo faz com que os professores sintam-se marginalizados. Foi frequentemente expressa a opinião de que melhores salários poderiam dar mais credibilidade ao professor, melhor posição social.

O sentimento de que os salários são muito baixos é agravado com a demora nos procedimentos que automaticamente poderiam aumentá-los. Além disto, muitos professores reclamam que frequentemente recebem com atraso os seus salários. Outros têm que fazer viagens complicadas para receber os seus salários, o que implica em faltar às aulas mensalmente.

Foi sentido por muitos professores que a prática de serem pagos de acordo com o seu nível académico era injusta. Eles sentiam que os aumentos salariais beneficiam mais os professores que já são melhor remunerados.

Os intervenientes terciários, particularmente, mas não só, os funcionários do MEC e parceiros de cooperação, tenderam a considerar que, devido ao limite de recursos disponíveis e ao alto RAP, a prioridade devia ser de contratar mais professores formados em vez de aumentar os salários dos professores já existentes. Eles indicaram a solução elaborada em conjunto com os doadores da educação e recentemente adoptada pelo MEC, de recrutar candidatos a professores depois de concluírem a 10ª classe e dar-lhes uma formação de somente um ano (10ª +1). Os professores com esta formação terão salários significativamente mais baixos que os salários dos professores recrutados depois de concluírem a 10ª classe e passarem por uma formação de dois anos, como era norma anteriormente. Já que este plano foi adoptado e actualmente está em implementação, eles tenderam a expressar a opinião de que não era apropriado discutir a possibilidade de aumentar os salários dos professores neste momento. Eles não achavam que era desejável para os custos correntes tais salários melhorarem substancialmente, dado o défice no orçamento da educação e a sua dependência do financiamento externo.

Vários participantes acreditavam que em muitas comunidades, particularmente nas zonas rurais, os professores estão entre os membros da comunidade com as melhores condições, se não mesmo os únicos membros da comunidade que recebem salário formal.

Pareceu existir alguma confusão entre os intervenientes terciários com respeito à actual situação do limite salarial do FMI. Alguns participantes afirmaram que o governo não teve a liberdade de aumentar os salários. Outros expressaram o ponto de vista de que o governo escolheu continuar a comportar-se como se os limites ainda estivessem em vigência.

SOLUÇÕES SUGERIDAS PELOS PROFESSORES E OUTROS INTERVENIENTES

(A variedade de sugestões aqui dadas - frequentemente contraditórias - reflecte as bem diferentes visões dos intervenientes em diferentes níveis.)

- Aumentar o salário base.

OU

- Manter os salários nos níveis actuais e usar o dinheiro para formar mais professores.
- Usar o financiamento externo para aumentar o salário dos professores.

OU

- Evitar o uso de financiamento externo para despesas correntes.
- Parar com a prática de segundos empregos.

OU

- Fazer com que a prática de segundos empregos seja oficial, incluindo um requisito de garantia de qualidade.
- Resolver os atrasos nos procedimentos administrativos levando deste modo ao melhoramento das condições salariais, já que isto pode resultar automaticamente em aumento de salário para muitos professores.
- Aplicar devidamente as regras salariais existentes.
- Fazer com que as regras salariais sejam claras e comunicá-las aos professores.
- Reformar a estrutura de pagamentos a favor do tempo de serviço, com menos atenção às qualificações académicas.

SUBSÍDIOS, OUTROS BENEFÍCIOS E INCENTIVOS

CONTEXTO DA POLITICA

Existe um sistema complexo de subsídios pagáveis a professores efectivos (os professores contratados não são elegíveis a estes subsídios). Por exemplo, os subsídios podem ser pagos a professores que aceitam colocação em zonas rurais. Contudo:

“...o pagamento depende tanto da localização como das qualificações do professor. Para os professores com baixas qualificações (a maior parte dos professores primários) não há absolutamente nenhum subsídio. Para os professores com o nível médio de qualificações... a diferença entre ensinar numa cidade provincial e numa escola remota é relativamente pequena (somente 14 por cento do salário)” (Mulkeen, 2005: 13).

Subsídios são também pagáveis aos directores de escolas e seus adjuntos pedagógicos. O outro tipo de subsídio é pago aos professores que trabalham em dois turnos, que recebem 60 por cento do seu salário de base. Este subsídio mina o efeito do subsídio pago aos professores que trabalham nas zonas rurais, já que **“É mais frequente nas áreas de maior densidade populacional encontrar escolas com dois turnos e, deste modo, é mais prováveis que os professores nas vilas e cidades tenham a opção de um rendimento adicional através desta fonte”** (Mulkeen, 2005: 13).

Em algumas escolas, incentivos não financeiros incluem o fornecimento de refeições aos professores durante o período de trabalhos intensivos, durante a correcção de exames e conselhos de notas.

QUESTÕES LEVANTADAS PELOS PROFESSORES E OUTROS INTERVENIENTES

Muitos professores disseram que não estavam a receber os subsídios a que tinham direito. Existe muita confusão entre os professores quanto aos diferentes subsídios, e como funcionam. Frequentemente, os administrativos não parecem informados sobre os subsídios a que os professores têm direito. A prática parece variar de distrito para distrito. Alguns professores pensam que não se beneficiam de um certo subsídio a que têm direito mas não têm informação suficiente sobre a matéria: **“Se existem, nós não conhecemos”** (professora primária rural). Por exemplo, alguns professores das escolas rurais pensavam que deviam ser elegíveis para receber o subsídio pago aos professores das escolas rurais, mas disseram que o pessoal dos recursos humanos de nível distrital alegava nada saber sobre isso.

Alguns participantes acreditam que professores básicos são por vezes indicados como directores de escolas antes de serem do quadro efectivo, fazendo com que estes não sejam elegíveis ao subsídio para directores das escolas. Vários professores e directores de escolas relatam que estão a trabalhar como directores ou adjuntos pedagógicos sem receber o subsídio da função: **“A minha lamentação é sobre os colegas que têm cargos de chefia, mas não são beneficiados pelo dinheiro desses cargos”** (um ex-director).

Um ponto frequentemente levantado pelos professores é o de não haver pagamento pelas tarefas e responsabilidades não docentes, tais como ser director da escola ou delegado de classe. Alguns professores sentiram que isto faz com que estas tarefas sejam negligenciadas. Muitos professores mencionaram o aumento da carga de trabalho no período de exames e o facto de não serem pagos por esse trabalho. Em algumas escolas os professores recebem refeições durante este período, como um incentivo, mas esta prática não é sistemática. Um professor explicou que **“Durante os exames, passamos mal. O professor está aqui até as 15 horas, não tem sequer um copo de água, mas tem que trabalhar assim mesmo. A ideia do lanche, de facto, é muito boa”** (professor secundário urbano).

Os professores também explicaram que estavam em desvantagem, comparados a outros funcionários públicos, já que, embora o seu salário base possa ser baixo também, os funcionários públicos nos outros sectores (incluindo os administradores dentro do sistema de educação) têm oportunidades de participar em encontros, seminários e cursos de formação, muitas vezes financiados por projectos de desenvolvimento, que pagam generosos subsídios de transporte e ajudas de custo, que podem ser equivalentes a vários salários base. Os professores sentiam que estavam excluídos destes benefícios e que, num sistema onde todo o funcionário público necessita de encontrar fontes alternativas de rendimento para ajudar o seu salário insuficiente como funcionário público, não ter acesso a estas oportunidades significava que não tinham escolha se não procurar segundos empregos ou encontrar outras formas de complementar os seus rendimentos.

SOLUÇÕES SUGERIDAS PELOS PROFESSORES E OUTROS INTERVENIENTES

- Implementar devidamente as regras existentes.
- Informar os professores sobre os subsídios a que têm direito.
- Formar o pessoal administrativo para explicar aos professores seus subsídios e pagá-los correctamente.
- Assegurar que os fundos para pagar subsídios devidos estejam disponíveis.

ACOMODAÇÃO

CONTEXTO DA POLÍTICA

O Ministério normalmente não oferece acomodação aos professores, embora alguns programas de construção de escolas incluam uma casa para o director da escola, e outros incluam um número limitado de casas para os professores. Contudo, **“algumas ONGs e até mesmo comunidades locais têm construído casas para os professores numa tentativa de fazer com que as afectações rurais sejam mais atractivas”** (Mulkeen, 2005: 14). Dado o desafio enorme de construir salas de aulas suficientes, a prioridade foi dada à construção de escolas, em vez da construção de acomodação para professores.

QUESTÕES LEVANTADAS PELOS PROFESSORES E OUTROS INTERVENIENTES

“A habitação é importante. Um professor tem que ter um lugar onde se organiza, onde se prepara para a aula” (interveniente terciário).

Muitos professores, particularmente nas zonas rurais, referiram-se ao alojamento não adequado como um grande problema nas suas vidas. Os professores descreveram terem chegado nos seus postos rurais de trabalho e terem que viver em casas não adequadas, ou partilhar com outros colegas, ou serem alojados em casas de membros da comunidade. Eles sentiram que esta questão tinha um impacto negativo no seu bem-estar e na percepção do estatuto do professor pela comunidade. Alguns professores descreveram problemas específicos por eles vividos. Uma professora numa escola primária rural mostrou cicatrizes de mordidas de cobra para ilustrar a sua experiência: **“Essa casa onde eu vivia estava cheia de cobras. Era um problema para eu dormir com crianças”**.

Para muitos professores colocados longe das suas casas, a sua experiência de isolamento era agravada pelo alojamento não adequado. Os professores acostumados a viver na cidade subitamente encontram-se numa vila isolada, numa palhoça construída de caniço ou outro material local, sem energia, cobertura de telefonia móvel ou acesso a água. Um chefe provincial dos recursos humanos explicou: **“Vieram alguns, mas quando chegaram ao local viram que não seria possível, nenhum deles conseguiu ficar aqui o ano todo. Alguns foram para X, onde não há comunicação com a família, não há telefone, não há luz, e com a crise de água, muitos recuaram”**. Um professor numa escola rural descreveu a sua chegada: **“Quando cheguei lá, realmente não havia nenhum lugar para eu morar, então, o director da escola deu-me uma parte de seu gabinete para me alojar”**.

Os professores urbanos também descreveram problemas para encontrar casas decentes e acessíveis. Vários professores descreveram que construíam as suas casas quarto a quarto, comprando pequenas quantidades de materiais de construção cada vez que recebiam os seus salários. Outros nem isto conseguiam fazer: **“É muito difícil, o salário não chega para eu construir uma casa, pelo menos abrigar minha família, isso é muito triste e desmotivante”** (professor secundário urbano).

Um dos factores que contribuem para os problemas de acomodação dos professores, como identificados por um chefe provincial dos recursos humanos, é o facto de os professores não terem acesso a crédito, fazendo com que eles tenham que construir suas casas depois de vários anos, comprando de cada vez poucas quantidades de material de construção. Ele explicou a sua crença de que **“Também precisamos que o professor tenha acesso a créditos para resolver os seus problemas pessoais, os problemas de primeira necessidade... com créditos podemos conseguir pelo menos construir uma palhota”**.

SOLUÇÕES SUGERIDAS PELOS PROFESSORES E OUTROS INTERVENIENTES

- Assegurar que os professores tenham casas decentes, como parte de um pacote global de apoio.
- Encorajar as comunidades para construírem acomodação para os professores.
- Criar mecanismos para dar aos professores acesso ao crédito, seja através de taxas privilegiadas de crédito nos bancos comerciais ou através de programas de microcréditos.⁹

COBERTURA MÉDICA E FUNERÁRIA

CONTEXTO DA POLÍTICA

Um por cento e meio do salário mensal dos professores é automaticamente descontado para ajuda médica e medicamentos dos professores e seus familiares. O professor recebe um cartão que o habilita a ter direito ao tratamento médico e medicamentos fortemente subsidiados. Um outro desconto automático de 0,5 por cento é efectuado para cobrir despesas funerárias básicas. No caso de um professor ou um membro da sua família perder a vida, este valor deve cobrir o custo de um caixão.

QUESTÕES LEVANTADAS PELOS PROFESSORES E OUTROS INTERVENIENTES

Muitos professores relataram que embora o custo da assistência médica seja descontado dos seus salários, eles não têm nenhum benefício com esses descontos, já que as unidades sanitárias e farmácias não reconhecem os cartões que estes professores exibem. Quando eles mostram o cartão, é recusado o tratamento ou eles são deixados a esperar até que todos os outros pacientes sejam atendidos e adequadamente tratados. **“Nós não estamos a ver a vantagem dos descontos”** (professora primária rural). Alguns participantes suspeitam não existir um acordo funcional com o Ministério da Saúde para providenciar cobertura médica aos professores.

A cobertura médica não somente parece não funcionar como pode ser prejudicial para a saúde, já que os professores relatam que o facto de exibirem o cartão pode lhes levar a receber tratamento não adequado: **“Porque você apresentou aquele cartão, aí vão te dar Paracetamol, enquanto para essa doença não era preciso Paracetamol... o melhor é levar a receita para uma farmácia de fora”** (professora primária rural).

Os professores também disseram que a cobertura funerária não era satisfatória porque levava muito tempo para ser paga, ao passo que os funerais devem ser organizados rapidamente depois do falecimento.

SOLUÇÕES SUGERIDAS PELOS PROFESSORES E OUTROS INTERVENIENTES

- Promover uma melhor cooperação interministerial para assegurar benefícios sociais (em particular, clarificar o funcionamento da cobertura médica com o Ministério da Saúde).
- Melhorar a comunicação com os funcionários da saúde e sua formação.
- Descentralizar a administração do subsídio do funeral para o nível distrital para possibilitar o seu rápido desembolso.
- Criar acordos com os agentes funerários para enviar directamente facturas às SDEJT nos casos que envolvem subsídio de funeral, para evitar demoras.

3.2 FACTORES SOCIAIS E COMUNITÁRIOS

O papel do professor na comunidade e na sociedade em geral, associado a sua identidade social desempenha um papel crucial na determinação do nível da sua moral e de motivação. Os professores apontaram um vasto número de factores, que podem ser categorizados como tendo relacionamento com a sociedade e com a comunidade onde eles trabalham e vivem e o relacionamento que os professores têm com os seus alunos.

3.2.1 VALOR E ESTATUTO DO PROFESSOR NA COMUNIDADE

PERCEPÇÃO DA COMUNIDADE EM RELAÇÃO AOS PROFESSORES E AO PAPEL DO PROFESSOR NA COMUNIDADE

QUESTÕES LEVANTADAS PELOS PROFESSORES E OUTROS INTERVENIENTES

As opiniões sobre a percepção da comunidade em relação aos professores foram extremamente variadas. Em parte, embora não exclusivamente, dependiam de a comunidade em questão ser rural ou urbana. Muitos professores lamentaram o facto de que no passado o professor era uma figura muito respeitada, uma ‘personalidade’, que escrevia e lia para a maioria dos membros não alfabetizados da comunidade, este papel mais ou menos desapareceu.

9. Durante uma viagem de estudo recente a Zâmbia, os representantes do MEPT, ONP e VSO aprenderam, durante um encontro com o sindicato dos professores zambianos de educação básica (BETUZ), que o sindicato estabeleceu uma parceria com uma companhia financeira privada para lhes permitir proporcionar empréstimos com baixas taxas de juros e lhes permitir construir habitações apropriadas. A possibilidade de um programa similar em Moçambique poderia ser explorada, usando a aprendizagem e a ligação que se têm com a BETUZ.

Muitos professores acham que uma variante desta percepção ainda continua entre as comunidades rurais: **“O professor tem mais peso na zona rural em relação a uma zona urbana, quer dizer, um professor numa zona rural é visto como, posso dizer, como um juiz, ele é tudo, a maior parte das pessoas correm para o professor para qualquer problema, correm para o professor”**. Os pais rurais eram também considerados como ainda respeitosos para com os professores: **“Olham para o professor como aquele que tem a varinha mágica, para fazer aquilo que até ele como pai não consegue fazer”** (ex-professora).

Em contraste, a percepção geral foi de que os professores urbanos não eram mais respeitados, em parte devido à percepção da perda de valores e modos de comportamento tradicionais nos anos recentes, mas principalmente porque os professores são vistos como pobres: **“Para que uma comunidade tenha uma boa impressão de um professor é preciso que o professor tenha um bom padrão de vida. Há professores em condições de pobreza, que não vivem bem e a comunidade os discrimina. Nosso salário ainda não é suficiente para as nossas necessidades. Temos problemas”** (professor secundário urbano). As frustrações dos professores sobre o seu salário baixo eram, portanto, agravadas pela sensação de que, embora não sendo sua culpa, o baixo nível de vida dos professores significava que eles não eram mais respeitados.

Esta ambivalência é resumida por uma professora de uma escola secundária rural que disse: **“Acho que é uma profissão que dá um certo prestígio à pessoa, só que o gosto pelo professorado fica vencido pelas necessidades que o professor tem”**.

SOLUÇÕES SUGERIDAS PELOS PROFESSORES E OUTROS INTERVENIENTES

As soluções sugeridas foram principalmente ligadas à questão dos baixos salários e foram as mesmas com as dadas na secção 3.1.6 Pacotes de remuneração – Salário (ver página 41).

INTERESSE E PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE E DOS PAIS NA ESCOLA E ENVOLVIMENTO DOS PAIS NA EDUCAÇÃO GLOBAL DOS FILHOS

CONTEXTO DA POLÍTICA

Recentemente foram estabelecidas associações dos pais para participarem na gestão de escolas, em conjugação com os já existentes conselhos de escolas, que são compostos por pais e representantes da comunidade. Espera-se que isto leve a um grande envolvimento dos pais nos assuntos da escola. Também houve iniciativas de criar uma ligação forte entre as escolas e as comunidades a sua volta.

QUESTÕES LEVANTADAS PELOS PROFESSORES E OUTROS INTERVENIENTES

Em certos casos, o relacionamento entre a escola e a comunidade pareceu ser muito positivo. Foram dados exemplos de envolvimento da comunidade nos programas de construção de escolas e de casas para os professores (ver secção 3.1.3 Condições materiais de trabalho – Infra-estrutura escolar, na página 29). Alguns professores falaram em sentir-se apoiados pelos pais e encarregados de educação. Contudo, muitos sentiam que o desejo de uma “parceria” entre os pais e a escola ainda não foi atingida: **“Eu penso que a sociedade não olha o professor como devia, como um parceiro, como um actor que precisa muito também do apoio dela, nós ainda não atingimos aquela fase em que há uma parceria muito forte entre os pais e os professores, eu penso que nós temos esta grande lacuna”** (uma ex-professora).

Muitos professores falaram da falta de interesse dos pais e encarregados de educação na educação dos seus filhos (muitas crianças estão sob responsabilidade dos encarregados de educação, seja porque são órfãos, ou porque os seus pais estão em outro lugar). As crianças podem também estar fora da escola, não porque a educação não é dada valor, mas porque elas são necessárias para ajudar em tarefas, como ir buscar água, para vender comida no mercado ou para cuidar dos seus irmãos mais novos. Ou logo que elas chegam da escola, podem ser mandadas para realizar estes trabalhos, o que significa que não há tempo ou oportunidades para fazer lição de casa: **“Assim que a criança chega, dizem a ela: Arrume suas coisas depressa e vá ao mercado, vá depressa, agora é hora de fazer dinheiro”** (professora primária urbana).

Muitas vezes as raparigas são deixadas em casa, enquanto os rapazes vão a escola. Um participante explicou que isto era uma consequência de uma prática tradicional na qual as raparigas, quando se casam, tornam-se parte das famílias dos maridos, deste modo, elas e a sua força de trabalho são consideradas como perdidas na sua família de origem. Isto significa que quando uma família não pode sustentar os estudos de todos os seus filhos, eles tendem a mandar para a escola os rapazes, que vão permanecer na família:

“Os rapazes são os que vão ficar comigo; não tenho nenhum tipo de seguro social. Portanto, quando não for capaz de produzir para mim mesmo, alguém terá que ajudar-me. Não será a rapariga porque ela não pertencerá mais à minha família. Então, se tiver que investir, vou investir naquele que vai embora ou naquele que mais tarde vai cuidar de mim? É simples assim. Não é porque os pais não gostam das raparigas ou porque eles são tipos maus” (participante terciário).

Segundo este participante, a solução para este tipo de problemas está ligada tanto ao desenvolvimento material como à mudança de mentalidade. Se a fonte de água mais próxima está a dez quilómetros de distância, alguém deve ir buscar a água e a rapariga provavelmente será enviada. Se existir água na vila, é mais provável que os pais mandem a rapariga para a escola.

SOLUÇÕES SUGERIDAS PELOS PROFESSORES E OUTROS INTERVENIENTES

- Encorajar e fortificar os programas de construção de escolas e casas para professores baseados na comunidade.
- Estimular o desenvolvimento económico e providenciar água e oportunidades de meios de subsistência para os pais.
- Criar condições que não exijam que as crianças trabalhem, para que estas estejam livres para ir à escola.

3.2.2 ASSUNTOS ACERCA DOS ALUNOS

Os alunos estão no centro da vida profissional do professor. Os professores falaram de muitas formas que a sua moral é afectada pelo relacionamento que eles têm com os seus alunos e pelo bem-estar destes, afectando-lhes positivamente ou negativamente.

COMPORTEAMENTO DOS ALUNOS, APROVEITAMENTO ESCOLAR E INTERESSE DOS ALUNOS NA APRENDIZAGEM

Os problemas de disciplina na sala de aula, quando acontecem, minam fortemente a moral do professor. Frequentemente, os professores atribuem aos alunos mal comportados na escola a falta de respeito pelos professores que os pais contemporâneos transmitem às suas crianças, especialmente quando se tem a percepção de que os professores são pobres. Os professores são também afectados pelos alunos que não estão interessados em aprender ou por aqueles que não progredem. A percepção de que todos os alunos devem obrigatoriamente progredir para a classe seguinte segundo o novo currículo (discutido acima) foi indicada como um factor importante que minava a moral dos professores: **“Um aluno chega na 5ª classe e não sabe ler nem escrever, não sabe nada, está a ver?”** (professora primária rural)

Por outro lado, os professores descreveram momentos de grande satisfação com o aproveitamento e sucesso dos seus alunos: **“Eu sinto-me satisfeito pelo facto de ter ensinado ou orientado alunos que hoje são nossos colegas”** (professor secundário rural).

PAPÉIS NÃO DOCENTES DOS PROFESSORES

Frequentemente os professores mencionaram os vários papéis não docentes que eles são chamados a desempenhar em relação aos seus alunos (por exemplo, ser modelo de conduta ou providenciar atenção pastoral), como factores que podem elevar ou diminuir a sua motivação. Embora os professores descrevessem estar motivados pelo facto de poder agir como conselheiros ou modelos de conduta para os seus alunos, em alguns momentos o peso dos problemas sociais que os seus alunos enfrentam tiravam-lhes o moral.

Muitos professores sentiam que tinham de fazer o papel de pais substitutos, no caso de pais falecidos ou ausentes, ou mesmo quando estes em geral negligenciavam a educação dos filhos. Eles descreveram ter de ensinar crianças a lavar-se e vestir-se: **“O pai... talvez sai primeiro e deixa o miúdo de qualquer maneira e o professor é que tem que se responsabilizar por tudo, tem que ensinar até a tomar banho etc”**. Outros descreveram a necessidade de falar com os alunos sobre questões de saúde, particularmente do HIV & SIDA, já que os pais provavelmente não o fariam.

Muitos professores, particularmente mas não exclusivamente as professoras, disseram ter dado atenção pastoral aos seus alunos. Muitas professoras falaram de um grande número de alunas que deixam a escola, frequentemente porque estão grávidas, ou porque os pais querem que elas se casem, e as professoras tentaram intervir para prevenir esta situação. Elas iam à casa dessa família falar com os pais da rapariga ou tentavam persuadir as raparigas, elas próprias, a continuarem a frequentar a escola. **“Você não pode deixar a sua criança casar cedo porque amanhã pode lhe servir.../... não deixe a sua filha casar agora.../... Tem que insistir, ir até a casa deles. Se ficar grávida, deixe continuar na escola com barriga; então acho que o papel é de motivar a criança e os pais”**.

SOLUÇÕES SUGERIDAS PELOS PROFESSORES E OUTROS INTERVENIENTES

- Envolver os pais e encarregados de educação através das associações dos pais, conselhos de escolas e outros grupos da sociedade civil para consciencializá-los sobre suas responsabilidades parentais.
- Criar foros de discussão com os pais e encarregados de educação sobre as questões de educação da rapariga, de HIV & SIDA e disciplina na escola.
- Assegurar que os programas de formação de professores incluam formas de abordagem culturalmente apropriadas sobre a gestão de comportamento, da sala de aulas, dos assuntos do género, HIV & SIDA e das questões relativas a atenção pastoral.

3.3 FACTORES PESSOAIS

A série final de factores que afectam a motivação do professor pode ser considerada como dos factores pessoais. Estes dizem respeito a questões relacionadas com a satisfação pessoal derivada da sua profissão, de seu bem-estar individual e da sua família.

3.3.1 SATISFAÇÃO PROFISSIONAL INDIVIDUAL

QUESTÕES DE AMOR-PRÓPRIO E CONFIANÇA, HABILIDADES PARA EVOLUIR, CRESCER E RESPONDER A DESAFIOS

Alguns professores descreveram a sensação de desenvolvimento pessoal, que envolvia o que poderiam ter aprendido durante a profissão: **“Enquanto estou diante dos alunos, quando estou a ensinar, estou a aprender mais alguma coisa, há coisas que eu não sabia, mas a partir do momento que passei a ser professor, enquanto ensino, estou a aprender mais”** (professor secundário rural).

Muitas vezes os professores queriam desenvolver e crescer profissionalmente, mas sentiam que a sua habilidade para desenvolver era frustrada por não serem capazes de estudar, geralmente por não serem capazes de ter uma bolsa de estudos: **“Tenho a ambição de ir à faculdade, continuar a estudar”** (professor secundário urbano).

PRAZER NO TRABALHO E ENGAJAMENTO

Certos professores disseram que sempre quiseram ensinar e falaram de ter vocação para tal: **“Eu sonhava ser professora, eu gostei e estou aqui”** (professora secundária rural). **“Para mim, desde a infância, foi meu sonho, até era normal levar crianças para sentar embaixo da árvore e dizer ‘Eu sou professora’”**. Alguns professores falaram da sua visão de educação no desenvolvimento do país e o seu desejo de jogar o seu papel nesse desenvolvimento:

“Eu passo quase todos os dias feliz, são poucos os dias em que eu passo mal, porque sendo professor, sei que estou a participar da luta contra a pobreza absoluta, estou a combater o analfabetismo e enquanto estou na sala de aulas, eu transmito muitas mensagens para os meus alunos, mas também recebo tantas deles. Nós participamos no combate dessas grandes pandemias, enfim, é bom ser professor” (professor secundário rural).

Outros falaram do seu prazer em ensinar: **“Tenho paixão por ser professor, acho que eu morrerrei professor. Apesar de tudo, eu gosto de ser professor”** (professor primário rural). Um professor de uma escola técnica falou da satisfação em saber que conseguiu **“...formar homens para a vida fora da escola”**. Uma ex-professora, que desde então já deixou a profissão, recordou com nostalgia o sentimento de orgulho que teve ao olhar para os seus primeiros alunos a que se graduavam.

Um número de professores disse que, inicialmente, começaram a dar aulas por falta de outras oportunidades. As outras opções eram ou demasiado caras, ou competitivas demais: **“Tornei-me professor devido às dificuldades de adaptar-me em outros sectores”** (professor primário rural). Em alguns casos pelo menos, o que começou como uma escolha forçada devido à falta de outras alternativas transformou-se num prazer: **“O meu encarregado disse que se eu quisesse estudar só podia seguir uma formação... não gostava da educação, mas agora estou a gostar muito”** (professor primário rural).

3.3.2 BEM-ESTAR PESSOAL E FAMILIAR

Muitas questões levantadas pelos professores diziam respeito ao seu bem-estar geral, seu nível de vida e das suas famílias. Geralmente, estas questões eram fortemente associadas com o nível do salário e a impossibilidade de assegurar à família saúde, segurança e alimentação. Estas questões foram discutidas na secção 3.1.6 Pacotes de remuneração – Salário (ver página 41). A outra questão frequentemente levantada em relação ao bem-estar pessoal era a questão de acesso ao transporte.

TRANSPORTE

CONTEXTO DA POLÍTICA

PEEC2 não inclui provisão de políticas para lidar com a questão do transporte dos professores.

QUESTÕES LEVANTADAS PELOS PROFESSORES E OUTROS INTERVENIENTES

O acesso ao transporte foi um assunto muito importante para os professores, particularmente nas zonas rurais. Não ter acesso ao transporte agrava o problema dos professores colocados nas zonas rurais. Muitos vivem a uma certa distância do seu local de trabalho e devem chegar ao serviço do jeito que podem, seja de Chapa 100 (transporte semicolectivo) ou por boleia de algum carro que passa pela estrada. Mesmo quando os professores vivem dentro ou perto da escola remota, a falta de transporte continua a ser um problema, pois impede que eles viajem até a cidade. Nas zonas remotas do campo, as distâncias parecem ainda mais longas devido ao mau estado das vias e dos limitados transportes públicos. Mesmo quando uma zona tem um serviço público de transportes, este não aparece sempre: **“Esperar o chapa 100 são momentos que eu vivo diariamente e o chapa 100 demora, não aparece, eu tenho que andar, às vezes, 7 km por dia ... Andar”** (professor primário rural). Viver numa zona remota, sem transporte, significa muitas vezes que os professores e as suas famílias não têm acesso a cuidados médicos.

A falta de transporte agrava a dificuldade de cuidar dos procedimentos administrativos. Os professores têm de chegar à sede do posto administrativo para submeter os seus requerimentos e processos. Em alguns casos, isso implica em viajar por várias horas em transportes públicos irregulares e incertos. Uma vez no destino, cansados da viagem **“...eles devem pegar uma bicha longa e esperar por um, senão dois dias, porque é no tal período em que a província toda está lá”** (professor primário rural).

Como é explicado acima na secção 3.1.5 Formação, auto-melhoramento e aprendizagem – Acesso a formação e apoio profissional (ver página 38), não ter acesso a transporte é também um impedimento para os professores rurais continuarem com os seus estudos no curso nocturno:

“Eu acho que os professores merecem um meio de transporte. Há professores que vivem longe, em zonas distantes de tudo e têm que ir às aulas no curso nocturno. Os professores saem tarde e não têm mais chapa para irem para casa, mas de manhã cedo têm que estar aqui.../... para mim penso que devia haver transporte para o professor. Eu penso que isso não é luxo, é uma necessidade” (professor secundário urbano).

Como em muitos casos, estas citações demonstram a interligação entre as diferentes questões levantadas: o acesso à formação está ligado ao acesso ao transporte; o fenómeno dos professores terem que sofrer enquanto levam a cabo procedimentos administrativos complexos está ligado às demoras e aos custos dos transportes. Em certas zonas, os professores de uma escola fazem xitike (mensalmente juntam parte dos seus salários para que de um deles de cada vez possa comprar uma motorizada). Esta ideia requer que os professores se confiem para continuar a juntar parte dos seus salários até que o último professor tenha também a sua motorizada. Em alguns casos, tudo dá errado e os últimos professores nunca chegam a receber as suas motorizadas.

SOLUÇÕES SUGERIDAS PELOS PROFESSORES E OUTROS INTERVENIENTES

- Providenciar transporte para os professores, proporcionando machimbombos ou chapas, ou ainda fazer com que os professores sejam capazes de comprar os seus próprios veículos ou motorizadas.
- Dar aos professores acesso a crédito para que possam investir em motorizadas ou bicicletas.
- Encorajar os professores para que continuem juntos na compra de motorizadas partilhadas ou compradas para cada membro do grupo de cada vez.

3.4 FACTORES TRANSVERSAIS

O plano estratégico para a educação realça várias desigualdades dentro do país, que procura englobar:

“As oportunidades educacionais e a prestação de serviços de educação não estão distribuídas de forma uniforme entre as regiões do país. A redução das assimetrias regionais, bem como das disparidades entre ricos e pobres, rapazes e raparigas, populações urbanas e rurais, constitui um objectivo primordial. O financiamento do PEEC será direccionado no sentido de resolver as diferentes disparidades” (MEC, 2006: 19).

Três destes temas transversais ou cruzados foram escolhidos como um foco específico deste estudo: as diferenças urbano/rural, o género e os factores regionais e étnicos.

3.4.1 LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA (URBANA E RURAL)

CONTEXTO DA POLÍTICA

Moçambique é um país grande, ocupa 800.000 quilómetros quadrados, com uma população de cerca de 19 milhões de habitantes, dois terços dos quais vivem nas zonas rurais, muitos na pobreza absoluta. Mais de 80 por cento das famílias pobres vivem nas zonas rurais, dependendo da agricultura de subsistência, mas com produtividade muito baixa. As comunidades rurais são extremamente vulneráveis a desastres naturais cíclicos tais como secas e cheias que afectam Moçambique, particularmente nas regiões do sul e centro, frequentemente levando à insegurança alimentar. Em 2002, cerca de 66 por cento de camponeses pobres perderam as suas culturas devido a calamidades naturais. Muitas zonas rurais estão extremamente isoladas e viajar é difícil. Muitas das vias de acesso às zonas rurais do país encontram-se em muito mau estado e os serviços básicos são inadequados. Dois terços da população rural vivem a mais de uma hora de caminhada da unidade de saúde mais próxima. Somente 60 por cento têm acesso a água potável (Portal da pobreza rural, URL).

As crianças rurais estão em desvantagem em termos de acesso à educação. Não têm escolas suficientes e frequentemente a qualidade das infra-estruturas escolares é extremamente precária. As crianças rurais tendem a ter pais não escolarizados: mais de dois terços dos moçambicanos rurais são analfabetos. Também para os professores trabalhar em escolas rurais traz desafios de acesso e de transporte.

Como foi discutido na secção 3.1.1 Recrutamento e afectação (ver página 19) e 3.1.6 Pacotes de remuneração (ver página 41), muitos professores, particularmente as professoras, não querem aceitar colocações em escolas rurais. Os incentivos destinados a encorajar os professores a aceitar colocações nas escolas rurais não fazem, na verdade, com que estas colocações sejam mais atractivas do que as colocações em escolas urbanas.

Mulkeen conclui que “...o actual sistema de afectações não está a funcionar efectivamente... A distribuição lógica dos professores entre as províncias é minada pela incapacidade de fazer cumprir com as afectações atribuídas. Os professores que são dados afectações indesejáveis podem recusar a colocação, e podem mais tarde solicitar e ter colocação nas zonas urbanas” (2005: 7–8).

QUESTÕES LEVANTADAS PELOS PROFESSORES E OUTROS INTERVENIENTES

Como já vimos, a distinção urbana/rural foi a única que ofereceu uma significativa diferença de resultados durante a análise quantitativa. Os professores rurais estavam mais preocupados com a questão da acomodação do que os professores urbanos. Eles também deram mais ênfase ao salário como um factor que melhoraria o seu desempenho profissional, enquanto os professores urbanos realçaram mais o aspecto das condições materiais de trabalho. Esta preocupação com a acomodação é consistente com as constatações dos grupos focais de que, para professores rurais, a acomodação inadequada é maior fonte de insatisfação, juntamente com a falta de acesso ao transporte.

Nas zonas rurais, os professores não serão completamente aceitos a não ser que sejam capazes de comunicarem-se na língua local. Um professor disse: **“Esta escola está no campo, nos dias dos encontros, das reuniões, obrigatoriamente o professor deve falar dialecto para poder fazer chegar a mensagem aos encarregados de educação, para mim isso é uma dificuldade”** (professor primário rural). Para os professores que foram colocados em zonas rurais, isto significa que, se não falam as línguas locais, eles serão excluídos de uma grande parte da vida da comunidade, o que não contribui para a sensação de pertencimento e bem-estar. Este não é o caso nas zonas urbanas, onde qualquer encontro é realizado em Português.

Por outro lado, vimos que os professores tendem a ter maior credibilidade nas zonas rurais do que nas zonas urbanas. Isto é em parte provavelmente devido ao valor relativo dos seus salários, apesar de os participantes rurais terem dado mais ênfase ao salário do que os participantes urbanos. Um professor rural, mesmo com o mais baixo salário possível, é provável que ganhe mais do que o seu vizinho na mesma vila (muitos deles não ganham nada ou quase nada). Por outro lado, os professores urbanos têm salários que não chegam nem perto dos de outros profissionais urbanos, pelas razões discutidas na secção 3.1.6 Pacotes de remuneração (ver página 41). As zonas rurais tendem a ser conservadoras e nelas tende a parecer que os professores são os pilares da comunidade e fontes de ajuda para qualquer um que necessite escrever uma carta ou preencher um impresso.

Como já vimos, O assunto do género interage com a distinção urbano/rural. Existem mais problemas relativos ao acesso das raparigas na escola e baixos números de professoras nas zonas rurais do que nas zonas urbanas.

Apesar destas diferenças, a diferença em termos de níveis de motivação entre os professores que vivem e trabalham nas comunidades rurais e urbanas não foi significativa.

SOLUÇÕES SUGERIDAS PELOS PROFESSORES E OUTROS INTERVENIENTES

As diferenças principais entre as preocupações dos professores destacados para escolas rurais e dos que trabalham nas zonas urbanas dizem respeito a acessibilidade e transporte, acomodação, preocupações com o salário e dificuldades com a língua local. As sugestões dos participantes a respeito destes assuntos todos, excepto o último, são dadas nas secções relevantes. Somente as recomendações a respeito das dificuldades com a língua local são dadas aqui:

- Afectar professores somente em comunidades onde eles falam a língua local.
- Recrutar e formar mais professores das comunidades linguísticas onde há falta de professores que falam a língua local.
- Se o mencionado acima não for possível, providenciar formação nas línguas locais antes de afectar os professores.

3.4.2 GÉNERO

CONTEXTO DA POLÍTICA

A questão do género na sociedade moçambicana é complexa. A tensão entre a sociedade tradicional, polígama e conservadora, em que a mulher tinha poucos direitos e o poder estava concentrado nas mãos do homem, e a filosofia radical da total igualdade promovida pelo movimento da independência continua na base de muitas atitudes e comportamentos.

Na constituição moçambicana, homens e mulheres têm os mesmos direitos. O governo de Moçambique é explicitamente comprometido no tratamento do assunto da equidade do género e a presença de muitas mulheres nos altos postos governativos atesta este compromisso. O Plano Nacional para a Promoção da Mulher (2001) fornece um quadro de prioridades, estratégias e metas para o país como um todo, onde a educação joga um papel-chave. O enfoque principal do MEC até aqui tem sido no tratamento da questão das disparidades no acesso à educação.

“Isto teve um sucesso particular nas primeiras cinco classes do ensino primário, onde a percentagem de raparigas aumentou de 43% em 1999 para 46% em 2005. Uma outra área de atenção foi o recrutamento de professoras. Embora a percentagem geral de professoras permaneça baixa (32% do total dos professores do EP1 com discrepâncias entre as regiões e entre as áreas rurais e urbanas), passos dados recentemente levaram ao aumento da admissão de professoras como formandas” (MEC, 2006: 64).

Contudo, existem ainda grandes disparidades de género no ingresso ao ensino superior. Também, o assunto do género interage com os factores regionais, étnicos e com as diferenças urbana/rural. Existem diferenças regionais e geográficas entre as províncias e os distritos, com as taxas de ingresso na escola de raparigas tendendo a baixar nas províncias do norte. Mais de um terço dos 148 distritos tem uma diferença de género de mais de 10 por cento. Estas diferenças entre o género e as taxas de matrícula estão fortemente relacionadas com a pobreza. As raparigas também têm taxas mais baixas de conclusão de nível do que os rapazes.

As raparigas são também desproporcionalmente afectadas pelo HIV & SIDA, devido tanto a maiores taxas de prevalência entre elas e porque são também as primeiras a serem retiradas da escola se houver um caso de HIV ou SIDA (MEC, 2006: 65).

Em muitos casos, as raparigas deixam de estudar por causa do abuso sexual na escola ou porque se casam ou ficam grávidas muito jovens. Outras são retiradas da escola por seus pais, que exigem que elas trabalhem ou que realizem tarefas domésticas.

A estratégia do MEC enfatiza a necessidade de estratégias para encorajar o ingresso e retenção das raparigas na escola, para protegê-las de abusos sexuais, particularmente nos internatos, para promover a consciencialização sobre a importância de educar a rapariga entre os pais e membros da comunidade, e para promover o recrutamento de professoras. **“Estabelecer mecanismos de apoio às professoras nas áreas rurais” e “Encorajar as mulheres a candidatarem-se a postos administrativos e de gestão” (MEC, 2006: 66).**

QUESTÕES LEVANTADAS PELOS PROFESSORES E OUTROS INTERVENIENTES

A questão do género cobre uma vasta área de assuntos relacionados com a motivação dos professores, desde questões associadas com as alunas até as que têm a ver com o bem-estar das próprias professoras.

Como já vimos, o assunto do género interage com as questões regionais e com as distinções urbana/rural. Para as raparigas, é menos provável continuar na escola depois de uma certa idade em algumas partes do país e nas zonas rurais em oposição as cidades. Existe um número de razões para isto, desde o medo de perseguição sexual dos professores até a exigência de terem que realizar tarefas domésticas em casa. Além disto, exige-se das raparigas, particularmente nas zonas rurais, que se casem muito jovens, o que é uma outra razão para saírem da escola. Os professores expressaram preocupação acerca da gravidezes das raparigas e dos casamentos prematuros, frequentemente disseram que eles tentavam convencer os pais para deixarem suas filhas continuarem na escola. As professoras frequentemente falavam da necessidade de servirem de modelo para as alunas e encorajarem-nas a permanecer na escola.

“Gostaria que as raparigas fossem mais motivadas para a sua melhor progressão na carreira estudantil, visto que, aqui no campo, quando a criança atinge 12 anos, acha-se madura e quer casar. Temos que motivar mais a rapariga daqui para que ela não fique com essa concepção errada, ou todas ficarão com essa concepção errada. Assim que elas completam a 5ª, acham que já estudaram muito. Para motivá-las, é preciso dizer “Epa vocês fizeram a 5ª, agora devem prosseguir com os estudos, mesmo que vocês tenham filhos”. É preciso ter outra mentalidade” (professora primária rural).

As professoras também pareceram estar mais preocupadas com as condições materiais de trabalho do que os professores, embora esta diferença não seja significativa. Igualmente, as professoras não tendem a querer viver em acomodações precárias do campo, que é uma das razões porque elas frequentemente não aceitam colocações em escolas rurais. Interessantemente, na classificação das prioridades não houve diferenças significantes entre as professoras e os professores, demonstrando que os factores que afectam a motivação são similares para ambos. Isso mesmo com o facto de os grupos focais de professoras e professores terem sido conduzidos separadamente, de modo que não poderiam ter influenciado um ao outro.

SOLUÇÕES SUGERIDAS PELOS PROFESSORES E OUTROS INTERVENIENTES

As sugestões relacionadas com a acomodação e afectação são dadas nas secções relevantes (ver páginas 19). Somente as sugestões relacionadas com outros assuntos levantados mas ligados ao género são dadas aqui.

- Continuar a trabalhar em direcção ao alcance da paridade nas taxas de inscrição e de retenção na escola.
- Continuar a trabalhar em direcção à paridade de género para candidatos a professores.
- Incluir enfoque explícito dos assuntos de género em todos os programas de formação de professores.
- Encorajar e formar professoras para que se considerem elas mesmas modelos para as raparigas.
- Promover políticas para encorajar raparigas a valorizar a educação e permanecer na escola, por exemplo em programas de ensino e aconselhamento, clubes de raparigas.
- Reforçar as políticas existentes acerca da perseguição e abuso sexual de alunas por professores.
- Incluir assuntos de género, perseguição e abuso sexual de alunas nos programas de formação durante o horário de trabalho.

3.4.3 FACTORES REGIONAIS E ÉTNICOS

CONTEXTO DA POLÍTICA

Moçambique é um país muito extenso, com 2.000km de costa que abrangem zonas climáticas distintas. Administrativamente, as 11 províncias pertencem a três regiões distintas. A região nortenha é composta pelas províncias de Niassa, Cabo Delgado, Tete e Nampula; a região central é composta por Zambézia, Sofala e Manica; e a região sul é composta por Inhambane, Gaza, Província de Maputo e Cidade de Maputo. Existem importantes diferenças geográficas, climáticas, religiosas e culturais entre e dentro das diferentes regiões e também entre e dentro das diferentes províncias.

Como muitos países em que as fronteiras foram inicialmente determinadas pelo colonialismo, muitos e diferentes grupos étnicos vivem dentro de Moçambique e muitas vezes os moçambicanos sentem que têm culturalmente mais em comum com os membros do mesmo grupo étnico do outro lado da fronteira do que com outros moçambicanos de diferentes partes do país. Os valores étnicos determinam a língua ou línguas faladas. Somente um número menor de moçambicanos falam Português como sua língua materna e este número terá crescido nas famílias instruídas das zonas urbanas. A maioria da população fala as línguas dos seus grupos étnicos como suas línguas maternas. O Português aprende-se na escola, o que significa que falar Português tende a ser associado com educação: quem nunca esteve na escola tende a ter pouco ou nenhum conhecimento de Português.

Existem enormes diferenças regionais em termos da relativa pobreza e padrão de vida. Iguamente, dentro do sistema de educação, as disparidades regionais existem, por exemplo, em termos de acesso à educação. Em média, as taxas de inscrição e conclusão na escola primária são mais baixas nas províncias nortenhas e centrais (especialmente para as raparigas) (MEC, 2006: 22). Existe variação similar nos ingressos à escola secundária. Por exemplo, em Nampula, 12,2 por cento da população em idade escolar frequenta o ESG1, contra 95,3 por cento da Província de Maputo; somente 32,8 por cento dos estudantes secundários em Nampula são raparigas, contra 53,4 por cento da Cidade de Maputo. (MEC, 2006: 33).

O rácio alunos por professor (RAP) e o rácio alunos por professor qualificado (RAPQ) também demonstram enormes variações regionais. Em 2004, a diferença mais extrema foi entre Zambézia e Cidade de Maputo, Com Zambézia a ter 100 e 161 de RAP e RAPQ respectivamente e a Cidade de Maputo com 54 de RAP e 59 de RAPQ (Mulkeen, 2005: 7). As diferenças regionais relativas ao número de professoras são também impressionantes. Em 2003, 29 por cento de todos os professores do EP1 eram mulheres. Contudo, enquanto em Cabo Delgado a cifra era de 12 por cento, na Cidade de Maputo atingia 61 por cento de mulheres.

O PEEC2 reconhece estas desigualdades regionais e coloca neste assunto das disparidades regionais a chave para melhorar o desempenho do sistema de educação no geral (MEC, 2006: 36). Contudo, o plano estratégico dá menos importância ao objectivo da igualdade regional do que o de atingir paridade de género.

QUESTÕES LEVANTADAS PELOS PROFESSORES E OUTROS INTERVENIENTES

A pesquisa foi levada a cabo em todo o país e fizeram parte dela professores e outros intervenientes de todas as regiões. Apesar de alguma diferença visível entre as regiões (só para dar dois exemplos, no norte de Moçambique as professoras podem com mais frequência serem vistas de vestuário tradicional africano do que em Maputo, onde a maior parte dos professores veste roupas de estilo ocidental; também foi visível que certas zonas são mais prósperas do que outras) porém, os factores que os professores mencionaram como afectando a sua motivação, moral e bem-estar não foram diferentes de região em região.

Nos lugares onde os professores trabalharam em uma comunidade que falasse a língua local, eles podiam encontrar problemas de integração e aceitação pela comunidade, como discutido na secção 3.4.1 Localização da escola (urbana e rural) (ver página 51). Para além dos problemas práticos de comunicação sem uma língua comum, estes problemas de integração estendem-se a uma tendência cultural de se sentir mais confortável com os membros do mesmo grupo étnico. Existe alguma sobreposição entre assuntos regionais/étnicos e rurais/urbanos no que concerne a língua. Embora num contexto urbano os professores possam falar uma língua materna diferente dos restantes membros da comunidade, podem ser provavelmente mais capazes de comunicar com eles em Português, reduzindo assim o problema de comunicação. Embora o problema de os professores de um grupo étnico serem considerados como estranhos pela comunidade não se restrinja apenas às comunidades rurais, parece ser menos sentido nas comunidades urbanas, provavelmente por causa da possibilidade de poder comunicar-se em Português.

É possível que no norte do país os procedimentos administrativos envolvendo o Tribunal Administrativo, que está baseado em Maputo, levem mais tempo do que no sul, mas isto é impossível de avaliar no presente estudo.

SOLUÇÕES SUGERIDAS PELOS PROFESSORES E OUTROS INTERVENIENTES

As recomendações concernentes aos assuntos regionais e étnicos são dadas nas secções 3.1.1 Recrutamento e afectação (ver página 19) e 3.4.1 Localização da escola (urbana e rural) (ver página 51).

3.5 SUMÁRIO DOS RESULTADOS

As constatações, em geral, mostram que o estado da motivação e moral dos professores moçambicanos é complexo. Por um lado, os professores estão comprometidos com a profissão e querem continuar com o seu papel de educadores dos cidadãos do amanhã. Eles acreditam na educação como chave para o futuro desenvolvimento e sucesso do seu país e esperam desempenhar seu papel nesse desenvolvimento. Por outro lado, muitos professores estão cansados e frustrados por não terem os meios e as condições necessárias para cumprir esse papel. Eles citam um grande número de factores institucionais, sociais e pessoais que impedem o uso das suas habilidades para um bom desempenho e que esgotam a sua moral. Estes factores são geralmente inter-relacionados e perpetuam um ao outro num relacionamento dinâmico complexo.

O primeiro deles é o salário, que os professores vêem como a fonte primária dos seus problemas: as dificuldades materiais, problemas de saúde, o estigma social associado ao baixo salário minam o seu bem-estar e auto-estima e a sua habilidade de trabalhar efectivamente. Além disto, a necessidade de ter um segundo ou mesmo terceiro emprego de modo a sobreviver restringe sua capacidade para fazer algum destes trabalhos bem.

O segundo factor geral mais importante é a condição material de trabalho. A tensão de ensinar turmas numerosas, com falta de material, em escolas que muitas vezes encontram-se em mau estado soma-se a outros factores, tais como a falta de formação sobre como lidar com estas condições. A qualidade de ensino é minada por recursos e infra-estruturas não adequadas e os alunos não progredem como deviam, o que aumenta a degradação da moral e auto-estima dos professores.

O terceiro factor geral mais importante é a questão da formação. Outra vez, a situação revelou-se complexa, já que a formação não é somente uma chave para aumentar a autoconfiança e competência na sala de aulas, mas também leva às camadas sociais mais altas e a melhores salários.

O quarto factor geral mais importante levantado pela pesquisa é também complexo: este trata dos procedimentos administrativos que regulam o estatuto profissional que deveria dar acesso a um salário melhor, a uma sensação de reconhecimento, maior confiança e padrão de vida.

Deste modo, embora uma análise superficial da classificação destes factores revele uma hierarquia, de facto, a realidade subjacente é muito mais complexa, como as constatações qualitativas demonstram. Além de que, embora estes factores se destaquem como os que foram de uma importância crítica da maioria, muitos outros factores citados como afectando a moral e a motivação dos professores são também extremamente importantes para a complexa imagem. Mais uma vez, há muitas interligações: viver em habitações não adequadas ou ter cuidados médicos inadequados é fortemente associado com a insegurança financeira. A preocupação acerca da saúde ou bem-estar dos alunos é também parte de uma imagem geral de um país muito pobre, que tem estado a passar por um transtorno social considerável, que tem altos níveis de HIV & SIDA e que, no geral, tem relativamente baixos níveis de educação de adultos. A sensação de que os professores não são valorizados pelos gestores pode ser resultado de muitos factores interligados, tais como a formação deficiente de gestores e o facto de eles próprios estarem preocupados com muitos dos problemas associados à sobrevivência diária. Esta então é a imagem complexa da motivação e moral do professor moçambicano.

Como um todo, a imagem revelada é tanto de grande potencial como também de grandes desafios. Os professores moçambicanos são corajosos, comprometidos e generosos, e querem ensinar. Também estão agastados por anos de adversidade, pela batalha pela sobrevivência e pela sensação de que não podem fazer o seu trabalho como gostariam. Esta dualidade de realidades é representada numa das escolas visitadas durante a pesquisa: a equipa chegou numa zona rural remota, onde encontrou uma escola primária que consistia em poucas salas de aulas feitas de caniço, chão de areia e sem mobiliário. Crianças pobremente vestidas, muitas com conjuntivite, estavam sentadas embaixo das árvores com os seus professores. Os professores ensinavam usando o quadro preto apoiado no tronco e as crianças estavam atentamente a repetir palavras com os seus professores. A primeira impressão foi de que aquilo não poderia ser uma escola. Mas rapidamente foi substituída por uma clara percepção de que aquela era mesmo uma escola: graças ao compromisso dos professores, o ensino e aprendizagem decorriam naquele lugar.

3.6 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Tal como em qualquer pesquisa, um número de limitações práticas e metodológicas deve ser considerado e alguma prudência deve ser exercitada nas afirmações a serem feitas com base nas constatações da pesquisa.

3.6.1 LIMITAÇÕES PRÁTICAS

Foi tomado muito cuidado na amostragem para que se assegurasse que todo o país estaria coberto pela pesquisa e que os respondentes fossem representativos de toda a população dos funcionários da educação, incluindo professores das zonas remotas e escolas rurais menos acessíveis em cada região. Muitas horas foram gastas em viagens feitas em condições de transitabilidade difíceis para atingir estes lugares. Contudo, por razões logísticas, as escolas onde a pesquisa foi realizada estavam situadas em locais onde a equipa de pesquisa podia chegar por estrada, dentro do tempo disponível.

3.6.2 LIMITAÇÕES METODOLÓGICAS

Como em qualquer pesquisa que se alicerça nas respostas dos participantes, as constatações são baseadas naquilo que os participantes estavam prontos para dizer. Um cuidado considerável foi tomado para fazer com que os participantes se sentissem confortáveis. Foram dadas garantias de anonimato e tomou-se o cuidado de assegurar que os grupos focais tivessem lugar longe da escuta dos directores das escolas. Todos os grupos focais foram facilitados por pesquisadores moçambicanos, usando actividades desenhadas tanto para criar uma atmosfera relaxante, como para obter contribuições autênticas. Contudo, continua possível que os participantes tenham censurado estas contribuições, possivelmente devido a normas culturais em relação à comunicação e expressão, ou devido ao medo de represálias, se fossem entendidos como sendo muito críticos.

Embora tenha-se tomado o cuidado de assegurar que os professores que fizessem parte dos grupos focais estivessem misturados em termos de sua experiência, tempo de serviço, idade e formação, a equipa de pesquisa não conhecia as escolas, os directores ou professores com quem eles trabalharam. Eles não podiam, por isso, ter um controle final sobre a selecção dos professores que formavam os grupos. Por definição, os professores que formavam os grupos eram os que estavam presentes na escola nesse dia e não os que estavam ausentes! Não era possível colher os pontos de vista dos professores ausentes. Assim, houve um elemento inevitável de auto-selecção para os grupos focais, com o risco resultante de viés (de afectar os resultados do estudo) .

Tentativas de ultrapassar estas reservas incluíram a realização de grupos focais com professores que deixaram a profissão e das entrevistas individuais realizadas com voluntários da VSO com experiência de trabalho ao lado dos professores nas escolas e nas instituições de formação de professores. Era esperado que estes participantes poderiam ser capazes de mais abertamente dar ideias de um ponto de vista interno sobre certos aspectos da motivação dos professores do que os professores em pleno exercício. Era também esperado alcançar através da experiência destes participantes o assunto do absentismo nas escolas.

4 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES FINAIS

4.1 CONCLUSÕES

Os resultados desta pesquisa mostram uma imagem complexa de um sistema de educação em estado de transição, movendo-se em direcção a um sistema moderno de educação de massas, mas que continua a apresentar muitos traços do seu passado colonial e pós-independência. Globalmente, a imagem revelada é tanto de grande potencial como de grandes desafios.

A pesquisa revelou um compromisso enorme em todos os níveis de desenvolver e trabalhar no sistema de educação. Os participantes em todos os níveis do sistema: professores, directores distritais, chefes provinciais dos recursos humanos, altos funcionários do governo, grupos da sociedade civil e parceiros de cooperação demonstraram um desejo de continuar a batalhar para a melhoria do sistema de educação e uma sensação de optimismo prudente de que as coisas melhoravam gradualmente. Durante o processo da pesquisa, a equipa teve o privilégio de encontrar e falar com muitos destes diferentes actores e ficou impressionada pela dedicação de muitos deles: os chefes provinciais dos recursos humanos que ainda estavam nos seus gabinetes e dispostos a dar entrevistas às 20 da noite; os membros dos grupos da sociedade civil que deram o seu tempo em fins-de-semana, para entre grupos de pais levar a cabo actividades de consciencialização sobre assuntos do género; funcionários seniores do Ministério da Educação e Cultura que estão lúcidos acerca dos desafios que enfrentam e realizam um plano ambicioso com visão e compromisso; doadores internacionais que estão optimistas sobre o futuro de Moçambique a longo prazo. Estas são algumas das razões do optimismo.

Também existem muitos desafios para superar, como demonstra a pesquisa. Ainda existe uma pobreza generalizada, doenças, paralisia institucional, disfunção e falta de capacidade organizacional aguda tanto dentro do sistema de educação como na sociedade em geral. Se o potencial está para ser realizado, estas questões necessitam de tratamento. São os professores na sala de aulas que são a chave para providenciar a educação que Moçambique tanto necessita. Os professores que fizeram parte da pesquisa não estão, presentemente, a dar algo perto do que o seu potencial poderia permitir. Eles não são capazes de dar a qualidade de educação urgentemente necessária, devido à insuficiência de recursos, habilidades não desenvolvidas e da precariedade das suas situações pessoais.

Dentro desta imagem complexa dos factores em volta da motivação e da moral dos funcionários da educação, os três factores sublinhados como tendo maior impacto foram salário, condições materiais de trabalho e formação. Uma estratégia para melhorar cada uma destas secções vai envolver soluções complexas que requerem investimento e planeamento, formação e sistemas melhorados em todos os níveis, assim como recursos consideráveis. Como discutido acima, existe um desejo compreensível dos fazedores das políticas de evitar uma dependência de financiamento externo a longo prazo e minimizar o uso de fundos externos para os custos correntes, tais como salários. Contudo, uma consciência da necessidade de compromissos a longo prazo no financiamento da educação levou a um compromisso de financiamento para os planos de Educação para Todos por dez anos para países como Moçambique, uma reiteração do compromisso de Dakar de que **“nenhum país seriamente comprometido com a ‘Educação para todos’ estará frustrado no seu alcance a esta meta por falta de recursos”** (G8, 2007: 12). A presente pesquisa demonstra claramente que se os professores continuarem a trabalhar e viver nas condições existentes, será impossível alcançar as metas visando a uma educação de qualidade. A questão dos salários dos funcionários da educação necessita de ser seriamente tratada junto com outras questões realçadas nesta pesquisa. O fracasso em fazê-lo e dar aos funcionários da educação um pacote de remunerações que lhes permita viver decentemente, cuidar do seu próprio bem-estar e das suas famílias e providenciar uma educação de boa qualidade aos seus alunos colocará em perigo o desenvolvimento do sistema de educação e a sua habilidade de produzir uma força de trabalho válida para as necessidades do país.

Não existe nada de novo acerca das constatações de que os professores necessitam de um nível básico de segurança material de modo a fazerem bem o seu trabalho e cumprir com o seu papel na sociedade. As recomendações de 1966 ILO/ UNESCO acerca do Estatuto do Professor são as seguintes sobre os salários dos professores:

“Os salários dos professores devem:

- (a) reflectir a importância da função de ensinar para a sociedade e, portanto, a importância dos professores, assim como das responsabilidades que recaem sobre eles, a partir do tempo em que começam com o seu trabalho;**
- (b) comparar-se favoravelmente com os salários pagos nas outras ocupações que exigem qualificações similares ou equivalentes;**
- (c) proporcionar aos professores meios para assegurar um nível de vida razoável, para eles e suas famílias, assim como para investir na continuação de estudos ou passatempos em actividades culturais, aumentando assim as suas qualificações profissionais;**
- (d) ter em conta o facto de que certos cargos requerem qualificações superiores e experiência e exigem uma grande responsabilidade”** (1966: 11–12).

A pesquisa revela que o futuro do sistema de educação está a atravessar momentos delicados e pode seguir qualquer um de dois caminhos. Se as questões minando a capacidade dos professores de levarem uma vida saudável e realizarem o seu trabalho bem e com orgulho forem tomadas em consideração urgentemente e com um desejo sério de encontrar soluções, o sistema de educação deveria ser capaz de estar à altura dos desafios de educar os cidadãos para contribuírem para uma economia moderna de sucesso. Se estas questões não forem tratadas, ou forem tratadas somente com soluções de fachada a actual mediocridade e ineficiência continuará e o país não terá uma força de trabalho suficientemente bem instruída para permitir seu crescimento e a superação dos desafios impostos pela pobreza generalizada e doenças. Um participante terciário usou a expressão ‘resistência passiva’ para descrever a atitude dos funcionários que, diante de condições de trabalho inaceitáveis e impossíveis, tratam dos problemas eles mesmos, sem protestos visíveis nem audíveis, encontrando maneiras para sobreviver dentro do sistema existente. Tanto o absentismo como a prática de ter empregos múltiplos detalhados neste relatório são exemplos deste fenómeno e, tal como foi mostrado, minam seriamente a capacidade de o sistema funcionar e providenciar uma educação de qualidade.

Um dos objectivos propostos por esta pesquisa foi dar voz aos funcionários da educação. O processo de encontros e trabalho com muitos professores e outros intervenientes da educação foi marcado pela gratidão e alívio de muitos dos participantes porque alguém se interessava por sua situação e pela realidade das suas condições de trabalho diárias. Isto revelou um cansaço acumulado resultante de anos de sentimento de desvalorização ou de não ser ouvido. Um professor colocou isto da seguinte forma:

“Por décadas nós podíamos ver que os professores pensavam estas coisas, mas ninguém me consultou, nunca houve um encontro na escola ou num outro lugar para nos consultar. Somente o facto de esta iniciativa de pesquisa existir está a trazer isto mais perto. De uma ou de outra forma, eu gostaria de acreditar que os nossos sentimentos agora são expressos da base, do campo, onde estão as escolas, para as zonas urbanas. Eu acredito que mais cedo ou mais tarde os que gerenciam o sector de educação começarão a levar em conta, pouco a pouco, as nossas preocupações”
(professor secundário rural).

Uma das chaves para melhorar a motivação e a moral dos professores moçambicanos é continuar a ouvi-los, desenvolver mecanismos para continuar a consultá-los acerca dos assuntos que dizem respeito ao dia a dia do seu trabalho. Existe aqui um papel para a embrionária sociedade civil de representar as vozes dos professores e outros funcionários da educação.

Durante uma entrevista com um alto funcionário do governo, ele prestou homenagem à dedicação e ao compromisso dos professores moçambicanos, que continuam a ensinar as crianças e a enfrentar desafios enormes nas suas vidas, nestas palavras: **“Dado o contexto da educação de Moçambique, é justo dizer que os professores são os grandes heróis deste país”**.

4.2 RECOMENDAÇÕES

As diferentes recomendações feitas pelos participantes estão enumeradas abaixo. Em cada caso, as diferentes categorias dos intervenientes potencialmente envolvidos são indicadas. Há uma considerável sobreposição, já que muitas das situações observadas interagem uma com a outra. Também, muitos dos fenómenos observados (por exemplo, a necessidade de melhor formação do pessoal administrativo) são recorrentes nos vários níveis ou organismos, assim, as recomendações em relação a estas questões são repetidas várias vezes.

Por favor, observar que no momento de elaboração deste relatório, o desejado plano de descentralização de muitos dos procedimentos e processos está longe de ser concluído. Nos casos em que uma recomendação específica diz respeito a um determinado nível que provavelmente mudará depois da descentralização, o nível nessa fase é indicado entre parênteses.

4.2.1 RECOMENDAÇÕES PARA O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

No momento, muitas das recomendações poderiam envolver o MEC em nível nacional. Com o desenvolvimento de um sistema de educação mais descentralizado e de descentralização dos processos de planeamento de políticas e sua implementação na educação e por todos os sectores, alguns aspectos das recomendações podem finalmente ser implementados a nível provincial ou distrital.

4.2.2 RECOMENDAÇÕES PARA AS OUTRAS INSTITUIÇÕES DO GOVERNO

Certas recomendações relacionadas a modificações de políticas têm implicações para outros ministérios ou órgãos do governo. Por exemplo, algumas das recomendações envolvendo a alocação ou realocação de fundos envolveria o Ministério das Finanças. As recomendações associadas com a reforma dos procedimentos administrativos ou com a reforma salarial teriam que ser consideradas dentro do contexto do processo da reforma do sector público em curso e teriam que envolver as agências responsáveis por este processo.

4.2.3 RECOMENDAÇÕES PARA OS DOADORES E A COMUNIDADE INTERNACIONAL

Algumas das recomendações podem requerer o provisionamento de apoio extra, seja financeiro ou técnico. É de esperar que alguns destes apoios poderão ser disponibilizados como parte do compromisso contínuo dos doadores bilaterais e multilaterais para o sector da educação em Moçambique.

4.2.4 RECOMENDAÇÕES PARA AS DIRECÇÕES PROVINCIAIS DE EDUCAÇÃO E CULTURA (DPECS)

Algumas recomendações são directamente relacionadas com o funcionamento das DPECS. Outras podem envolver as direcções provinciais no seu papel na cadeia de transmissão entre os níveis central e distrital. Outras ainda dizem respeito às funções, tais como o recrutamento de professores, que actualmente são organizadas a nível provincial.

4.2.5 RECOMENDAÇÕES PARA OS SERVIÇOS DISTRITAIS DE EDUCAÇÃO JUVENTUDE E TECNOLOGIA (SDEJTS)

Algumas das recomendações são directamente relacionadas às funções dos SDEJTs. Outras podem envolver os serviços distritais no seu papel na cadeia de transmissão entre o nível provincial e a escola. Outras ainda têm a ver com as funções, tais como a organização de transporte para professores, que precisariam ser organizadas em nível distrital.

4.2.6 RECOMENDAÇÕES PARA OS DIRECTORES DAS ESCOLAS

Muitas recomendações envolveriam os directores das escolas no nível de implementação. Algumas delas envolveriam políticas e acções iniciadas em um nível diferente, e depois seriam implementadas pelos directores das escolas; outras seriam iniciadas e implementadas pelos directores das escolas, juntamente com os professores e com os conselhos das escolas, outros grupos da sociedade civil etc.

4.2.7 RECOMENDAÇÕES PARA OS PROFESSORES

É revelador que, embora muitas das recomendações se destinem a melhorar as condições para os professores, no momento eles têm relativamente pouco poder para iniciar e implementar as necessárias políticas e acções. Isto é reflectido pelo número relativamente pequeno de recomendações destinadas aos professores. Contudo, existem áreas em que os professores podem ser proactivos sem precisar esperar a mudança de políticas. Para dar dois exemplos, estas incluem sugestões de como fazer parte em processos contínuos de formação em serviço e de procurar fazer com que os critérios de avaliação sejam mais transparentes.

4.2.8 RECOMENDAÇÕES PARA A SOCIEDADE CIVIL

Muitas das recomendações apontam para as áreas em que a sociedade civil poderia jogar um papel importante representando os professores e transmitindo as suas vozes para os fazedores das políticas. Também existe um papel para o envolvimento da sociedade civil na canalização de apoio comunitário numa vasta série dos diferentes processos, desde as construções das escolas até a formação na consciencialização sobre os assuntos do género e sobre a indicação dos directores das escolas, como se desenha no corpo deste relatório.

4.2.9 RECOMENDAÇÕES PARA AS INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Muitas das recomendações são directamente relacionadas à formação de professores, e por isso envolvem as instituições que formam professores e os instrutores que nelas trabalham.

RECOMENDAÇÕES POR FACTORES

	MEC ¹⁰	GOV ¹¹	INT ¹²	DPEC ¹³	SDEJT ¹⁴	DIRECTORES DE ESCOLAS	PROFESSORES	SOCIEDADE CIVILE	FORMAÇÃO DE PROFESSORES ¹⁵
Nomeações de directores de escolas									
Fazer com que o procedimento para as indicações dos directores seja mais transparente.	✓			✓	✓				
Ter os professores que desejam ser directores a concorrer para a posição num processo aberto de recrutamento.					✓	✓			
Em vez de os directores das escolas serem indicados, permitir que sejam eleitos pelos professores.					✓	✓	✓		
Introduzir formação para professores que desejem se tornar directores de escolas, e indicar directores que tenham concluído esta formação.					✓	✓	✓		✓
Processar as nomeações dos directores pendentes e pagar os seus subsídios com efeitos retroactivos a partir do início das suas funções.	✓	✓		✓	✓				
3.1.2 LIDERANÇA E GESTÃO									
Eficiência dos procedimentos de gestão									
A nível da escola:									
Formar os directores de escolas em gestão e administração escolar.	✓			✓	✓	✓			✓
Formar os directores das escolas em liderança e em como criar um ambiente motivador na escola.	✓			✓	✓	✓			✓
Disponibilizar recursos para melhorar a qualidade das condições de trabalho nas escolas.	✓	✓	✓						
Assegurar que os directores das escolas tenham um horário que permita a eles concentrarem-se nas questões de gestão.					✓	✓			
Assegurar que os directores das escolas recebam os subsídios a que têm direito.	✓			✓	✓				
Recrutar somente directores de escolas entre os que são elegíveis para a tarefa.				✓	✓				
A nível distrital, provincial e nacional:									
Melhorar os sistemas e os procedimentos de gestão em todos os níveis.	✓			✓	✓				
Olhar para exemplos de boas práticas na gestão de educação em outros países.	✓		✓	✓	✓				
Fortalecer as funções centrais da planificação, finanças e gestão dos recursos humanos	✓	✓		✓	✓				
Melhorar a capacidade do pessoal através de um recrutamento mais selectivo e de formação em todos os níveis.	✓			✓	✓				✓
Clarificar os papéis e responsabilidades dentro do MEC, permitindo delegação de decisões em níveis mais baixos.	✓								
Continuar a descentralizar o sistema, dando mais autonomia e responsabilidades aos níveis provinciais e distritais.	✓	✓		✓	✓				
Fomentar uma cultura de comunicação e abertura melhorada, horizontalmente e verticalmente.	✓	✓		✓	✓				
Aumentar a formação em e no uso de TICs.	✓			✓	✓				
Reconhecimento									
Formar os directores em técnicas construtivas de gestão.					✓	✓			✓
Dar aos professores oportunidades de falar sobre questões que lhes afectam.					✓	✓		✓	
Criar mecanismos através dos quais as visões dos professores podem ser levadas em consideração na formulação de políticas.	✓							✓	
Probidade									
Fazer com que os procedimentos de avaliação sejam mais transparentes e harmonizá-los para reduzir a oportunidade de corrupção.						✓	✓		
Fazer com que os procedimentos de admissão sejam mais transparentes para reduzir a possibilidade de corrupção.	✓				✓	✓	✓		
Nomear inspectores para controlar o processo dos exames.				✓	✓				
Formar alunos, professores e administrativos para resistir às práticas de corrupção.	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓
'Dar nomes e envergonhar' professores e administrativos que se dedicam à prática da corrupção.				✓	✓	✓			
Parar com a prática de transferir professores corruptos para outras escolas.				✓	✓				

RECOMENDAÇÕES POR FACTORES

	MEC ¹⁰	GOV ¹¹	INT ¹²	DPEC ¹³	SDEJT ¹⁴	DIRECTORES DE ESCOLAS	PROFESSORES	SOCIEDADE CIVIL	FORMAÇÃO DE PROFESSORES ¹⁵
Cultura de escola									
Habilitar os directores das escolas a fazer cumprir estritamente com os horários e desencorajar o absentismo através de um sistema de incentivos e dissuasivos.	✓			✓	✓	✓			
3.1.3 CONDIÇÕES MATERIAIS DE TRABALHO									
Infra-estrutura escolar									
Continuar a construir mais escolas.	✓	✓	✓	⊗	⊗			✓	
Continuar a renovar as escolas existentes.	✓	✓	✓	⊗	⊗			✓	
Superar os atrasos em fazer andar o programa de construções existente.	✓	✓	✓					✓	
Usar projectos de construção baseados na comunidade.	✓	✓	✓					✓	
Ter água e saneamento básico em todas as escolas.	✓	✓	✓	⊗	⊗			✓	
Consultar os professores e outros usuários sobre o desenho da escola.	✓		✓					✓	
Condições de trabalho e instalações na escola									
Envolver a comunidade no fabrico de carteiras e cadeiras com material local, podendo ser com apoio de ONGs.			✓		✓	✓		✓	
Formar os professores em técnicas de ensino que não requerem que todos os alunos tenham livros.									✓
Melhorar o fornecimento de materiais de ensino e aprendizagem para as escolas.	✓		✓		✓	✓			
Carga de trabalho e horas de trabalho									
Continuar com e aumentar os estímulos actuais das construções de escolas.	✓	✓	✓	⊗	⊗			✓	
Continuar com e aumentar a contratação e formação de mais professores de forma a reduzir os RAPs e reduzir a necessidade do sistema de turnos e de horas extras.	✓	✓	✓						✓
Dar aos professores a prioridade de cuidados de saúde e educação sanitária, incluindo acesso ao teste de HIV e ao tratamento anti-retroviral para ajudar a reduzir o desperdício causado por morte prematura.	✓	✓	✓						
Formar os professores em técnicas de ensino para turmas numerosas com recursos limitados.									✓
3.1.4 POLÍTICA DA EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS									
O currículo									
Acabar com a prática sistemática das progressões automáticas.	✓				✓	✓	✓		
Formar os professores e directores das escolas para aplicar o novo currículo como é pretendido.	✓				✓	✓	✓		✓
Fomentar um sentido de poder entre os professores assegurando que eles entendam o conteúdo e os objectivos do currículo que eles ensinam, em vez de criticá-los.					✓	✓	✓		
Melhorar a comunicação, dentro do sistema de educação e para o público em geral, sobre a natureza exacta e o conteúdo do novo currículo.	✓				✓	✓		✓	
Adequabilidade e a disponibilidade de escolas secundárias									
Não esquecer o ensino secundário na campanha de atingir as metas concernentes ao ensino primário.	✓		✓					✓	
Continuar a construir escolas e formar professores para o ensino secundário para encarar as necessidades que serão criadas, visto que grande número de alunos está a graduar das escolas primárias, e assegurar a existência de graduados do ensino secundário suficientes para serem recrutados como professores.	✓	✓	✓					✓	✓
Definir uma estratégia para as escolas secundárias que tenha em conta as necessidades do mercado de emprego.	✓	✓	✓					✓	
Ser realista e criativo: estar disposto a repensar sobre todo o sistema de ensino secundário, não apenas ajustar o currículo existente.	✓	✓	✓					✓	✓

RECOMENDAÇÕES POR FACTORES

	MEC ¹⁰	GOV ¹¹	INT ¹²	DPEC ¹³	SDEJT ¹⁴	DIRECTORES DE ESCOLAS	PROFESSORES	SOCIEDADE CIVIL	FORMAÇÃO DE PROFESSORES ⁵
A qualidade e adequabilidade dos métodos de ensino									
Introduzir mais formação para professores em técnicas de ensino em turmas numerosas.					✓	✓	✓	✓	✓
Melhorar a formação de professores para incluir menos teoria e focalizar mais nas técnicas práticas de ensino.									✓
Formar os professores em princípios e técnicas de testes e de avaliação.									✓
Permitir que os professores observem colegas que têm formação em técnicas modernas de ensino.					✓	✓	✓	✓	✓
3.1.5 FORMAÇÃO, AUTO-MELHORAMENTO E APRENDIZAGEM									
Nível e âmbito de qualificações e formação									
Assegurar que todos os professores tenham formação básica o mais cedo possível.	✓		✓	✓	✓			✓	✓
Assegurar que os professores formados tenham regularmente uma formação em serviço de boa qualidade e apoio para a sua actualização profissional.	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Considerar o regime de formação 10 ^a +1 como uma medida temporária e reintroduzir programas de formação mais completos o mais cedo possível.	✓		✓						✓
Assegurar a coordenação entre os departamentos dos recursos humanos provinciais e as instituições de formação de professores para reconciliar o fornecimento e a procura de professores, de modo que se forme professores por curso de acordo com as necessidades.				✓					✓
Acesso a formação e apoio profissional									
Continuar com os programas de formação em serviço no curso nocturno e assegurar que estes programas incluam os professores das zonas rurais.				✓	✓				✓
Providenciar transporte para os professores rurais a fim de permitir-lhes frequentar programas de formação no curso nocturno.				✓	✓			✓	
Continuar a oferecer cursos de formação a distância e melhorar os programas existentes.				✓	✓				✓
Efectuar as nomeações pendentes para que os professores interessados possam usufruir dos seus direitos e dos benefícios neles associados, incluindo bolsas de estudo.	✓			✓	✓				
No meio tempo, enquanto os processos atrasados estão em curso, permitir aos professores que estão com contratos temporários há mais de dois anos que requeiram bolsas de estudos.	✓			✓	✓				
Dar continuidade e reforçar as oportunidades de formação a distância através dos programas das ZIPs e do CRESCER.	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓
Condições e qualidade de formação									
Melhorar a qualidade dos instrutores de professores através de formações suplementares.	✓		✓						✓
Melhorar os salários dos instrutores para que estes não tenham que procurar empregos adicionais	✓	✓	✓						
Limitar o número de empregos adicionais que os instrutores possam ter.	✓	✓							
Padronizar o currículo e aprovisionamento da formação de professores nas diferentes instituições para que este esteja ao mesmo nível.	✓			✓				✓	✓
Rever o currículo e o seu aprovisionamento para ser relevante a realidade na sala de aulas.	✓							✓	✓
Fazer com que a formação de professores seja menos teórica e mais prática.	✓							✓	✓
Melhorar a planificação e os sistemas nas instituições de formação de professores.	✓		✓						✓
Formar gestores e administradores nas instituições de formação de professores.	✓	✓	✓						✓
Melhorar a comunicação e sistemas de funcionamento dentro e entre departamentos das instituições de formação de professores.	✓	✓	✓						✓

RECOMENDAÇÕES POR FACTORES

	MEC ¹⁰	GOV ¹¹	INT ¹²	DPEC ¹³	SDEJT ¹⁴	DIRECTORES DE ESCOLAS	PROFESSORES	SOCIEDADE CIVILE	FORMAÇÃO DE PROFESSORES ¹⁵
3.1.6 PACOTES DE REMUNERAÇÃO									
Salário									
Aumentar o salário base. OU	✓	✓	✓					✓	
Manter os salários nos níveis actuais e usar o dinheiro para formar mais professores.									
Usar o financiamento externo para aumentar o salário dos professores. OU	✓	✓	✓					✓	
Evitar o uso de financiamento externo para despesas correntes.									
Parar com a prática de segundos empregos. OU	✓	✓						✓	
Fazer com que a prática de segundos empregos seja oficial, incluindo um requisito de garantia de qualidade.									
Resolver os atrasos nos procedimentos administrativos, levando deste modo ao melhoramento das condições salariais, já que isto pode resultar automaticamente em aumento de salário para muitos professores.	✓	✓	✓	✓					
Aplicar devidamente as regras salariais existentes.	✓	✓	✓	✓					
Fazer com que as regras salariais sejam claras e comunicá-las aos professores.	✓			✓	✓			✓	
Reformar a estrutura de pagamentos a favor do tempo de serviço, com menos atenção às qualificações académicas.	✓	✓	✓					✓	
Subsídios, outros benefícios e incentivos									
Implementar devidamente as regras existentes.	✓	✓	✓	✓	✓				
Informar aos professores sobre os subsídios a que têm direito.					✓			✓	
Formar o pessoal administrativo para explicar aos professores seus subsídios e pagá-los correctamente.				✓	✓				
Assegurar que os fundos para pagar subsídios devidos estejam disponíveis.	✓	✓	✓						
Acomodação									
Assegurar que os professores tenham casas decentes, como parte de um pacote global de apoio.	✓	✓	✓	✓	✓			✓	
Encorajar as comunidades para construírem acomodação para os professores.	✓		✓		✓			✓	
Criar mecanismos para dar aos professores acesso ao crédito, seja através de taxas privilegiadas de crédito nos bancos comerciais ou através de programas de microcréditos.	✓	✓	✓					✓	
Cobertura médica e funerária									
Promover uma melhor cooperação interministerial para assegurar benefícios sociais (em particular, clarificar o funcionamento da cobertura médica com o Ministério da Saúde).	✓	✓						✓	
Melhorar a comunicação com os funcionários da saúde e sua formação.	✓	✓						✓	
Descentralizar a administração do subsídio do funeral para o nível distrital para possibilitar o seu rápido desembolso.	✓	✓			✓			✓	
Criar acordos com os agentes funerários para enviar directamente facturas às SDEJT nos casos que envolvem subsídio de funeral, para evitar demoras.					✓			✓	
3.2 FACTORES SOCIAIS E COMUNITÁRIOS									
3.2.1 VALOR E ESTATUTO DO PROFESSOR NA COMUNIDADE									
Percepção da comunidade em relação aos professores e ao papel do professor na comunidade									
Ver a secção 3.1.6 Salário - Pacotes de remuneração.	✓	✓	✓					✓	
Interesse e participação da comunidade e dos pais na escola e envolvimento dos pais na educação global dos filhos									
Encorajar e fortalecer os programas de construção de escolas e casas para professores baseados na comunidade.	✓		✓		✓			✓	
Estimular o desenvolvimento económico e, providenciar água e oportunidades de meios de subsistência para os pais.		✓	✓					✓	
Criar condições que não exijam que as crianças trabalhem, para que estas estejam livres para ir à escola.	✓		✓					✓	

RECOMENDAÇÕES POR FACTORES

	MEC ¹⁰	GOV ¹¹	INT ¹²	DPEC ¹³	SDEJT ¹⁴	DIRECTORES DE ESCOLAS	PROFESSORES	SOCIEDADE CIVIL	FORMAÇÃO DE PROFESSORES ¹⁵
3.2.2 ASSUNTOS ACERCA DOS ESTUDANTES									
Comportamento dos alunos, aproveitamento escolar e interesse dos alunos na aprendizagem									
Papéis não docentes dos professores									
Envolver os pais e encarregados de educação através das associações dos pais, conselhos de escolas e outros grupos da sociedade civil para consciencializá-los sobre suas responsabilidades parentais.						✓	✓	✓	
Criar foros de discussão com os pais e encarregados de educação sobre as questões de educação da rapariga, de HIV & SIDA e disciplina na escola.						✓	✓	✓	
Assegurar que os programas de formação de professores incluam formas de abordagem culturalmente apropriadas sobre a gestão de comportamento, da sala de aulas, dos assuntos do género, HIV & SIDA e das questões relativas a atenção pastoral.	✓							✓	✓
3.3 FACTORES PESSOAIS									
Transporte									
Providenciar transporte para os professores, proporcionando machimbombos ou chapas, ou ainda fazer com que os professores sejam capazes de comprar os seus próprios veículos ou motorizadas.			✓		✓			✓	
Dar aos professores acesso a crédito para que possam investir em motorizadas ou bicicletas.	✓	✓						✓	
Encorajar os professores para que continuem juntos na compra de motorizadas partilhadas ou compradas para cada membro do grupo de cada vez.							✓		
3.4 FACTORES TRANSVERSAIS									
3.4.1 LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA (URBANA / RURAL)									
Afectar professores somente em comunidades onde eles falam a língua local.	✓			✓	✓				
Recrutar e formar mais professores das comunidades linguísticas onde há falta de professores que falam a língua local.	✓			✓	✓				✓
Se o mencionado acima não for possível, providenciar formação nas línguas locais antes de afectar os professores.	✓			✓	✓				✓
3.4.2 GÉNERO									
Continuar a trabalhar em direcção ao alcance da paridade nas taxas de inscrição e de retenção na escola.	✓			✓	✓	✓	✓	✓	
Continuar a trabalhar em direcção à paridade de género para candidatos a professores.	✓			✓					✓
Incluir enfoque explícito dos assuntos de género em todos os programas de formação de professores.	✓							✓	✓
Encorajar e formar professoras para que se considerem elas mesmas modelos para as raparigas.						✓	✓	✓	✓
Promover políticas para encorajar raparigas a valorizar a educação e permanecer na escola, por exemplo em programas de ensino e aconselhamento, clubes de raparigas.				(S)	(S)			✓	✓
Reforçar as políticas existentes acerca da perseguição e abuso sexual de alunas por professores.	✓			✓	✓	✓		✓	✓
Incluir assuntos de género, perseguição e abuso sexual de alunas, nos programas de formação durante o horário de trabalho.	✓			✓	✓	✓		✓	✓
3.4.3 FACTORES REGIONAIS E ÉTNICOS									
Ver secção 3.1.1 Recrutamento e afectação e 3.4. 1. Localização da escola (urbana e rural)									

BIBLIOGRAFIA

ActionAid (2007) *Confronting the Contradictions. The IMF, wage bill caps and the case for teachers*. Johannesburg: ActionAid.

Clemens, M (2004) *The Long Walk to School: International education goals in historical perspective*. Washington: Centro para o Desenvolvimento Global.

DFID (2007) *Mozambique fact sheet*. Londres: Departamento para o Desenvolvimento Internacional.

Education Encyclopedia State University (URL)
education.stateuniversity.com/pages/1027/Mozambique-HISTORY-BACKGROUND.html
(consultado em 23 de Julho de 2007).

G8 (2007) 'Growth and Responsibility in Africa, Summit Declaration (8 de Junho de 2007)'
www.g-8.de/Content/DE/Artikel/G8Gipfel/Anlage/Abschlusserkl_C3_A4rungen/WV-afrika-en,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/WV-afrika-en (consultado em 23 Julho de 2007).

GCE (2006) *Teachers for All: what governments and donors should do*. Johannesburg: Campanha Global para a Educação.

ILO/UNESCO (1966) *The 1966 ILO/UNESCO Recommendation Concerning the Status of Teachers*. Genebra: Organização Internacional do Trabalho.

King, N (2007) 'Template Analysis'. **www.hud.ac.uk/hhs/research/template_analysis/**
(consultado em 23 Julho 2007).

MEC (1999) *Plano Estratégico para o Sector da Educação 1999–2003 (PEE1)*. Maputo: República de Moçambique, Ministério da Educação e Cultura.

MEC (2006) *Plano Estratégico de Educação e Cultura–11 (PEEC2)*. Maputo: República de Moçambique, Ministério da Educação e Cultura.

MEC (2007) *FTI Country Information Form, Mozambique*. Maputo: República de Moçambique, Ministério da Educação e Cultura (documento interno).

MEC (URL) **www.mined.gov.mz** (consultado em 23 Julho de 2007).

Mozambique Human Development Report 2000 (URL)
sardc.net/HDev/MHDR2000/Eng/intro.html (consultado em 23 Julho 2007).

Mulkeen, A (2005) 'Teachers for Rural Schools: A challenge for Africa'. Documento de trabalho preparado para o Seminário Ministerial sobre a Educação da População Rural em África, organizado pelo governo da Etiópia, Adis-Abeba, 7–9 Setembro de 2005.

Natividade, C (2006) *The Contribution of Public Sector Reform to Reduce Absolute Poverty*. Relatório da Unidade Técnica para a Reforma do Sector Público em Moçambique (UTRESP). Maputo: UTRESP.

ONP (2006) *Breve Resenha Histórica da ONP 1981–2006*. Maputo: Organização Nacional dos Professores.

Rural poverty portal (URL) **www.ruralpovertyportal.org** (consultado em 23 de Julho de 2007).

Takala, T (2004) 'Contribution to the sector-wide approach to improvement of the quality of basic education in Mozambique'. Documento base preparado para o Relatório Monitoria Global 2005, Educação para Todos, O Imperativo Qualidade. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

UNESCO (2006) 'Decentralization of Education in Mozambique'. Relatório nacional apresentado no seminário da UNESCO sobre 'Implementação da EPT: Gestão dos professores e recursos no contexto de descentralização'. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

UNICEF (URL) www.unicef.org/infobycountry/mozambique.html (consultado em 23 Julho de 2007).

VSO (2005) *START: Simple Toolkit for Advocacy Research Techniques*. Londres: VSO.

VSO (2007) *Teachers speak out: a policy research report on teachers' motivation and perception of their profession in the Gambia*. Banjul: VSO.

APÊNDICE 1 ITINERÁRIO DA PESQUISA E LISTA DOS PARTICIPANTES

1 GRUPOS FOCAIS CONDUZIDOS COM OS PROFESSORES

Região	Escola onde os grupos focais foram conduzidos (professoras e professores)
Norte	Escola Primária de Cazuzu, Nampula
	Escola Secundária de Pemba
	Escola Primária Completa de Chiúre, Cabo Delgado
	Escola Secundária de Napipine, Nampula
Centro	Escola Primária de Matacuane, Beira, Sofala
	Escola Primária Montes Namue de Gurue, Zambezia
	Escola Secundária de Gurue, Zambezia
	Escola Primária de Mepuaguia, Zambezia
Sul	Escola Secundária de Buzi, Sofala
	Escola Primária Completa de Macia, Gaza
	Escola Industrial e Comercial de Inhambane
	Escola Primária Completa 7 de Abril de Méue, Homoine, Inhambane
Maputo	Escola Primária de Manhanza, Barra, Inhambane
	Escola Secundária de Malehice, Chibuto, Gaza
	Escola Secundária de Marracuene, Maputo

2 OUTROS GRUPOS FOCAIS

Norte	Formandos, Universidade Pedagógica, Nampula
Centro	Estudantes da 10ª classe, Escola Secundária Samora Moisés Machel, Beira
Maputo	Professores reformados, Cidade de Maputo
Maputo	Professores que deixaram a profissão, Cidade de Maputo

3 DISCRIMINAÇÃO DOS PARTICIPANTES NOS GRUPOS FOCAIS, BASEADA NAS RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS

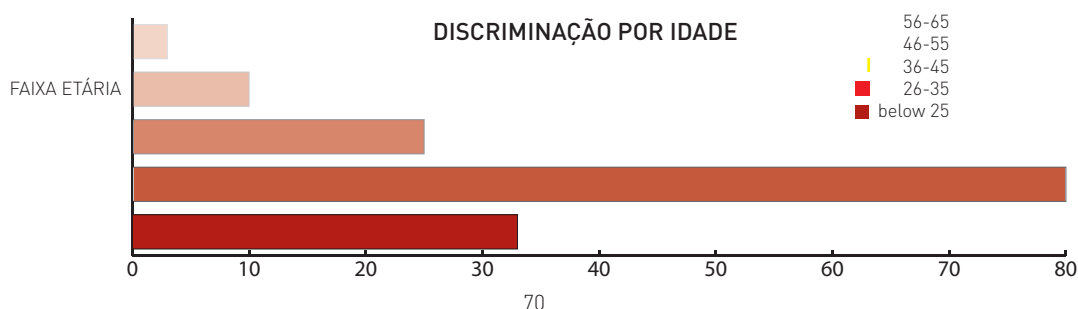
Mostra o número de professores em cada grupo. (Por favor, notar: as somas são diferentes, já que nem todos os professores participantes podiam ser atribuídos a um grupo – por exemplo, os professores reformados e os estudantes da UP não eram nem primários, nem secundários).

GÉNERO

Foram 86 homens e 68 mulheres respondentes.

IDADE

Idade em anos	Número de participantes
Menos de 25	33
26-35	80
36-45	25
46-55	10
56-65	2
Mais de 66	0



REGIÃO

Norte – 44
Centro – 47
Sul – 70

PRIMÁRIA / SECUNDÁRIA

Primária – 72
Secundária – 69

URBANA / RURAL

Urbana – 83
Rural – 71

4 ENTREVISTAS CONDUZIDAS COM INTERVENIENTES SECUNDÁRIOS

CHEFES PROVINCIAIS DOS RECURSOS HUMANOS

Gaza
Inhambane
Beira
Nampula
Cabo Delgado

DIRECTORES DOS SERVIÇOS DISTRITAIS DE EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E TECNOLOGIA

Director do SDEJT, distrito de Marracuene, Maputo
Director do SDEJT, distrito da Macia, Gaza
Chefe da secção de apoio pedagógico do SDEJT, distrito de Murrupula, Nampula

DIRECTORES DAS ESCOLAS E DIRECTORES ADJUNTOS PEDAGÓGICOS

Escola Primária de Cazuzu, Nampula
Escola Secundária de Pemba
Escola Primária Completa de Chiúre, Cabo Delgado
Escola Secundária de Napipine, Nampula
Escola Primária de Matacuane, Beira, Sofala
Escola Primária Montes Namue de Gurue, Zambézia
Escola Secundária de Buzi, Sofala
Escola Primária Completa de Macia, Gaza
Escola Industrial e Comercial de Inhambane
Escola Primária Completa 7 de Abril de Méue, Homoine, Inhambane
Escola Primária de Manhanza, Barra, Inhambane
Escola Secundária de Malehice, Chibuto, Gaza

VOLUNTÁRIOS DA VSO QUE TRABALHAM NAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS E INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Five volunteers working in:
Quelimane, Zambézia
Nampula, Nampula
Vilanculos, Inhambane
Inhambane, Inhambane
Pemba, Cabo Delgado

5 ENTREVISTAS CONDUZIDAS COM INTERVENIENTES TERCIÁRIOS DA EDUCAÇÃO

DOADORES / ONGIS

Banco Mundial
FMI
UNICEF
Embaixada da Irlanda
Embaixada dos Países Baixos
KfW Banco Alemão de Desenvolvimento
GTZ Cooperação Técnica Alemã para o Desenvolvimento
DFID, RU Departamento para o Desenvolvimento Internacional ()
Oxfam RU
Fundo da Commonwealth para a Educação
ActionAid
Visão Mundial

GRUPOS DA SOCIEDADE CIVIL

MEPT: *Movimento de Educação Para Todos*
ONP: *Organização Nacional dos Professores*
UDEBA: Unidade para o Desenvolvimento da Educação Básica
ADPP Moçambique: Ajuda de Desenvolvimento do Povo para Povo
FAWEMO: Foro da Mulher Educadora Africana, Moçambique
Malhalhe: Associação para a Promoção e Desenvolvimento da Mulher

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

Director Nacional dos Recursos Humanos
Director Nacional da Administração e Finanças
Director Nacional de Planificação e Cooperação
Chefe do Departamento do Ensino Básico

OUTROS ÓRGÃOS DO ESTADO

ANFP: *Autoridade Nacional da Função Pública*
UTRESP: *Unidade Técnica da Reforma do Sector Pública*

APÊNDICE 2 QUESTIONÁRIO PREENCHIDO PELOS PARTICIPANTES NOS GRUPOS FOCAIS

[Este questionário foi preenchido pelos professores actualmente em exercício nas escolas. Uma versão um pouco adaptada foi usada para os outros grupos, por exemplo, para os professores que deixaram a profissão. Esta versão não está incluída aqui por razões de espaço.]

VSO / DFID

PESQUISA SOBRE OS FACTORES QUE INFLUENCIAM A MOTIVAÇÃO DOS PROFESSORES

QUESTIONÁRIO / PERFIL

AS SUAS CIRCUNSTÂNCIAS

Nas perguntas de escolha múltipla, por favor sublinhe por baixo da resposta escolhida ou desenhe um círculo a volta da resposta escolhida.

Onde ensina? (região e escola) _____

Género: M / F

Idade: Under 25 / 26–35 / 36–45 / 46–55 / 56–65 / Over 66

Há quantos anos é professor? _____

Qual é a distancia entre a escola e a sua casa?

Na escola

Menos de 1 km da escola

1-5 km da escola

Mais 5 km da escola

Tem uma formação pedagógica? SIM / NÃO

Tem uma formação específica? SIM / NÃO

Se 'sim', qual é a área / disciplina de formação? _____

Qual é a sua qualificação actual?¹

Elementar

Básico

Médio

Bacharel

Licenciado

Qual é o seu estatuto actual? Quadro / Contratado

Que nível lecciona? _____

Que disciplina(s) lecciona? _____

1. Esta pergunta refere-se aos níveis usados para definir o estatuto administrativo e o salário.

SUA ATITUDE PARA ENSINAR

Por quê se tornou professor?

Está satisfeito por ser professor? _____

Preferia ter uma outra profissão? Se sim, por quê? _____

Pensa que é um professor motivado? Por quê? _____

Se não, de que forma a sua desmotivação afecta o seu desempenho? _____

Pode pensar em 3 coisas que poderiam ajudar- lhe a ser um professor melhor?

(Ponha em ordem de 1 a 3, sendo 1 o mais importante) 1.

2.

3.

Pode pensar em 3 coisas que poderiam ajudar lhe a ser um professor mais feliz?

(Ponha em ordem de 1 a 3, sendo 1 o mais importante) 1.

2.

3.

Profissionalmente, o que gostaria de fazer no próximo ano?

Profissionalmente, como é que se imagine daqui a 5 anos? _____

APÊNDICE 3 QUADROS DAS ANÁLISES QUANTITATIVAS

DIFERENÇAS DOS GRUPOS – MOTIVAÇÃO E SATISFAÇÃO

As constatações nas respostas relacionadas com a 'motivação' e a 'satisfação' foram analisadas para ver se existia alguma diferença estatística significativa entre os interesses particulares dos grupos no estudo: região (norte/centro/sul), nível da escola (primária/secundária), localização da escola (rural/urbana), género dos professores, estatuto dos professores (quadro/contratados), idade dos professores (seis faixas etárias) e tempo de serviço (quatro faixas). O teste do Chi-Square foi usado². Diferenças significativas de estatística notam-se abaixo.

MOTIVAÇÃO – NÍVEL DA ESCOLA

Os professores das escolas primárias são significativamente mais motivados do que os professores secundários ($X^2 = 7.664915$ em 1 df $p < 0.01$) (ver Figura 3).

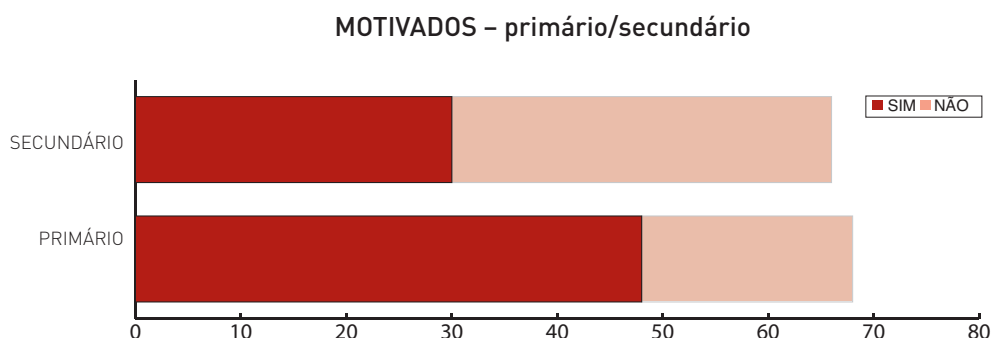


Figura 3: Motivação dos professores primários e secundários

MOTIVAÇÃO – GÉNERO

As professoras são significativamente mais motivadas do que os professores ($X^2 = 9,702607$ em 1df. $p < 0.01$) (ver Figura 4).

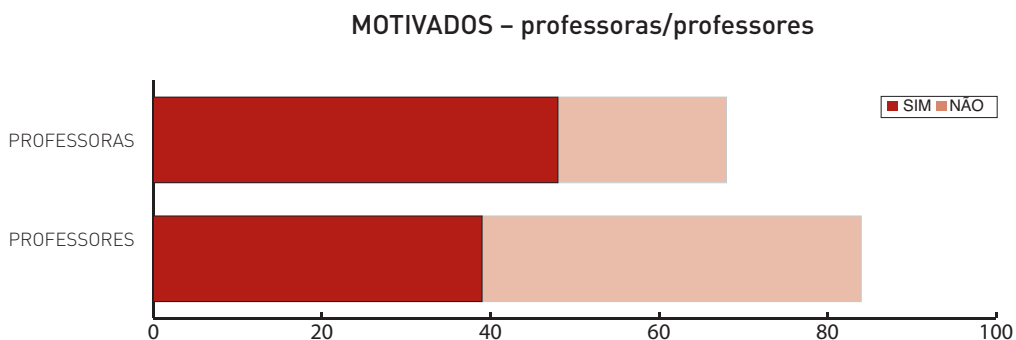


Figura 4: Motivação dos professores e professoras

MOTIVAÇÃO – ESTATUTO DOS PROFESSORES

Os professores contratados são significativamente mais motivados do que os professores efectivos, embora as diferenças não sejam grandes (X^2 é 3.90 em 1 df. probabilidade cumulativa = 0.95, $p < 0.5$) (ver Figura 5).

2. O teste qui-quadrado Chi-Square ou teste para adequação do ajuste 'goodness of fit' é usado para comparar valores observados e teóricos, de modo a estabelecer uma probabilidade de que os valores observados não ocorreram por acaso, mas são significativos. Colocado simplesmente, neste caso o teste foi usado para verificar se as diferenças observadas entre as respostas dos participantes em diferentes grupos são significativas ou não. As contagens Chi-Square (X^2) num dado grau de liberdade (df) são atribuídos entre parênteses para leitores especialistas. O valor (p) dado no fim dos parênteses refere-se à probabilidade de o resultado ocorrer por acaso. $p = 0.01$ significa que existe uma em cada cem chances de um resultado ocorrer por acaso. $P = 0.05$ indica uma em cada vinte chances de um resultado ocorrer por acaso.

MOTIVADOS – efectivos/contratados

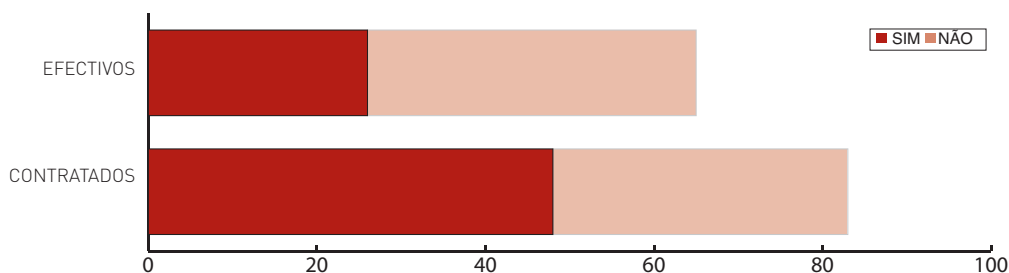


Figure 5: Motivação dos professores efectivos e contratados

MOTIVAÇÃO – TEMPO DE SERVIÇO

Os professores com menos de dez anos de serviço são significativamente mais motivados do que os professores com 10 ou mais anos de serviço, embora a diferença não seja grande (X^2 é 9.06 em 3 df. Probabilidade cumulativa = 0.97, $p < 0.05$) (ver Figura 6).

MOTIVADOS – anos de serviço

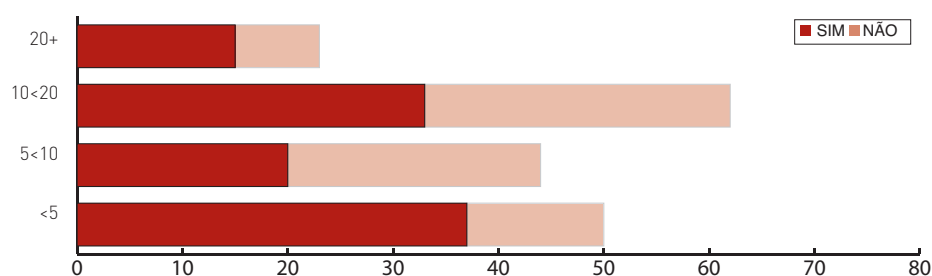


Figura 6: Motivação por tempo de serviço dos professores em anos

SATISFAÇÃO

Dada a grande maioria de professores que disseram estarem satisfeitos, as comparações intergrupos não foram necessárias ou mesmo significativas.

CLASSIFICAÇÃO

Como parte do questionário escrito, os professores foram solicitados a indicar três coisas que poderiam ajudá-los a serem professores melhores e mais três que poderiam fazê-los professores mais felizes e colocar cada uma das três coisas em ordem de prioridade nas duas listas. Os itens que eles escreveram foram agrupados em 14 categorias, baseadas nas categorias que emergiram do molde de análise dos dados dos grupos focais. As categorias e as suas interpretações estão detalhadas no quadro 5 abaixo.

Categoria	Conteúdo
Habitação	<ul style="list-style-type: none"> Qualidade de habitação Disponibilidade de habitação
Transporte	<ul style="list-style-type: none"> Disponibilidade de transporte
Família	<ul style="list-style-type: none"> Bem-estar familiar Segurança familiar Saúde familiar Nutrição familiar
Satisfação pessoal	<ul style="list-style-type: none"> Capaz de responder aos desafios /oportunidades de evoluir, crescer Sensação de melhoramento das suas habilidades próprias/amor-próprio, confiança Lealdade/cometimento Esperança no futuro/planos futuros

Alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Prazer no trabalho • Assuntos acerca dos alunos • Impacto dos professores nos alunos • Interesse dos alunos na aprendizagem • Aproveitamento/progresso • Perfil dos alunos
Comunidade	<ul style="list-style-type: none"> • Papeis não docentes com os alunos • Estatuto e valor na comunidade • Percepção da comunidade em relação ao professor • Papel do professor na comunidade • Interesse dos pais/da comunidade e sua participação na escola
Assistência médica	<ul style="list-style-type: none"> • Assistência médica e medicamentosa • Subsídio de funeral
Salário	<ul style="list-style-type: none"> • Salário • Subsídios e direitos
Formação	<ul style="list-style-type: none"> • Administração dos pagamentos (pontualidade etc.) • Nível de qualificações e formação • Acesso a formação em serviço • Acesso a interrupção da carreira para formação • Condições/qualidade de formação • Oportunidades de trabalhar com outros professores • Inspeções construtivas /feedback/apoio profissional e concelhos
Educação/pedagogia	<ul style="list-style-type: none"> • Programa formal de avaliação • Qualidade/relevância do currículo • Reformas do currículo • Adequabilidade/disponibilidade de escolas secundárias • Política da educação e planificação • Qualidade/adequabilidade das actividades pedagógicas/do ensino
Condições materiais de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Infra-estrutura escolar (estado dos edifícios, facilidades, casas de banho, água, energia, espaço disponível, número de salas de aulas etc.) • Condições de trabalho/facilidades na escola (disponibilidade de mesas, cadeiras, bibliotecas, fotocopiadoras, materiais de ensino e aprendizagem (MEAs), outros recursos etc) • Qualidade dos MEAs • TI/Internet • Carga de trabalho/carga horária (incluindo horas extras) • Falta de professores/efectivo de pessoal/número de alunos por turma • Horário/sistema de turnos
Gestão/liderança	<ul style="list-style-type: none"> • Eficiência/execução dos procedimentos de gestão • Ser reconhecido/valorizado/ouvido para dar ideias/dado responsabilidade/habilidade de tomar decisões pessoais • Probidade/corrupção
Colegas	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionamento com os chefes • Relacionamento com os colegas • Solidariedade/cooperação/conflito no trabalho • Preocupação com a saúde dos colegas • Cultura de escola/ética de trabalho/profissionalismo (pontualidade/absentismo/segundos empregos etc) • Equidade entre professores
Administrativos/contratuais	<ul style="list-style-type: none"> • Localização da escola e afectação • Procedimentos ministeriais, 'recrutamento', 'integração', 'promoção', 'progressão' etc

- Rotatividade de quadros/desperdício/professores que deixam a profissão
- Segurança no trabalho
- Termos/condições de emprego
- Nomeação dos directores de escolas
- Equidade entre as escolas

Tabela 5: Categorias escolhidas pelos professores para ajudá-los a serem professores melhores e tornarem-se mais felizes

RESULTADOS DA CLASSIFICAÇÃO

Globalmente, o salário foi classificado na primeira posição, as condições de trabalho na segunda posição e a formação na terceira posição. O salário, as condições de trabalho e a formação são os factores que os professores sentiram que afectavam tanto o seu desempenho como a sua felicidade.

Os gráficos a seguir mostram os resultados da classificação do desempenho e felicidade dos professores. As primeiras preferências são dadas em vermelho, as segundas em azul pálido e as terceiras em amarelo.

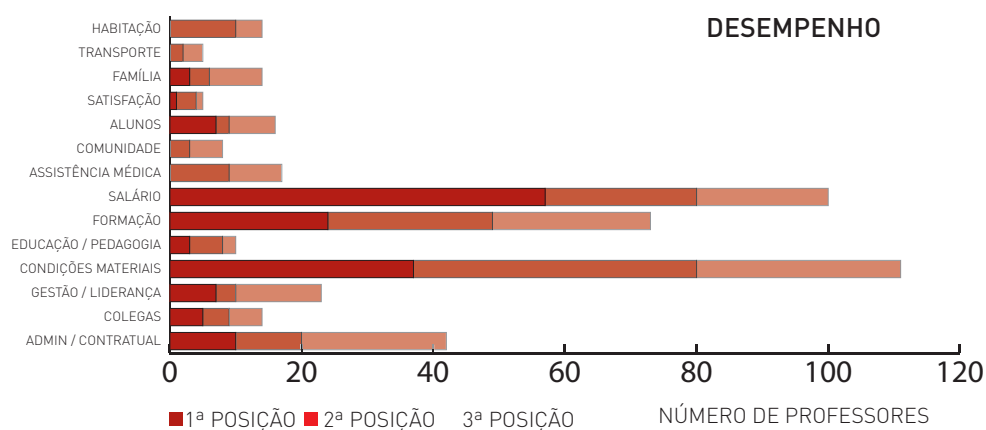


Figura 7: Classificação dos factores: “O que é que lhe pode ajudar a ser um professor melhor?”

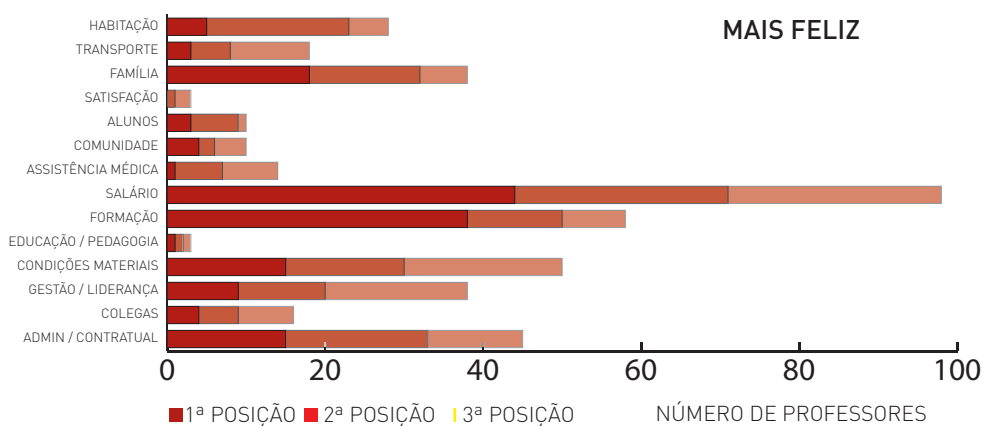


Figura 8: Classificação dos factores: “O que é que lhe pode ajudar a tornar se num professor mais feliz?”

COMENTÁRIOS SOBRE A CLASSIFICAÇÃO

A correlação global entre os pontos atribuídos em ambos casos foi avaliada usando a função CORREL de Microsoft Office Excel .

- Para as contagens agregadas (= número de votos) para todas as classificações, o coeficiente de correlação foi 0,84.³
- Para as contagens das primeiras preferências somente, o coeficiente da correlação foi 0,89. Ambos coeficientes são altos. As duas classificações são fortemente correlacionadas. Isto significa que os participantes tendiam a dizer que o que lhes poderia fazer feliz era também o que lhes poderia fazer ter um melhor desempenho.

DIFERENÇAS DOS GRUPOS – CLASSIFICAÇÃO

Diferenças estatisticamente significativas foram encontradas como se segue:

DESEMPENHO – RURAL / URBANO

Existe uma diferença significativa entre as classificações dos professores rurais e urbanos (X² 16.39 em 6 df. p < 0.05). A diferença é principalmente porque os professores urbanos deram mais ênfase às condições materiais e os professores rurais deram mais ênfase ao salário.

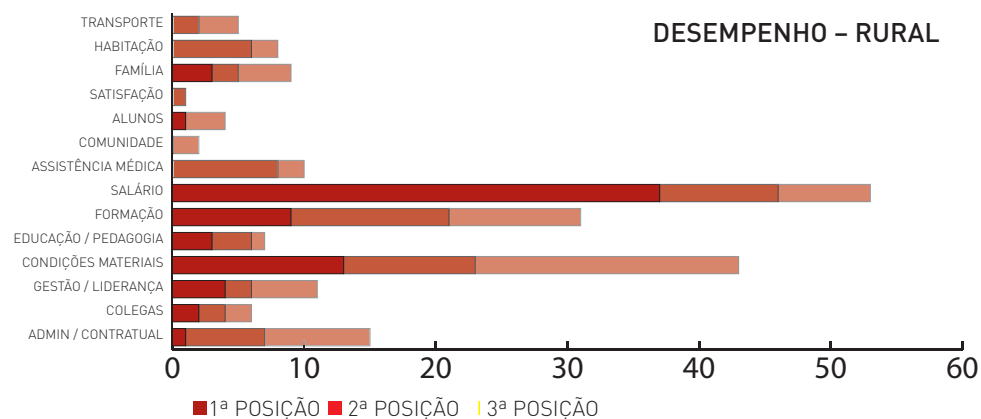


Figura 9: Classificação dos fatores: “O que é que lhe pode ajudar a ser um professor melhor?” – professores rurais

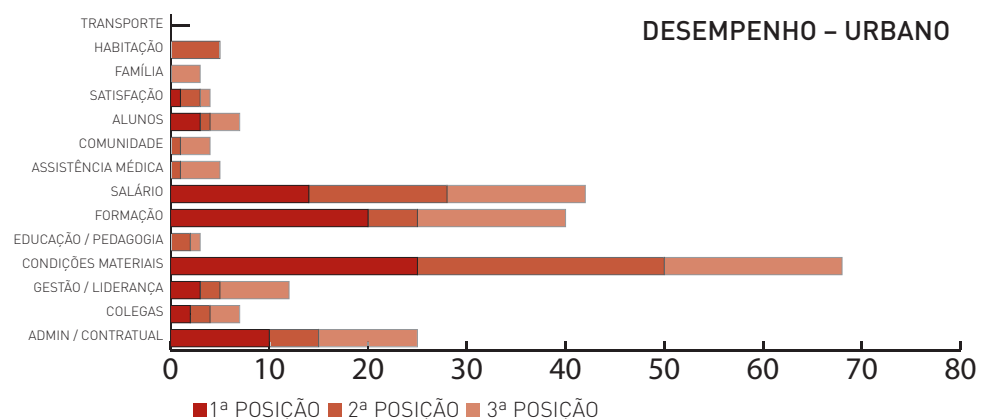


Figura 10: Classificação dos fatores: “O que é que lhe pode ajudar a ser um professor melhor?” – professores urbanos

3. O coeficiente de correlação refere-se à interdependência de duas ou mais variáveis, de tal forma que mudança numa implica em mudança na(s) outra(s). Colocado simplesmente, neste caso o grau de correlação entre dois grupos de resultados reflecte até que ponto eles estão relacionados um ao outro (embora não mostre um relacionamento causal entre eles). O coeficiente de uma correlação perfeita é 1. Os valores de 0,89 e 0,84 aqui dados demonstram um alto grau de correlação.

FELICIDADE – RURAL / URBANO

Também existe uma diferença significativa entre a classificação dos professores urbanos e rurais no que diz respeito aos factores que afectam a sua felicidade ($\chi^2 16.09$ em 7 df. Probabilidade cumulativa = 0.98, $p < 0.05$). A diferença é principalmente devido aos professores rurais, que deram mais ênfase à habitação do que os professores urbanos.

OUTROS GRUPOS

Não foram encontradas diferenças significativas entre os outros grupos de participantes quando discriminados em torno dos interesses particulares no estudo: região (norte/centro/sul), nível da escola (primário/secundário), género dos professores, estatuto dos professores (efectivos/contratados), idade dos professores (seis faixas etárias) e tempo de serviço (quatro faixas).



simone doctors
sofia jambane
roy marsh
joaquim ngomane
www.vso.org.uk