

Estudo sobre o
Estatuto do Professor do Ensino Primário
em Moçambique

Relatório Final

Brigitte Bagnol e Zaida Cabral

Maputo, Janeiro de 1998

Ministério da Educação

ONP/SNPM

(Organização Nacional de Professores/Sindicato Nacional dos Professores de Moçambique)

Embaixada do Reino dos Países Baixos

Embaixada do Reino da Dinamarca

MAPA DE MOÇAMBIQUE

Províncias onde se realizou o estudo: Nampula, Tete, Maputo e Cidade de Maputo

Com a colaboração de:

Organização Nacional de Professores/Sindicato Nacional dos Professores de Moçambique :
Francisco de Assis

Revisão:
Isabel Noronha

Tratamento e Análise Estatística:
Carlos Lauchande

Entrevistadores:

Cidade e província de Maputo:
Brígida da Cruz Henrique
Marcos Augusto Mapinguissa
Alberto Munuense Gungulo
Rosalina Nhamahango

Província de Tete:
Olinda Escondido
Jacinto Victor
Estevão Lichowa
Albineiro Tjiro

Província de Nampula:
Amélia Frederico
José Daudó
Maria Rico
Tomé N'Tchenny

ABREVIATURAS

AI	- Alunos
ASDI	- Agência Sueca para o Desenvolvimento Internacional
BR	- Boletim da República
CFPP	- Centro de Formação de Professores Primários (EP1)
CM	- Conselho de Ministros
CNFP	- Comissão Nacional da Função Pública
DANIDA	- Agência Dinamarquesa para a Cooperação Internacional
DAF	- Departamento de Administração e Finanças (Provincial)
DDE	- Direcção Distrital de Educação
DDP	- Departamento de Direcção Pedagógica (Provincial)
DEC	- Direcção de Educação da Cidade
DDE/DPE	- Funcionários das Direcções Distr. e Prov. de Educação
DNE	- Direcção Nacional de Estatística (MPF)
DNEP	- Direcção Nacional do Ensino Primário (MINED)
DPE	- Direcção Provincial de Educação
DP	- Direcção de Planificação (MINED)
DP	- Departamento de Planificação (Provincial)
EE	- Encarregado de Educação
EP1	- Ensino Primário do 1º. Grau (1ª.-5ª. classe)
6ª./7ª.+1	- Cursos de formação de professores para o EP de 6ª/7ª classe e 1 ano de formação
6ª./7ª.+3	- Cursos de formação de professores para o EP de 6ª/7ª classe e 3 anos de formação
EP2	- Ensino Primário do 2º. Grau (6ª./7ª. classe)
ESG1	- Ensino Secundário Geral - 1º. Nível (8ª.-10ª. classe)
ESG2	- Ensino Secundário Geral - 2º. Nível (11ª. à 12ª. classe)
FAWE	- Forum for African Women Educationalists
IAP	- Instituto de Aperfeiçoamento de Professores (MINED)
IMP	- Instituto Médio Pedagógico
IMAP	- Instituto do Magistério Primário
INDE	- Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (MINED)
INE	- Instituto Nacional de Estatística
MINED	- Ministério da Educação
MPF	- Ministério do Plano e Finanças
ONG	- Organização Não Governamental
ONP	- Organização Nacional de Professores
PRE/S	- Programa de Reabilitação Económica/ e Social
SNE	- Sistema Nacional de Educação
SNPM	- Sindicato Nacional dos Professores Moçambicanos
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância
UP	- Universidade Pedagógica
WB/BM	- World Bank/Banco Mundial
ZIP	- Zona de Influência Pedagógica

AGRADECIMENTOS

Os nossos agradecimentos a todos os que, representando instituições do Governo, organizações políticas, agências doadoras, a Organização Nacional dos Professores, as organizações não governamentais, ou como pessoas singulares, nos concederam o seu tempo, disponibilizando-se a dar-nos informações e documentação e acedendo a ser entrevistados, o que permitiu a realização do presente estudo.

Maputo, 29 de Janeiro de 1998.

CONTEÚDOS

SUMÁRIO EXECUTIVO	2
SECÇÃO A - ANTECEDENTES E CONTEXTO	5
I. CONTEXTO E JUSTIFICAÇÃO	5
1.1 CONTEXTO EM QUE SURTIU O ESTUDO.....	5
1.2 JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO	5
1.3 OBJECTIVOS DO ESTUDO E RESULTADOS ESPERADOS	6
1.4 CAMPO DA INVESTIGAÇÃO	7
II. SITUAÇÃO DE MOÇAMBIQUE	8
2.1 ASPECTOS SOCIO-ECONÓMICOS	8
2.2 O SISTEMA EDUCATIVO EM MOÇAMBIQUE	8
2.2.1 Antecedentes e Caracterização	8
2.2.2 As Estatísticas Actuais do Ensino Básico	9
2.3 POLÍTICAS, ESTRATÉGIAS E PERSPECTIVAS DO PAÍS	10
III. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	12
3.1 TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS	12
3.1.1 Análise de Documentos e Recolha de Informações	12
3.1.2 Entrevistas Individuais e Colectivas.....	12
3.2 A AMOSTRA.....	14
3.3 LIMITAÇÕES DO ESTUDO E PLANO DE TRABALHO REALIZADO	20
3.3.1 Limitações do Estudo	20
3.3.2 Plano de Trabalho Realizado	21
SECÇÃO B - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	22
INTRODUÇÃO	22
IV. VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR NA ESCOLA E NA COMUNIDADE	25
4.1 LITERATURA INTERNACIONAL.....	25
4.1.1 Nível de Habilitações	25
4.1.2 Formação do Professor e Apoio Profissional	26
4.1.3 Salários dos Professores	26
4.1.4 Desmoralização dos Professores	27
4.2 LITERATURA E INFORMAÇÕES SOBRE MOÇAMBIQUE	28
4.2.1 Legislação Moçambicana sobre o Desempenho do Professor	28
4.2.2 Habilitações Académicas do Professor e Formação Profissional	29
4.2.3 Apoio Profissional ao Professor	31
4.2.4 As Condições de Trabalho e o Isolamento do Professor.....	31
4.2.5 Currículo da Educação Básica e sua Relevância.....	32
4.2.6 Ligação da Escola com a Comunidade.....	33
4.2.7 O Sistema de Apoio Administrativo e de Gestão.....	34
4.2.8 Aspectos Orçamentais e Salariais.....	34
4.2.9 Desmoralização e Abandono do Posto de Trabalho.....	36
4.2.10 Organização Nacional dos Professores	37
4.2.11 Políticas e Perspectivas sobre a Valorização do Professor	37

4.3	RESULTADOS DA RECOLHA DE DADOS NAS ESCOLAS - VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR.....	38
4.3.1	Valorização do Trabalho do Professor	38
4.3.2	Sobre a Relação Professor/Aluno.....	46
4.3.3	Sobre a Relação Professor/Encarregados de Educação.....	50
4.3.4	Sobre o Desempenho dos Professores.....	53
V.	COBRANÇAS ILEGAIS	63
5.1	LITERATURA INTERNACIONAL.....	63
5.2	INFORMAÇÕES SOBRE MOÇAMBIQUE	63
5.2.1	Notícias Divulgadas na Imprensa Local sobre Cobranças Ilegais	64
5.2.2	Consequências das Cobranças Ilegais	65
5.2.3	Legislação sobre as cobranças ilegais	65
5.2.4	Casos Disciplinares Relacionados com Cobranças Ilegais	67
5.2.5	Políticas e Perspectivas na Prevenção das Cobranças Ilegais	68
5.3	RESULTADOS DA RECOLHA DE DADOS NAS ESCOLAS - COBRANÇAS ILEGAIS.....	69
VI.	ASSÉDIO E ABUSO SEXUAL.....	81
6.1	LITERATURA INTERNACIONAL.....	81
6.1.1	Legislação Internacional.....	81
6.1.2	Violência contra a Mulher.....	82
6.1.3	Igualdade Perante a Lei	82
6.1.4	Direito à Integridade Física e à Protecção.....	83
6.1.5	Direito à Saúde Sexual e Reprodutiva.....	83
6.1.6	Direito à Educação e à Informação	84
6.1.7	Situação no Ocidente.....	84
6.1.8	Situação em África	85
6.1.9	Reflexões e intervenções em curso	87
6.1.10	Situação Legal.....	88
6.2	LITERATURA E INFORMAÇÕES SOBRE MOÇAMBIQUE	89
6.2.1.	Estudos Diversos	89
6.2.2	Situação Legal	91
6.2.3	Políticas e Perspectivas sobre o Assédio e Abuso Sexual.....	92
6.3	RESULTADOS DA RECOLHA DE DADOS NAS ESCOLAS - ASSÉDIO E ABUSO SEXUAL	94
VII.	CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	107
7.1	CONCLUSÕES	107
7.1.1	Valorização do Trabalho do Professor e sua Actuação na Escola e na Comunidade ..	107
7.1.2	Cobranças Ilegais	108
7.1.3	Assédio e Abuso Sexual de Alunos.....	110
7.2	RECOMENDAÇÕES	111
7.2.1	Valorização do Trabalho dos Professores e sua Actuação na Escola e na Sociedade..	111
7.2.2	Cobranças Ilegais	113
7.2.3	Assédio e Abuso Sexual	113
	BIBLIOGRAFIA	116
	A N E X O S	121

SUMÁRIO EXECUTIVO

O presente estudo é resultado de uma colaboração entre a Organização Nacional dos Professores, a Embaixada do Reino dos Países Baixos, a Embaixada do Reino da Dinamarca, através da DANIDA, e o Ministério da Educação (MINED). Foi realizado em duas fases: uma primeira, com a duração de 6 semanas, cujo objectivo era desenhar uma proposta de investigação, onde constasse a metodologia a utilizar, devidamente testada; a segunda fase, de 17 semanas, consistiu no estudo, propriamente dito, onde se recolheram e analisaram os dados e se elaborou o presente relatório.

O objectivo do estudo era caracterizar a situação profissional e social do professor do ensino primário, as percepções dos diferentes actores sociais nas diferentes regiões do país, fornecer um quadro de referências da dimensão do problema da alegada perda de prestígio do professor, indicar as principais causas subjacentes e recomendar estratégias que possam conduzir à solução dos problemas identificados.

Várias técnicas de investigação foram utilizadas: revisão da literatura nacional e internacional, entrevistas e questionários individuais e utilização do *sistema dos cartões*, com entrevistas em grupos, permitindo a obtenção de informações quantitativas e qualitativas. Os dados quantitativos recolhidos foram processados através do programa estatístico *SPSS (Statistical Package for Social Sciences)*, por um especialista da área, e foram analisados em pormenor.

A amostra do estudo, constituída por 830 indivíduos, é estratificada. As quantidades nos diferentes extractos não correspondem às proporções na população. Assim, tem-se 30% de alunos, 28.5% de encarregados de educação, 18.6% de professores e 22.5% de DDE/DEC/DPE (representantes das Direcções Distritais de Educação, de Educação da Cidade e Provincial de Educação) e por 36.1% de mulheres, do total da amostra. Estes indivíduos representam 4 províncias (Nampula, Tete, Maputo e cidade de Maputo), 4 DPE, 4 DEC, 4 DDE, 4 escolas completas urbanas, 4 escolas completas distritais e 4 escolas do EPI, com características rurais e periurbanas, quase todas situadas a mais de 30 km da sede do distrito. Os distritos, as escolas e os próprios entrevistados foram, no geral, sorteados.

O campo da investigação foi definido tomando como ponto de partida o estatuto, ou seja, *o lugar ou posição que uma pessoa ocupa na estrutura social, de acordo com o julgamento colectivo ou consenso de opinião do grupo. Portanto, o status é a posição individual em função dos valores sociais correntes na sociedade.* (Lakattos, 1992). O estatuto do professor atribui-lhe as funções de ensinante, educador e funcionário público, caracterizadas por uma série de comportamentos exigidos e por comportamentos proibidos. Estas normas, constituem o estatuto atribuído através da legislação em vigor, contida no *Estatuto do Funcionário Público* e no *Estatuto do Professor*, e pelas condições salariais e de trabalho deles decorrentes, relacionadas, principalmente, com a carreira profissional e com práticas vigentes no Sector da Educação. Constam também, no estatuto atribuído as habilitações literárias exigidas e o tipo de formação dispensada, a fim de permitir ao professor desempenhar as suas funções. É analisando o que o seu estatuto lhe confere, em termos de deveres e direitos, e o que lhe é facultado para a realização do seu trabalho, que surge a principal contradição. Esta contradição é sentida, não apenas a todos os níveis do sector da Educação e entre todas as categorias de funcionários, mas também pelos alunos e pelos encarregados de educação.

Os professores beneficiam de uma grande compreensão por parte dos alunos e encarregados de educação. Os resultados do estudo indicam que acima de 92% dos indivíduos, entre os diferentes grupos de entrevistados e analisados separadamente (alunos, professores, encarregados de educação e representantes das DDE/DPE), consideram que o salário do professor não corresponde ao seu trabalho. Há uma proporção igual de indivíduos que acha que o comportamento do professor melhoraria se ele tivesse um salário melhor.

Um dos problemas sérios que o MINED enfrenta é o abandono do Sector por uma parte dos seus funcionários mais qualificados. Os professores estão desmoralizados, sentem-se humilhados e abandonados pelo MINED que, acreditam, não valoriza o seu trabalho. Esta convicção é partilhada por encarregados de educação e alunos, que vêm a origem de muitos dos problemas existentes nas escolas, na falta de um tratamento condigno ao professor, por parte do Governo. Os encarregados de educação, os alunos e os funcionários da Educação entrevistados ao longo deste estudo, consideram que as irregularidades que se registam são consequência desta situação.

Os professores são mais críticos em relação à qualidade do seu trabalho, do que os encarregados de educação e os alunos. Enquanto 2/3 dos alunos e dos encarregados de educação acha que a maioria dos professores ensina bem, somente metade dos professores e DDE/DEC/DPE é da mesma opinião.

A ideia segundo a qual os professores das zonas rurais beneficiariam de mais prestígio do que os das zonas urbanas, tende a ser posta em causa pelos resultados agora obtidos.

Os alunos queixam-se de que os professores não cumprem com as suas obrigações e abusam do seu poder. Estas reclamações surgem nas escolas completas urbanas e nas escolas do EP1, rurais, mas com incidências diferentes, segundo o tipo de pergunta, de escola e província. Os encarregados de educação têm tendência a estarem menos satisfeitos com a educação dos seus filhos nas zonas urbanas, do que nas zonas rurais.

Os encarregados de educação e os alunos, no campo e na cidade, estão cansados de resolver os problemas do dia-dia do professor e de suportar despesas que deveriam ser assumidas pelo Estado. Porém, como não têm outra alternativa senão ajudar os professores e responder positivamente às chantagens; aproveitam-se, por seu turno, da vulnerabilidade económica do professor para negociar o que é também do seu interesse (passagens de classe, exames, matrículas, certificados de habilitações, entre outros).

As formas que os professores utilizam para obter os benefícios que eles julgam merecer diferem no campo e na cidade. Se nas zonas urbanas são pagamentos ilegais, em numerário, nas zonas rurais o fenómeno apoia-se na orientação segundo a qual a comunidade deve participar na construção e manutenção das infraestruturas escolares. A estratégia de "devolução da escola à comunidade", tende a significar que a comunidade, e em particular os alunos, tenham que trabalhar para os professores ou contribuir para o seu sustento, muitas vezes em prejuízo das suas aulas. Esta situação faz com que os casos de pagamentos ilegais sejam mais facilmente reconhecidos nas zonas urbanas e em sedes de distrito, do que em zonas rurais. Porém, a maior parte dos casos não são denunciados.

A nível nacional, as fraudes académicas aparecem como o segundo principal motivo para se iniciarem processos disciplinares contra os professores e outros funcionários da Educação.

As raparigas das escolas do EP1 e das escolas completas urbanas são vítimas de assédio sexual por parte dos professores. O fenómeno é mais evidente nas escolas completas urbanas, devido, o nosso ver, à proporção de raparigas mais crescidas e ao grande número de professores em exercício. Assim, em três das quatro escolas do EP1 visitadas, foram registados casos de assédio sexual. Geralmente, em casos de gravidez, as raparigas são expulsas da escola, decisão que parece não ter nenhuma norma do MINED que a legitime. Os casos de namoro entre professores e alunos, como entre um adulto e uma criança, não são sancionados pelas normas costumeiras, que têm um papel preponderante na solução destas situações. Não são aplicadas, nem a legislação nacional, nem internacional, nem as normas contidas no Estatuto do Professor, que prevê a demissão do professor que *viole a ética moral e profissional nas relações com os alunos*. O que muitas vezes acontece é as raparigas serem casadas com o pai da criança, ou os seus pais receberem uma multa paga pelo autor da gravidez.

Metade dos diferentes grupos de entrevistados desconhece a existência de uma lei que proíba o namoro entre um professor e um aluno. Mas os alunos (88%), e em particular as raparigas, assim como os DDE/DEC/DPE (73.1%) e os encarregados de educação (72.6%), são mais favoráveis à proibição do namoro entre alunos e professores do que os próprios professores (69.5%).

A qualidade do ensino e os modelos de comportamento veiculados pelos professores exigem uma reflexão sobre o sistema educativo, que se está expandindo no país. A questão é se este sistema existente responde, em geral, aos direitos das crianças à educação e, em particular, aos direitos das raparigas à igualdade e à protecção da integridade física, ao direito de escolha livre em matéria de saúde sexual e reprodutiva, e de casamento. A situação registada nas diferentes escolas visitadas tende a por em causa a validade do processo educativo, no seu conjunto, e a levar a questionar a pertinência da expansão da rede escolar, em detrimento da qualidade do processo educativo e das relações que daí decorrem.

Perante a situação atrás descrita considera-se necessária a valorização do trabalho dos professores através do aumento do orçamento do MINED, a fim de garantir condições de trabalho e salariais condignas, através de formação adequada dos funcionários do MINED, a todos os níveis, e através da alocação de meios para permitir a realização da formação em serviço e da supervisão, entendida como apoio ao professor.

A fim de clarificar os direitos e deveres da comunidade, dos professores, dos alunos em geral e das raparigas em particular, sugere-se que estes temas estejam introduzidos nos currículos de formação do pessoal da Educação, no geral, e de professores e alunos, em particular. Sugere-se, também, a elaboração de um Estatuto da Criança que clarifique e harmonize a legislação nacional e internacional existente, e a realização de estudos específicos sobre o impacto do suborno, da participação comunitária, do assédio sexual e das políticas do Banco Mundial sobre o sistema educativo.

SECÇÃO A - ANTECEDENTES E CONTEXTO

I. CONTEXTO E JUSTIFICAÇÃO

1.1 Contexto em que Surgiu o Estudo

No âmbito da cooperação entre Moçambique e o Reino dos Países Baixos e Moçambique e o Reino da Dinamarca, estão em curso dois programas de apoio à educação básica nas províncias de Nampula e de Tete, respectivamente.

O programa apoiado pelo Reino dos Países Baixos, tem como foco principal, a formação em exercício de professores do ensino primário e seus formadores, trabalhando directamente com o Centro de Formação de Professores para o Ensino Primário (CFPP) de Marrere, em Nampula, e com quatro Zonas de Influência Pedagógica (ZIP's) nos distritos de Nampula-Cidade e Nampula Distrito. Faz parte do programa, a reabilitação e o apetrechamento de algumas infraestruturas, no CFPP de Marrere e nas ZIP's acima referidas, assim como a formação de outros funcionários da Educação ligados ao programa.

O programa apoiado pela DANIDA, em Tete, tem a sua base na Direcção Provincial de Educação de Tete e visa melhorar, no global, a capacidade de desempenho dos funcionários do Sector, nos diferentes níveis - provincial, distrital, ZIP's e escola, assim como a formação dos professores do ensino básico. Por outro lado, a DANIDA está a financiar a construção de um novo centro para a formação de professores deste nível, em Uilongue, no distrito da Angónia. Este programa de apoio abrange os distritos de Angónia, Cabora-Bassa, Changara, Marávia e Moatize.

Os dois programas tiveram o seu início em 1996 e, embora se encontrem ainda numa fase de organização de algumas das suas actividades no terreno, várias acções de formação foram e estão a ser feitas. Para a obtenção de dados mais substanciais e circunstanciais sobre a educação nas duas províncias, as Embaixadas dos Reinos dos Países Baixos e da Dinamarca, num acordo com o Ministério da Educação (MINED), financiaram a realização de estudos sobre a Situação do Ensino na província de Nampula e sobre os problemas que afectam a Educação da Rapariga em Tete.

Os resultados dos estudos acima referidos e doutros realizados no âmbito da promoção da educação da rapariga e da situação do professor (financiados por instituições como o CIDA/Canadá, o UNICEF, a UNESCO, a FAWE/FDC e a ASDI), assim como o que se tem divulgado nos órgãos de informação e de comunicação social e é voz corrente na sociedade, sobre o comportamento e desempenho de alguns professores, sugeriram a realização do presente estudo. O seu objectivo é saber até que ponto o prestígio do professor encontra-se afectado negativamente, quais as dimensões do problema e as consequências para a educação e formação das novas gerações, em particular da rapariga, e que acções são susceptíveis de contribuir para melhorar a situação.

1.2 Justificação do Estudo

A realização duma pesquisa desta natureza, justifica-se pela quase ausência deste tipo de estudos em Moçambique e na região, pela ideia de que o professor é um indivíduo que não possui, ou perdeu, determinados valores éticos e morais e que, devido ao seu comportamento em relação às irregularidades conhecidas como "venda de notas, exames e matrículas" e "assédio sexual às alunas", tem comprometido seriamente a qualidade dos resultados do sistema educativo e levado muitos alunos, em particular as raparigas, a abandonarem a escola, sem concluírem os níveis de ensino onde se encontram matriculados.

O presente documento é o relatório final da investigação realizada. Esta pretendia fazer um levantamento e análise das diferentes opiniões dos que mais directamente se interrelacionam com os professores, tais como alunos e encarregados de educação, responsáveis das escolas e funcionários dos vários sectores e níveis do MINED. Estão aqui contidos os resultados obtidos, as principais conclusões do estudo e as respectivas recomendações.

A metodologia de investigação combinou métodos quantitativos e qualitativos, usou diferentes técnicas para a recolha de informações, tais como o estudo de documentos, o questionário, as entrevistas individuais, as entrevistas colectivas através do método de *Análise Rápida de Audiências para Estudos de Base e de Impacto* ou, simplesmente, o *Sistema de Cartões*, muito usado em estudos de opinião.

O objecto de análise foi o comportamento dos professores dos dois níveis do ensino básico - EP1 e EP2 - na escola e na comunidade. O estudo não se dirigiu ao desempenho pedagógico-didáctico do professor, embora alguns dos seus aspectos tenham que ser considerados, pela sua ligação com o papel e prestígio do professor na comunidade.

1.3 Objectivos do Estudo e Resultados Esperados

Tendo em conta que se pretende que os resultados do estudo sirvam para apoiar a definição de estratégias que contribuam para melhorar a formação do professor e a sua situação, definiu-se como finalidade *apoiar a tomada de decisões que permitam melhorar a formação ética dos professores do ensino primário, através do fornecimento de informações relevantes sobre a sua actuação na escola e do prestígio de que gozam na comunidade.*

De acordo com os termos de referência definidos para o presente estudo (anexo 1), os objectivos e resultados esperados são:

Objectivos

- a. Caracterizar a situação profissional e social do professor do ensino primário em Moçambique, especificando as percepções dos diferentes actores sociais, nas diferentes regiões do país;*
- b. Fornecer um quadro de referências da dimensão do problema da alegada perda do estatuto do professor, indicando as principais causas subjacentes;*
- c. Recomendar estratégias que possam conduzir à solução dos problemas identificados, a médio e longo prazos.*

Resultados Esperados

- a. O estatuto do professor do ensino primário em Moçambique, em relação ao seu comportamento na escola, com os professores, alunos, pais/encarregados de educação e comunidade em geral;
- b. A identificação dos motivos subjacentes à actual postura sócio profissional do docente e as possíveis causas para os comportamentos inadequados;
- c. A dimensão dos problemas identificados, incluindo indicações da forma como a postura profissional e os comportamentos inadequados se manifestam, os grupos mais afectados na sociedade pelos problemas identificados, as variações entre as diferentes províncias, regiões e zonas do país;
- d. As formas de resolver os problemas identificados, a médio e a longo prazos. Estas estratégias devem distinguir o tipo de acções a realizar, as partes a envolver e os níveis em que as diferentes intervenções devem ter lugar.

1.4 Campo da Investigação

O presente estudo tem como ponto de partida a seguinte definição de estatuto: *lugar ou posição que a pessoa ocupa na estrutura social, de acordo com o julgamento colectivo ou consenso de opinião do grupo.* (Lakattos, 1992).

Deste ponto de vista, o estatuto do professor foi analisado como um fenómeno que decorre das relações sociais que se estabelecem na sociedade e que, conseqüentemente, varia. O estatuto legal do professor é caracterizado por direitos e deveres, capacidades e incapacidades, reconhecidas pública e juridicamente, que definem a sua posição e função na sociedade.

O estatuto confere ao professor uma posição de ensinante (transmissão de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades e habilidades), de educador (formação de atitudes e de comportamentos) e de funcionário público. Conseqüentemente propõe-se, no decorrer deste estudo, verificar se o comportamento do professor adequa-se aos comportamentos esperados que o seu estatuto lhe confere. A opção foi a de se cingir a análise do estatuto do professor aos seus aspectos profissionais, ligados à ética e ao desempenho.

A posição que o professor ocupa na estrutura social tem uma influência no seu comportamento e na maneira como a sociedade o julga. Consideraram-se, somente, os aspectos que estão directamente relacionados com o seu desempenho profissional como, por exemplo, a idade (por ter uma influência como educador), as condições económicas (por estarem relacionadas com a predisposição para as cobranças ilegais) e as condições psicológicas e sócio-culturais (por estarem relacionadas com uma predisposição para o uso dos alunos/as para fins amorosos e sexuais). A partir da opinião da sociedade sobre o professor, poder-se-á deduzir se ele desempenha ou não um papel que está de acordo com o seu estatuto. Distinguiram-se os seguintes aspectos a serem abrangidos pelo estudo:

- Valorização do trabalho dos professores e sua actuação na escola e na comunidade;
- Cobranças/Pagamentos ilegais;
- Assédio e abuso sexual de alunos.

II. SITUAÇÃO DE MOÇAMBIQUE

2.1 Aspectos Socio-Económicos

Moçambique é um país africano de grande diversidade cultural e linguística, cuja população, segundo o último censo (1997) é de 15.7 milhões de habitantes, irregularmente distribuída, com uma pirâmide etária de base muito larga, característica de uma sociedade onde predominam crianças e jovens (44% com menos de 15 anos), resultado de uma elevada taxa de fecundidade e uma esperança de vida de 47 anos. A taxa anual de crescimento da população é de 2.7% e a mortalidade infantil é de 200/1000 nas áreas rurais, onde vive 80% da população. Cerca de 32% da população é constituída pelo grupo etário dos 6-18 anos, o que constitui uma pressão muito grande sobre o sistema educativo que, não obstante os esforços de reabilitação no período pós-guerra, ainda não consegue garantir o acesso à maioria das crianças e jovens, deixando de fora, todos os anos, mais de 40% de crianças em idade escolar.

Trata-se dum país classificado como dos mais pobres do mundo, com um PNB de 80 dólares americanos *per capita*, tendo mais de um terço da sua população a viver em extrema pobreza. O PRES - Programa de Reabilitação Económica e Social - tem tido efeitos sociais muito negativos, com o custo de vida que subiu dramaticamente, devido a uma taxa de inflação acumulada que atingiu 70.2% e 54% em 1994 e 1995, respectivamente.

O decréscimo do salário real e a redução do poder de compra, o desemprego em massa provocado pelo processo de privatização de empresas, são problemas sérios enfrentados pelos trabalhadores no geral. Graças ao esforço do Governo e à ajuda internacional, Moçambique conseguiu que a sua taxa de inflação baixasse para 16.6% em 1996, o que é um facto notável na economia do país e na região. A previsão para 1997 era uma taxa de 14% e os resultados foram ainda melhores, pois a mesma foi de 3.4% (acumulada de Janeiro a Novembro), graças a diversas medidas económicas e financeiras. Para 1998, prevê-se uma taxa de inflação não superior a 10% e um crescimento económico de cerca de 9.5%. (CM, 1997)

2.2 O Sistema Educativo em Moçambique

2.2.1 Antecedentes e Caracterização

Na altura da independência, a taxa de analfabetismo era de 93%. Graças ao esforço de massificação do ensino, que combinou o livre acesso das crianças à escola com campanhas de alfabetização de adultos, a taxa de analfabetismo desceu para 72% em 1980 (CNP-DNE, 1990). Estima-se que a taxa de analfabetismo entre a população adulta seja de 59.9%, sendo de 76.7% entre as mulheres (UNESCO, 1995). Mas é de acreditar que a situação real seja pior do que estas estimativas indicam, tendo em conta a guerra recentemente acabada, que afectou seriamente as populações e as infra-estruturas, em particular as escolares.

Desde a independência nacional, em 1975, Moçambique funcionou com um sistema educativo do tempo colonial que, durante o período de transição foi adaptado para melhor responder à nova situação. O Sistema Nacional de Educação (SNE) começou a ser introduzido em 1983. O SNE é constituído

pelos dois níveis do Ensino Primário, EP1 (1^a./5^a. classe) e EP2 (6^a./7^a.classe), pelos dois níveis do Ensino Secundário Geral, ESG1 (8^a./10^a. classe) e ESG2 (11^a./12^a.classe) e pelos três níveis do Ensino Técnico-Profissional, nomeadamente, o Elemental, de Artes e Ofícios (1^o./3^o. ano), o Básico, Industrial e Comercial (1^o./3^o. ano) e o Médio, (1^o./3^o. e 4^o. ano).

O sistema educativo caracteriza-se por uma eficácia muito baixa, com taxas elevadas de repetência, de reprovação e de abandono escolar, com percentagens baixas de graduação e fraca qualidade dos mesmos, no geral, que se manifesta numa deficiente capacidade de resposta no mercado de trabalho. O corpo docente tem uma formação pouco adequada às necessidades e os serviços de administração e gestão são pouco eficientes.

2.2.2 As Estatísticas Actuais do Ensino Básico

A nível do país, o número de escolas em 1997 foi de 6.100. Destas, as do EP1 eram 5.689 (98.8%), sendo 336 eram do EP2 e as restantes 75 do ensino secundário geral. Comparando com 1983, ano em que se atingiu o maior número de escolas no país, a actual rede escolar representa 96.5% da rede de então. A distribuição do livro escolar da 1^a. e 2^a. classes foi de 98.7%, tendo sido abrangidos 75% dos distritos. (CM, 1997).

Em 1997, a taxa bruta de escolarização no EP1 subiu em mais de 11%, atingindo 71% em relação a 1995, a taxa bruta de admissão subiu para 79% e a taxa de escolarização aos 7 anos foi de 40.6%, sendo a das raparigas de 37.4%. As taxas de desistência (8.3% no EP1 e 6.9% no EP2, em 1996) e de reprovação (33.2% no EP1 e 44.7% no EP2, em 1996) ainda permanecem elevadas.

Foram inscritos no ensino básico 1.899.531 alunos, dos quais 58.6% são rapazes e 41.3% são meninas. Dos inscritos, 1.745.049 são do EP1 e 154.482 são do EP2. As meninas representam no EP1, 41.4% e no EP2, 40.8%, enquanto os rapazes representam 58.6% e 60.%, respectivamente. A taxa de repetência no EP1, em 1997, foi de 24.9%, em todo o país. (MINED-DP, 1997-a,b).

As idades das crianças matriculadas na 10 classe, no ensino primário, oscilam entre 6 anos (ou menos) até aos 15 anos, havendo uma concentração maior nas idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos. Nestas idades, a percentagem de raparigas oscila entre 42% e 47.5%. As raparigas de 11 a 15 anos representam entre 23% a 41% dos alunos daquela idade. O que se pretende destacar é que na 1^a classe, em todas as províncias, há raparigas cuja idade vai até aos 15 anos, sendo a cidade de Maputo a província onde o número de raparigas entre 13-15 anos é muito pequeno. (MINED-DP, 1997-a).

No Ep1, as idades da raparigas oscilam entre os 6 e 18 anos, predominando as alunas entre os 7-11 anos. No Ep2, as idades das raparigas oscilam entre os 9 e os 26 anos, predominando as alunas entre os 13-16 anos. (MINED-DP, 1997-b).

De 1980 a 1986 as matrículas de raparigas, no total do EP1, situavam-se entre 46% e 47%. Depois da subida então verificada, a percentagem de raparigas no ensino primário tem sofrido uma diminuição (cerca de 3%), de 1987 a 1997 (44% para 41%, respectivamente), não obstante os esforços feitos para aumentar o seu acesso e permanência na escola. (Conf. Zucula, 1991; Cabral, 1995; MINED-DP, 1997-a,b).

No EP1 e EP2, as taxas de aprovação, em 1996, foram de 58.5% e de 48.3%, respectivamente, e as de reprovação, de 33.2% e 44.7%; as taxas de desistência foram de 8.3% (EP1) e 6.9% (EP2). A taxa nacional de repetência, no EP1, foi de 24.9%, sendo a 1ª. classe a que apresenta a mais elevada, 26.9%.

2.3 Políticas, Estratégias e Perspectivas do País

Moçambique encontra-se no processo de reconstrução das suas infraestruturas e do reassentamento das populações deslocadas. Agências financiadoras internacionais, organizações religiosas e não governamentais e a população, têm apoiado na reabilitação e reconstrução das infra-estruturas, assim como na formação dos recursos humanos e recuperação do tecido social.

O Governo de Moçambique - eleito por sufrágio universal em Outubro de 1994, nas primeiras eleições multipartidárias do País - no seu Programa para 1995-1999, definiu a estratégia do desenvolvimento nacional e dos sectores prioritários baseando-se em quatro áreas principais:

- o desenvolvimento do capital humano, através da melhoria quantitativa e qualitativa nos serviços públicos básicos;
- a reabilitação de infra-estruturas que promovam o desenvolvimento económico;
- o apoio ao sector familiar, principal sector produtivo do país;
- a criação de um clima favorável ao investimento privado, através de medidas económicas que visem travar a inflação e estabilizar a balança de pagamentos, a médio prazo.

Sendo o objectivo central do Governo, a satisfação crescente das necessidades da população, as grandes prioridades que definiu são:

- a Educação: a massificação do acesso e a melhoria da qualidade;
- a Saúde: a extensão da rede sanitária e dos serviços de prevenção à doença e cuidados primários, assim como a melhoria do atendimento;
- o Emprego: a valorização e promoção do emprego. (CM, 1995:10-11, 25-26).

Segundo declarações feitas pelo Presidente da República nos órgãos de informação, no final do ano de 1997, a prioridade para 1998 será a redução da pobreza, através da tomada de medidas a isso conducentes, sendo a meta final a sua erradicação. (Jornal Notícias, 27/12/97).

O Governo pretende proporcionar uma educação de qualidade, com conteúdos apropriados e metodologias de ensino e aprendizagem que contribuam para o desenvolvimento integral do indivíduo. Para tal, nas estratégias para a implementação da política educativa, o MINED preconiza a continuação de uma série de medidas conducentes à expansão do acesso, à promoção do acesso da rapariga, à melhoria da qualidade e relevância do ensino, à educação especial e à melhoria do funcionamento do sistema educativo, o que inclui, entre outras medidas:

- aumentar o acesso através da redução das taxas de repetência e abandono e da melhoria das condições educativas, expandindo as oportunidades nos níveis secundário e superior;
- introduzir progressivamente a promoção automática no EP1;

- garantir, para todas as crianças, pelo menos a educação básica;
- melhorar a qualidade e a relevância do ensino, para que este responda às reais necessidades económicas e sociais das comunidades;
- criar um ambiente escolar sensível ao género, através da identificação e definição de modalidades de organização do processo educativo e de mudanças nos programas de formação de professores;
- aumentar o número de professoras, recrutando-as nas respectivas comunidades;
- melhorar as condições de vida e de estudo nos centros de formação de professores para o ensino primário;
- melhorar a formação dos professores - inicial e em exercício, presencial e à distância - visando melhorar o seu desempenho e comportamento;
- formar todos os Directores de Escola, com o objectivo de melhorar a administração e gestão escolares;
- reformar o currículo do ensino básico e a respectiva formação de professores, o que inclui a introdução da *Educação para a Vida e Convivência* (nova terminologia para a educação moral e cívica), questões de género e meio ambiente, entre outros;
- revitalizar as ZIP's e melhorar o acompanhamento e a supervisão, que visa apoiar a formação contínua dos professores e melhorar o seu desempenho na sala de aulas e na comunidade;
- revitalizar a participação da comunidade na gestão das escolas, incluída no novo Regulamento do Ensino Primário (em fase de aprovação), que confere poderes aos encarregados de educação de se pronunciarem sobre sanções disciplinares e selecção dos membros directivos da escola;
- incorporar a perspectiva de género no *Plano Estratégico da Educação*, visando a equidade, através do aumento da participação da rapariga na escola. (Conf. MINED, 1995).

Nos objectivos preconizados pelo Governo, a reposição e expansão da rede escolar e a elevação da qualidade do ensino, foram definidas como prioridades. Dados de desempenho do Governo, referentes a 1997, indicam que se conseguiu repor a rede escolar em 96.5%, tendo como referência o ano de 1983, altura em que a cobertura escolar atingiu o seu ponto mais elevado, antes do agravamento da guerra. (CM-MPF, 1997).

O resultado da reposição da rede escolar é haver mais crianças na escola, o que requer mais professores que o sistema não gradua em número suficiente. Esta situação, comparável à dos primeiros anos pós Independência, levou de novo a um processo de contratação massiva de graduados para o exercício da docência. É de referir, porém, que não é feita qualquer selecção dos recrutados nem lhes é dada qualquer formação antes de serem colocados nos seus locais de trabalho, o que entra em contradição com os objectivos do governo apresentados anteriormente.

III. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo trata da metodologia de trabalho utilizada e das respectivas técnicas de recolha de informação, caracterizando a amostra utilizada e apresentando as limitações verificadas no estudo.

3.1 *Técnicas de Recolha de Dados*

Foram utilizadas diferentes técnicas de recolha de informação, nomeadamente, de análise de documentos, questionários, entrevistas individuais e colectivas e o *sistema dos cartões*, cuja descrição se apresenta a seguir.

3.1.1 **Análise de Documentos e Recolha de Informações**

A análise da literatura incidiu em estudos sobre a situação, formação e actuação do professor na escola e na comunidade, sobre a situação, educação e escolarização da mulher e da rapariga, feitos no estrangeiro (países da África Austral, América Latina, Europa, Ásia) e em Moçambique, e sobre documentos que tratam de aspectos legislativos e normativos em vigor ou em perspectiva, relacionados com o professor e com os funcionários do Estado. Analisaram-se, igualmente, documentos contendo propostas de currículo, programas e planos de estudo, para a formação de professores.

Não obstante ter-se tido acesso a muita documentação, pouco se conseguiu obter sobre estudos directamente relacionados com o estatuto e o prestígio do professor na comunidade, embora várias tentativas tivessem sido feitas a nível da região e da Europa, para se obter a referida documentação. A questão das cobranças ilegais praticadas pelos professores e outro pessoal da Educação é documentada com informação recolhida nos órgãos de informação e comunicação locais; não se obtiveram documentos doutros países.

3.1.2 **Entrevistas Individuais e Colectivas**

Foram realizadas entrevistas individuais com responsáveis do MINED a nível central e nas Direcções Provinciais de Educação, a fim de colher opiniões e informações pertinentes relacionadas com a situação actual, as políticas e as possíveis soluções dos diferentes problemas diagnosticados. A lista das entidades contactadas consta do anexo 2.

O sistema dos cartões

Para este estudo optou-se por utilizar o *sistema dos cartões*, por possuir vantagens em relação ao método do questionário individual. O sistema consiste em lançar perguntas à audiência e pedir para que, imediatamente e de forma individual e secreta, cada um responda afirmativa ou negativamente no cartão colorido que lhe foi distribuído previamente. Foram elaborados 4 questionários distintos (para os alunos, os encarregados de educação, os professores, e os funcionários das DDE e DPE) contendo um conjunto de perguntas idênticas, algumas similares, mas formuladas de forma adaptada a cada grupo de entrevistados, e perguntas específicas procurando ter-se a sua opinião em relação a assuntos relacionados com o desempenho e o comportamento dos professores. A lista das perguntas e dos entrevistados a quem elas foram dirigidas encontra-se no anexo 3.

Os questionários foram traduzidos em línguas locais de cada região. Para a realização das sessões, 3 elementos da equipe de pesquisa estavam presentes, 2 dos quais falantes das línguas locais, o que possibilitou a tradução das perguntas e respostas.

Durante as sessões de trabalho, os resultados obtidos através dos cartões eram divulgados imediatamente, permitindo a verificação da validade das respostas e uma recolha de informações qualitativas adicionais sobre o assunto, numa troca de impressões com o grupo. Os cartões tinham várias cores e distinguiam-se rapidamente as respostas dos homens e das mulheres, podendo-se verificar as tendências gerais e as opiniões características de cada sexo.

Não obstante o carácter anónimo de que se reveste o processo, os códigos inscritos no verso dos cartões permitiam, durante as entrevistas colectivas e em caso de necessidade, identificar quem dava determinadas respostas e confirmar a sua veracidade, em caso de dúvida. Algumas vezes detectaram-se respostas incoerentes ou erro na escolha da resposta, por parte de algum entrevistado, e após discussão e verificação, as respostas foram corrigidas. Da mesma maneira, algumas respostas de entrevistados que responderam ao acaso foram eliminadas.

O sistema dos cartões permite o anonimato dos respondentes e, ao mesmo tempo, verificar as informações obtidas e recolher informações complementares. Se os inquiridos o desejassem, poderiam defender o seu ponto de vista em público, alimentando assim o debate, ou optar por se proteger e falar em nome dos que pensam de uma certa maneira. Geralmente, havia debate em volta dos assuntos mais importantes para cada grupo de entrevistados, e estas discussões permitiam motivar os participantes. As posições duns e doutros eram mais reflectidas porque discutidas e analisadas pelo grupo.

A recolha e sistematização das informações foi rápida, permitindo entrevistar um grupo de 20 pessoas entre 2 a 2 horas e meia, dependendo das características do grupo, da sua participação e do seu tamanho, e de se ter os resultados sistematizados de maneira simples, 2 horas depois do fim da sessão.

Os dados recolhidos foram ulteriormente processados em Maputo, por um especialista em estatística educacional, utilizando o programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences), o que permitiu um tratamento rápido e mais eficaz, que facilitou a análise do conjunto das informações. As fichas da primeira sistematização, realizada manualmente (por grupo de entrevistados, por sexo e por perguntas), serviu de base de verificação quando os dados foram introduzidos no programa SPSS. Assim, teve-se a possibilidade de garantir a correcção dos dados recolhidos.

A metodologia de trabalho acima apresentada foi pré-testada durante a primeira fase da pesquisa (1 de Maio a 12 de Junho 1997), para verificação da sua pertinência e a das perguntas formuladas para os diferentes públicos. O estudo piloto foi realizado em duas escolas completas do Distrito Urbano N1 5, sorteadas entre os distritos da cidade de Maputo. A escola completa de Malhazine foi seleccionada por ter as características mais rurais do distrito e a escola do Jardim foi escolhida por ser mais urbana. Testou-se a metodologia com os responsáveis de escolas e funcionários da DDE do mesmo distrito. Foram entrevistados um total de 114 pessoas, em 7 grupos, com uma média de 16 pessoas. Os detalhes da amostra são apresentados na proposta de trabalho *Estudo Sobre o Estatuto do Professor do Ensino Primário em Moçambique*, elaborado pelas autoras do presente relatório, em Junho 1997.

Verificou-se que a metodologia utilizada era válida para os objectivos do estudo, na medida em que permitia recolher informações quantitativas e qualitativas em relação ao estatuto e papel do professor,

com um alto grau de fiabilidade e num ambiente agradável entre os entrevistados e os pesquisadores. Os resultados obtidos durante o pré-teste não foram tratados nem analisados pormenorizadamente, por ser um pré-teste visando avaliar a validade da metodologia e das afirmações, por se tratar de uma amostra pequena e sem representatividade.

Questionários individuais

Cada elemento dos entrevistados em grupo preencheu também um questionário individual, contendo informações socioeconómicas que foram cruzadas com as respostas obtidas com o *sistema dos cartões*, através dum código de referência. As características da amostra foram analisadas e cruzadas com as restantes informações.

3.2 A Amostra

A amostra é estratificada e não proporcional (por razões práticas). Foi definida tomando-se em consideração 6 critérios:

- a zona (norte, centro, sul e cidade de Maputo);
- as características socio-económicas da zona (capital provincial e distrito medianamente desenvolvido)
- o tipo de escola (escola completa do EP1/EP2 e escola do EP1, esta situada a mais de 30 km da sede do distrito);
- os diferentes níveis da estrutura da Educação (Direcções de escola, Direcção de educação da cidade, Direcção Distrital de educação, Direcção Provincial de Educação);
- 4 categorias de entrevistados (alunos, encarregados de educação, professores e funcionários das DDE/DPE).
- o sexo;

Seleccionaram-se quatro províncias e em cada uma delas sorteou-se um distrito. Em cada província trabalhou-se a três níveis diferentes (rural ou periurbano, sede distrital, e urbano).

Em cada província realizaram-se entrevistas em 3 escolas:

- uma escola completa na capital provincial,
- uma escola completa num distrito sorteado, geralmente, na sede,
- uma escola do EP1, geralmente situada a 30 km da sede do distrito.

Em cada escola tinha-se por objectivo trabalhar com 20 alunos, 20 encarregados de educação, 20 professores, sendo 10 indivíduos de cada sexo em cada grupo.

Em cada uma das quatro províncias realizaram-se também entrevistas em grupos com funcionários da Educação trabalhando a níveis diferentes:

- DDE: representantes das direcções distritais de educação, incluindo directores de escolas;
- DEC: representantes da direcção de educação da cidade capital da província, incluindo directores de escola;
- DPE: representantes da DPE, incluindo directores distritais da província.

Pretendia-se entrevistar, em cada província, 240 indivíduos, sendo 25% de alunos, 25% de encarregados de educação, 25% de professores e 25% de responsáveis ou representantes das

DDE/DEC/DPE. A amostra global devia ser composta por 960 indivíduos, sendo 240 alunos, o mesmo número de encarregados de educação, de professores e de responsáveis a nível das DDE/DEC/DPE. Pretendia-se ter metade de homens e metade de mulheres. Na prática, houve alterações devido a vários condicionamentos que impediram que a amostra fosse composta por um número equilibrado de homens e mulheres, sobretudo no caso dos encarregados de educação, professores e responsáveis das escolas, das DDE e da DPE.

Dos 240 indivíduos que se pretendia entrevistar em cada província, o que perfazia 960 a nível nacional, na prática, foram entrevistadas 830 pessoas, sendo 182 na cidade de Maputo, 219 em Tete, 222 em Nampula e 207 em Maputo. O quadro a seguir apresenta a amostra planificada e a amostra realizada, por cada um dos níveis identificados e para cada grupo de inquiridos.

Quadro nº 1 - Amostra planificada e amostra efectiva

Níveis	Entrevista.	N1 grupos p/província	N1 total de grupo	Amostra esperada			Amostra entrevistada		
				H	M	Tot	H	M	Tot
Escola	Alunos	3 escolas	12 escol.	120	120	240	127 (105)	123 (102,5)	250 (104,1)
	Enc. Educação	3 escolas	12 escol.	120	120	240	135 (112,5)	102 (85,0)	237 (98,7)
	Profes.	3 escolas	12 escol.	120	120	240	99 (82,5)	56 (46,7)	155 (64,5)
Direcção Educação da Cidade	Direct. escolas e rep.DCE	1 distrito	4 distrit.	40	40	80	40 (100)	7 (17,5)	47 (58,7)
Direcção Distrital Educação	Direct. escolas e rep.DDE	1 distrit.	4 distrit.	40	40	80	69 (172)	5 (12,5)	74 (92,5)
Direcção Provincial Educação	Rep. DPE, DDE, Centros de formação	1 província.	4 província.	40	40	80	59 (145)	7 (17,5)	65 (81,2)
TOTAL				480	480	960	528 (110)	300 (62,5)	828 (86,2)

NB: As percentagens encontram-se entre parênteses e representam a proporção de entrevistas realizadas em relação às entrevistas esperadas.

A amostra é composta por 830 indivíduos, 63.6% do sexo masculino e 36.1% do sexo feminino; dois entrevistados não mencionaram o sexo. Não se conseguiu melhor equilíbrio entre os sexos.

Em relação ao número fixado de entrevistados, no caso dos homens ultrapassou-se o previsto em quase todos os grupos, com excepção dos professores, porque o seu número era inferior nas escolas onde se trabalhou. Em relação às mulheres, só se conseguiu atingir o número previsto no grupo dos alunos.

Para as restantes categorias, as mulheres são em número reduzido em relação ao previsto. Nas diferentes categorias de funcionários, a fraca presença da mulher explica-se pela ausência de quadros femininos aos diferentes níveis. Entre os encarregados de educação, esta situação explica-se pela fraca participação das mulheres nas actividades relacionadas com a escola, em particular na província de Nampula.

Os alunos, os encarregados de educação e os professores pertencem a três tipos de escolas diferentes (EP1 rural, escola completa distrital e escola completa da capital provincial), para cada um destes níveis pretendia-se entrevistar 1/3 de indivíduos. O quadro a seguir mostra a composição da mostra.

Quadro no. 2 - Distribuição da amostra por níveis de escola (excluindo DDE/DPE)

	EP1		Completa distrital		Completa Prov.		Total
	No.	%	No.	%	No.	%	No.
Aluno	82	32,6	80	31,8	89	35,4	251
Enc.Ed.	115	48,3	58	24,3	65	27,3	238
Prof.	28	18,0	60	38,7	67	43,2	155

A proporção de pessoas entrevistadas em cada nível também não correspondeu sempre ao desejado, como é o caso dos professores das escolas do EP1, cujo número é muito inferior ao dos professores da capital provincial (43%).

Entre os entrevistados, 43.9% professa a religião católica, 30.1% são protestantes, 14.3% são muçulmanos e 11.7% não deram informação sobre se professam alguma religião. Em relação às condições socio-económicas ligadas à habitação, 52.4% dos entrevistados vive em casa construída com material local e 45.5% em casa de bloco e cimento. Em relação a facilidades na habitação, 35.8% possui energia eléctrica e 27.2% água canalizada.

Apresentam-se, a seguir, detalhes sobre a constituição da amostra.

As Províncias

A amostra é constituída por 4 províncias, das zonas Sul, Centro e Norte do país. Estas constituem, com a cidade de Maputo, áreas geográficas com características socio-económicas e educacionais específicas.

Em cada zona do país trabalhou-se numa província:

- Nampula, por ter um programa de formação de professores para a educação básica, apoiado pela Embaixada da Holanda, e estar no Norte;
- Tete, por ter um programa de desenvolvimento da educação básica, apoiado pela Danida, e estar no Centro;
- Maputo, por não diferir muito das restantes províncias do Sul, podendo representar estas;
- Cidade de Maputo, por ter características únicas no conjunto do País.

As características das diferentes províncias são apresentadas no anexo 4.

Os Distritos

Em cada província seleccionaram-se duas zonas geográficas, sendo a primeira a capital provincial, onde se trabalhou com a Direcção da Educação da Cidade e Direcção Provincial de Educação. A segunda, um distrito com características económicas médias (foram excluídos os distritos considerados menos desenvolvidos e isolados e os mais desenvolvidos). O distrito foi seleccionado ao acaso, entre o conjunto dos distritos elegíveis. Para a caracterização dos distritos tomou-se por base as informações recolhidas nas brochuras produzidas por ACNUR/PNUD, intituladas Perfil de Desenvolvimento Distrital (1996). Na província de Nampula foi sorteado o distrito de Moma, em Tete o distrito de Tsangano e em Maputo, o de Marracuene. Na cidade de Maputo sorteou-se um distrito (DU1) entre os distritos que são de urbanização mais antiga (DU1, 2 e 3), caracterizados por uma urbanização densa, e um distrito (DU4) entre aqueles com um tipo de urbanização mais recente e menos denso (DU4 e 5). As características dos distritos são apresentadas no anexo 5.

As Escolas

Para a identificação das escolas optou-se por trabalhar, em escolas completas, a nível das capitais provinciais e das sedes distritais, de forma a entrevistar, simultaneamente, alunos e professores dos níveis do EP1 e EP2, e alunos com uma idade acima dos 12 anos, de forma a ter respostas a perguntas às quais crianças de uma idade inferior não poderiam responder. Seleccionou-se, de forma aleatória, uma escola completa a nível da capital provincial. Teve-se também, nestas escolas, a oportunidade de entrevistar professores do EP1 e do EP2.

Nos distritos não foi possível sortear a escola completa por existir, geralmente, apenas uma, na sede do distrito. A segunda escola do mesmo distrito foi seleccionada aleatoriamente entre todas as escolas do EP1, num raio superior a 30 km da sede distrital. A fim de garantir que as escolas tivessem características rurais, excluíram-se as das sedes de postos administrativos e de localidade. As características das escolas constam do anexo 6.

A selecção das escolas da cidade de Maputo foi feita através do sorteio de uma escola completa do EP1/EP2, nos dois distritos seleccionados, o número 1 e o 4. A selecção da escola do EP1 seguiu os procedimentos usados nas outras províncias, mas esta encontra-se num raio inferior a 30 km da sede do distrito, por causa da pequena extensão do mesmo.

Seguindo esta metodologia identificaram-se 12 escolas onde se realizou o estudo. O quadro a seguir apresenta as escolas seleccionadas em cada província.

Quadro nº 3 - Amostra das escolas seleccionadas para o estudo

Zona	Província	Distrito	Escola
Norte	Nampula	Cidade de Nampula Moma	EP1/EP2 7 de Abril EP1/EP2 de Moma Sede EP1 de Mputine
Centro	Tete	Cidade de Tete Tsangano	EP1/EP2 Josina Machel EP1/EP2 de Tsangano Sede EP1 de Mphulu
Sul	Maputo prov.	Cidade da Matola Marracuene	EP1/EP2 Ngungunhane EP1/EP2 2 de Fevereiro EP1 7 de Abril
C. Maputo	Cidade-Maputo	D.U.1 D.U.4	EP1/EP2 Casa de Educaç. Munhuana EP1/EP2 Unidade 8 EP1 9 de Agosto
TOTAL	4 províncias	8 Direcç. de Educação	12 escolas

Das 12 escolas sorteadas para o estudo, 4 são do EP1, situadas em Distritos rurais, e 8 são escolas completas, sendo 4 nas cidades capitais das províncias e 4 nas sedes dos distritos sorteados. As características de cada escola são apresentadas no anexo 6. Em cada uma das escolas o objectivo era entrevistar três grupos de 20 pessoas, um de alunos, um de encarregados de educação e um de professores, o que se conseguiu realizar em todas as escolas. Os critérios para a selecção dos entrevistados são apresentados a seguir, assim como as suas características.

Os Alunos

A selecção dos alunos e dos encarregados de educação foi feita de com mais de 12 anos de idade, em cada turma, de forma a ter-se 10 rapazes e 10 raparigas. Em certas escolas, quando não havia numa determinada classe alunos ou alunas com 12 anos de idade, estes eram sorteados na classe superior. Procurou-se fazer com que a amostra fosse representativa de ambos os sexos. Com excepção da escola do EP1 de Mputine, no distrito de Moma, em Nampula, onde somente 10% dos alunos matriculados era do sexo feminino e onde, em toda a escola, só havia 3 raparigas com idade superior a 12 anos, sempre se conseguiu equilibrar o número de rapazes e raparigas. O quadro seguinte apresenta a amostra seleccionada entre os alunos.

Quadro nº 4 - Distribuição dos alunos por classe

Classe	No.	%
1 ^a .	7	2.7
2 ^a .	12	4.7
3 ^a .	34	13.5
4 ^a .	65	25.9
5 ^a .	66	26.2
6 ^a .	35	13.9
7 ^a .	22	8.7
s/inf.	10	3.9
Total	251	99.9

Entrevistou-se um número superior de alunos em relação ao previsto (250 alunos em vez dos 240 planificados). Os alunos apresentam uma média de idade de 13 anos (EP1: 13,4; escola completa distrital: 13,8; escola completa da sede provincial: 13,0).

Os Encarregados de Educação

A fim de sortear 10 encarregados de educação de rapazes e 10 encarregados de educação de raparigas, com mais de 12 anos, frequentando da 1^a a 7^a classe, e que não fossem os encarregados dos alunos seleccionados anteriormente, foram sorteadas novas turmas (nos casos em que foi possível) e novas crianças de mais de 12 anos (igual número de rapazes e de raparigas). Apesar de se ter convidado um número maior de mulheres para se atingir o número desejado de encarregados de educação de ambos os sexos, compareceram somente 43%, do total esperado. Tendo em conta as limitações de participação que as mulheres, no geral, têm tido, pode-se considerar que esta percentagem é bastante boa.

No total, entrevistaram-se 237 encarregados de educação, dos 240 planificados. A sua idade média é de 39 anos.

Os Professores

Para a selecção dos professores pretendia-se incluir um número o mais equilibrado possível de homens e de mulheres, num máximo de 20 professores. Em poucos casos foi possível atingir a meta planificada, com excepção das escolas da cidade de Maputo e das capitais provinciais, que apresentam uma percentagem mais alta de mulheres. Em escolas do EP1, rurais, o número de professores era inferior à meta estipulada porque as escolas tinham um efectivo reduzido e ausência de mulheres.

Dos 240 indivíduos previstos, foram entrevistados somente 155 (36.1% de mulheres) com uma média de idade de 34 anos. Entre eles, 3.9% são Directores de Escola, 3.2% são Directores Pedagógicos do EP1 e a mesma percentagem de EP2, 0.6% é Chefe de Secretaria, 0.6% é Tutor de ensino à distância e 88.4% não indicaram desempenhar uma função específica na escola.

Em relação às características profissionais dos professores, 23.2% frequentou a Escola de Habilitação de Professores Primários e 21.3% não tem formação. Uma parte (34.4%) recebeu formação nos CFPP, em cursos de 6^a ou 7^a + 3 anos (15.0%), ou de 6^a + 1 (19.4%). As percentagens totais são superiores a 100% porque alguns professores têm mais do que uma formação. Os restantes fizeram outro tipo de formação. A maior parte dos professores (58.6%) tem mais de 10 anos de serviço na Educação, 27.8% tem menos de 5 anos e 11.6% tem entre 6 e 10 anos de serviço.

Entrevistados a nível Distrital e Provincial

A nível do distrito entrevistou-se a Direcção das escolas seleccionadas aleatoriamente e representantes da Direcção Distrital de Educação. Para a realização das entrevistas a nível provincial, convidaram-se representantes da Direcção Provincial de Educação, CFPP e outras entidades ligadas à educação nas províncias. No total participaram 186 pessoas, sendo 167 homens e 19 mulheres, assim distribuídas, por níveis:

Direcção de Educação da Cidade:

- Elementos das Direcções de escolas da cidade e representantes da DEC, num total de 47, sendo 40 homens e 7 mulheres;

Direcção Distrital de Educação:

- Elementos das Direcções de escolas e representantes da DDE, num total de 74, sendo 69 homens e 5 mulheres;

Direcção Provincial de Educação:

- Representantes da DPE, das DDE's e do CFPP, num total de 65 pessoas, sendo 58 homens e 7 mulheres;

Das 240 pessoas previstas, foram entrevistadas apenas 186, porque houve problemas de comunicação e acesso e por os convidados terem outras tarefas. A grande maioria dos entrevistados eram homens (89.7%), por existirem muito poucas mulheres a este nível. A média de idade deste grupo é de 37 anos.

Em relação às funções que os entrevistados desempenham, a distribuição é a seguinte:

Quadro no. 5 - Funções desempenhadas pelos entrevistados a nível das DDE/DEC/DPE

Função	No.	%
Director de escola	56	29
Director Pedagógico-EP1	8	4.3
Director Pedagógico-EP2	8	4.3
Chefe de Secretaria	9	4.7
Tutor-Ensino à Distância	1	0.5
Director Distrital	26	13.5
Chefe de Departamento	5	2.6
Chefe de Repartição	2	1
Chefe de Secção	32	16.6
Inspector	1	0.5
Técnico de Rec.Humanos	2	1
Técnico de Planificação	2	1
Sem função	17	8.8

Uma significativa proporção de entrevistados (29%) é composta por Directores de Escola, de zonas urbanas e rurais, e por outros funcionários das escolas, como adjuntos pedagógicos. A proporção de Directores distritais também é significativa, com 26 entrevistados (13.5%).

3.3 Limitações do Estudo e Plano de Trabalho Realizado

3.3.1 Limitações do Estudo

Pelo tipo de metodologia utilizada e pelas características da amostra, considera-se que o presente estudo tem algumas limitações. A técnica principal de recolha de informações, o *sistema de cartões*, por incluir uma discussão no grupo, após cada pergunta, pode ter influenciado os entrevistados, nalguns casos.

Destaca-se, também, a pouca representatividade dos depoimentos das mulheres nalguns grupos de entrevistados, por serem em número muito reduzido. Este é o caso, essencialmente, das respostas de

mulheres DDE/DPE e professoras.

Para o controlo da qualidade da informação processada pelo programa SPSS, compararam-se os dados lançados no computador com os registados pelos investigadores no terreno. Assim estimou-se uma margem de erro inferior a 1%.

Devido à dificuldade de formular perguntas numa forma e tipo de linguagem que se adaptasse aos diferentes grupos e de estas serem traduzidas e explicadas em línguas locais, admite-se a possibilidade de, em certos casos, ter havido uma compreensão errónea de alguma pergunta, por alguns dos entrevistados.

3.3.2 Plano de Trabalho Realizado

Elaborou-se o plano de trabalho de acordo com as férias escolares e tomando em consideração um prazo razoável para a análise dos dados recolhidos. A duração do trabalho foi de 17 semanas, cujo início foi a 18 de Setembro de 1997. O anexo 7 apresenta o cronograma do trabalho e as actividades realizadas.

SECÇÃO B - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

INTRODUÇÃO

A educação básica de qualidade depende de vários factores, dentre os quais se destaca a qualidade do desempenho do corpo docente e das relações que possam ser desenvolvidas entre o professor e os seus alunos. Esta relação depende das motivações e das competências de que o professor é possuidor, que poderão ou não proporcionar aos alunos um modelo de cidadania que a sociedade pretende desenvolver.

Nos limiares do século vinte e um, a reflexão que tem sido feita tem como uma das maiores preocupações a figura do professor e do papel que deverá desempenhar nos sistemas educativos dum mundo onde o processo de globalização se tornou uma realidade. É nesta perspectiva que vários estudos têm sido feitos, como é o caso do relatório à UNESCO, *Learning: The Treasure Within*, elaborado pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, onde os seus autores falam de uma sociedade onde cada indivíduo possa ser docente e discente afirmando, no entanto, que nada substitui a relação professor/aluno, baseada na autoridade e desenvolvida através do diálogo. (Delors, 1996).

Igualmente relacionado com a importância do papel do professor, na perspectiva do estatuto atribuído e adquirido, Nóvoa (1992) mostra como o discurso das reformas educativas é contraditório porque, se nele está subjacente a mensagem de que os professores são responsáveis pelo estado crítico dos sistemas de ensino, também existe uma retórica em como os professores são agentes privilegiados da reforma. Nóvoa refere-se a notícias publicadas em jornais que confrontam o leitor com um sentimento ambíguo de que se encontra perante profissionais incompetentes, que têm comportamentos pouco correctos, nos quais se depositam, no entanto, quase todas as esperanças de melhoria da qualidade da educação. (Nóvoa, 1992).

A análise de Nóvoa está de acordo com o que Jacques Delors afirma, quando diz que se pede demasiado aos professores, ao esperar-se que façam bem onde as outras instituições falharam. Delors refere-se, igualmente, ao sentimento de isolamento dos professores, pelas expectativas sociais criadas em torno da educação e pelas críticas que lhes são feitas; acrescenta que os professores querem ver a sua dignidade respeitada e que deve haver um diálogo entre professores e sociedade, e entre representantes do governo e organizações ou sindicatos de professores, para ambos serem vistos numa forma diferente. (Delors, 1996).

Embora a questão salarial seja um problema sério para o desempenho do professor e para a sua relação com os alunos e a comunidade, muitos continuam a cumprir a sua obrigação, mesmo em situação difícil, como mostra uma publicação da UNESCO (1997). Neste documento, refere-se que 50 milhões de professores, no mundo, não têm uma formação profissional formal, e um terço tem uma formação inadequada;

Recomendação de 1966, da UNESCO/ILO, sobre o Estatuto do Professor definir horas de trabalho, salários, formação e oportunidades de progressão na carreira, trinta anos depois a sua situação está em declínio na maioria dos países. Face a isso, a seguinte pergunta é feita: *Why should those who play a central role in providing education for all be overlooked when the world spends billions of dollars on*

*arms*¹? E o documento continua: *If we are to put human development at the heart of socio-economic strategies, the advancement and working conditions of teachers must be addressed. We must mobilize the human and financial resources needed to improve their lives and through them, those of our children*². O mesmo documento cita uma passagem da mensagem do Director Geral da UNESCO, Federico Mayor, no dia Mundial do Professor, em que apela aos governos, ministros, municípios e fundações, *to recognize the primordial role of teachers in shaping tomorrow's world and to accord them the practical support necessary for the accomplishment of their vital task*³. (UNESCO, 1997).

Em Moçambique, os professores também têm vivido as consequências dos programas de reajustamento económico, de guerras e de desastres naturais, o que os coloca numa situação difícil. A par disso, têm sido referidos na imprensa, regularmente, ora falando-se do seu fraco desempenho profissional, baixo salário e precárias condições de vida e de trabalho, ora sendo acusados de comportamentos inadequados, ligados à corrupção financeira e sexual.

Numa situação em que a procura dos serviços educativos é muito grande, originada pela abertura do acesso a uma maior percentagem da população, há uma pressão demasiado grande sobre o sistema educativo, que não consegue responder adequadamente às necessidades de alunos e de professores. Se ao sistema de educação cabe a função de formar quadros para si e para os outros sectores, a qualidade do professor e da gestão são fundamentais para garantir um sistema educacional eficiente, que aumente a probabilidade de maiores retornos para outros projectos sociais. Conciliar a necessidade de expansão do acesso, da elevação da qualidade e melhoria das condições de trabalho no Sector, tem sido um dos maiores desafios enfrentados pelo sistema de educação.

A corrupção sexual, financeira e política não são características apenas dos países em desenvolvimento, são problemas mundiais. A destruição dos valores e dos pontos de referência, é responsável pela profunda desordem que hoje se vive. Fala-se de integridade política da mesma forma que se fala de integridade física. Trata-se do mesmo registo linguístico. O imaginário contemporâneo da mundialização está confrontado com o problema das fronteiras entre o público e o privado, o proibido e o permitido, entre os homens que têm dignidade e aqueles que têm um preço. São, conseqüentemente, os valores humanos que estão no centro do debate:

- *Como transmitir aos mais jovens duas noções socialmente construídas: o bem e o mal?*
- *Como reinventar estas duas noções e redefinir proibições?*
- *Como criar uma cultura de cidadania e de direitos humanos?*
- *Como implementar o direito à educação, para todos/as?*

A educação encontra-se no centro deste debate e o panorama é muito preocupante.

Estudos realizados sobre a educação em países em desenvolvimento (Jaff et al, 1996; SIDA,1991;

¹ Porque é que aqueles que jogam um papel central na educação para todos são negligenciados, quando o mundo gasta biliões de dólares em armamento? (tradução livre das autoras).

² Se tivermos que por o desenvolvimento humano no centro das estratégias socio-económicas, a progressão na carreira e as condições de trabalho do professor têm que ser consideradas. Temos que mobilizar os recursos humanos e financeiros necessários para melhorar as suas vidas e, através deles, as vidas das nossas crianças. (tradução livre das autoras).

³ Para reconhecer o papel primordial dos professores em moldar o mundo de amanhã e dar-lhes o apoio necessário para cumprirem com a sua tarefa vital. (tradução livre das autoras).

Colcough, s/data) apontam para problemas de falta de ética, de ideais, baixo moral do professor e poucos meios para manter os valores profissionais, criando uma situação que ameaça a validade do processo educativo. Face a esta situação, generalizada, algumas perguntas colocam-se aos educadores e aos que têm o poder de tomar decisões:

- *Quais são os modelos que os professores transmitem às novas gerações, em relação à cultura de direitos humanos?*
- *Qual é o impacto destes modelos sobre o futuro dos rapazes e das raparigas, sobretudo em sociedades como a moçambicana?*
- *Que tipos de personalidade estarão a ser formadas, num ambiente em que a corrupção passou a ser uma forma de estar e de estar na vida?*

É com o intuito de responder a algumas destas perguntas que na presente secção se abordam, sucessivamente, aspectos relacionados com a valorização e actuação do professor na escola e na comunidade (capítulo 4), no seu comportamento em relação à prática de cobranças ilegais (capítulo 5) e de assédio e abuso sexual das alunas (capítulo 6).

Em cada capítulo faz-se a revisão e a análise de literatura internacional e da literatura e informações existentes sobre Moçambique, de alguns documentos legislativos, de entrevistas feitas a nível central e nas quatro províncias do estudo, através dos 4 grupos principais de entrevistados - os alunos, os encarregados de educação, os professores e os responsáveis a nível da escola, das DDE e DPE. São também utilizados os resultados das entrevistas individuais feitas a responsáveis a nível distrital, provincial e central (ver o capítulo 3, sobre a metodologia), incorporados nos resultados.

As perguntas foram agrupadas por temas e estes são tratados em três capítulos, nomeadamente:

- Valorização do Trabalho do Professor e sua Actuação na Escola e na Comunidade;
- Cobranças Ilegais;
- Assédio e Abuso Sexual,

onde aparecem as diferentes perguntas feitas, a frequência das respostas dadas e os comentários adicionais dos entrevistados. As respostas são analisadas, no geral, por tipo de grupo, sexo, província, localização da escola (rural/urbano) e por nível de ensino.

IV. VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR NA ESCOLA E NA COMUNIDADE

Em Moçambique, como em muitos outros países, constata-se que há uma grande disparidade entre as expectativas sociais em relação aos professores e as condições de trabalho e salários por eles auferidos.

A posição social que o professor ocupa na sociedade decorre, em grande parte, da consideração com que é tratado, evidenciada pelas condições de trabalho, a remuneração e outros benefícios materiais que recebe. Vários aspectos interagem e afectam o estatuto do professor. Entre eles destacam-se alguns: o nível académico e de formação, o apoio profissional, o salário, a afectação em zonas isoladas, o tipo de ensino (diferentes níveis de ensino, diferentes materiais, etc.).

Neste capítulo apresentar-se-á a literatura internacional sobre o assunto, as informações sobre Moçambique e os dados recolhidos durante o presente trabalho, onde constam as opiniões dos alunos, encarregados de educação, professores e funcionários das DDE/DPE, entrevistados nas diferentes províncias e escolas.

4.1 *Literatura Internacional*

Vários documentos que comparam a situação do ensino em diferentes países evidenciam a situação crítica em que se encontram os professores.

A 45^a. sessão da Conferência Internacional sobre Educação, cujo tema foi *Valorizar o Papel do Professor num Mundo em Mudança*, reflecte as preocupações dos professores e da sociedade. Por um lado, há o ponto de vista de vários grupos de interesse que consideram que a educação parece incapaz de preparar os alunos para o século XXI, desenvolvendo-lhes as habilidades necessárias para o mundo de então; por outro, a posição assumida pelos profissionais da educação, que consideram que lhes foi dada uma tarefa impossível com os recursos disponíveis, inadequados e pouco compensatórios (UNESCO, Higginson, s/data).

Entre os factores que afectam o estatuto do professor, a literatura internacional evidencia aspectos relacionados com o nível de habilitações, a formação não adequada, a falta de apoio profissional, os salários baixos, factores que contribuem para a moral baixa que existe no seio dos professores.

4.1.1 *Nível de Habilitações*

Em muitos países empenhados em assegurar a educação básica para todos até ao ano 2000, devido às necessidades que tal compromisso acarreta e ao rápido crescimento populacional, cada vez mais se recrutam professores jovens e sem formação para fazer face à situação. A idade média dos professores em países em desenvolvimento é 6 anos inferior à dos países industrializados. Há casos em que os professores são contratados sem nenhuma formação, ou os níveis desta ficam abaixo dos recomendados, para se preencherem vagas, principalmente em escolas isoladas. (UNESCO, Higginson, s/data)

Muitos países têm professores com vários níveis de habilitações literárias e diferentes tipos de

formação, o que determina o seu desempenho e influencia o seu estatuto. Esta situação contribui para criar problemas entre colegas e estabelece diferentes condições de trabalho e de salários.

4.1.2 Formação do Professor e Apoio Profissional

Em muitos países em desenvolvimento as instituições de formação de professores têm um nível académico de ingresso muito baixo e são mal equipadas. A maior parte dos professores saem destes centros sem preparação adequada, além de desfasada em relação ao contexto no qual vão ensinar. (UNESCO, Higginson, s/data)

Após a formação inicial, raramente o professor tem oportunidades de se aperfeiçoar (formação contínua, em serviço, presencial ou por correspondência, etc.) e de subir na carreira profissional. O isolamento no qual muitos se encontram constitui, com frequência, um entrave suplementar para um desempenho melhor.

Dum estudo feito em 1995, sobre as instituições de formação de professores na África do Sul (Jaff et al, 1996), concluiu-se que os mesmos carecem de uma direcção e objectivos bem definidos. O problema mais crítico, apontado pelos autores, é a qualidade da educação do professor, devida ao curriculum de formação, à cultura negativa e à falta de profissionalismo; afirmam que o corpo docente, no geral, não proporciona modelos profissionais e adequados, e o trabalho ético é pobre, havendo pouca evidência de dedicação profissional, o que se manifesta por ausências e atrasos, aulas mal preparadas, negligência na avaliação e o facto de os estudantes estagiários serem frequentemente abandonados durante o estágio. (Jaff et al, 1996).

A estrutura profissional de apoio aos professores é geralmente limitada a inspectores ou a conselheiros curriculares a nível provincial e distrital, e aos directores de escola escolhidos mais pelas suas capacidades administrativas do que pelas suas competências pedagógicas. (UNESCO, Higginson, s/data).

4.1.3 Salários dos Professores

Vários documentos apontam para os problemas salariais enfrentados pelos professores, tanto em África como noutros países em desenvolvimento (UNESCO, Higginson, s/data; Colclough, s/data; Odaga, 1995).

Um documento produzido por Colclough (s/data), *Under-enrolment and Low Quality in African Primary Schooling: Towards a gender-sensitive Solution*, demonstra que as políticas de reajustamento económico estiveram associadas a uma queda muitas vezes extrema do salário real do sector público, incluindo o dos professores, que auferem, em termos reais, um salário inferior ao que recebiam em anos anteriores. Além de contribuir para a redução dos custos da educação, esta situação teve, em muitos países, consequências fortemente negativas para a boa moral dos funcionários do sistema educativo. O autor considera que *mesmo se a redução dos custos é muitas vezes necessária, as formas para se alcançar este fim são contra-producentes: elas minam, profundamente, a qualidade dos serviços fornecidos, às vezes ameaçando a viabilidade de todo o processo educativo.*

Em muitos países em desenvolvimento os salários dos professores, mesmo se comparáveis aos dos outros sectores, não permitem que se viva e trabalhe sem um rendimento suplementar. (UNESCO, Higginson, s/data).

4.1.4 Desmoralização dos Professores

Largamente documentado e geralmente referido como a principal causa de grande parte dos problemas existentes (absenteísmo, fraco desempenho profissional, desinteresse, falta de ética, inércia, entre outros), a moral extremamente baixa dos professores aparece como resultado dos factores atrás referidos.

Um estudo feito em 3 Estados do Brasil - Maranhão, Minas Gerais e S. Paulo - sobre as características dos professores do 1^o. grau, em termos de perfil e expectativas (Gatti et al, 1992), entre outros resultados indica que a questão do salário auferido, das condições de trabalho e da formação - inicial e de actualização - jogam um papel muito importante na auto-estima e na percepção que o professor tem da sua imagem social. Mais de 40% dos inquiridos (num universo de 304) não tinha feito nenhum curso em 3 anos, 43% tinha escolhido o professorado por falta doutras alternativas.

Ainda no mesmo estudo, as expectativas sobre o exercício da profissão estavam associadas às condições de vida e de sobrevivência. Os que optariam por outra carreira representavam 40% e o primeiro motivo apresentado, para tal, foi a não valorização da profissão (71%), sendo os motivos seguintes, referidos, o salário baixo e o trabalho desgastante. Como factores de frustração foram apontados o salário baixo (27%), a ausência de condições mínimas de trabalho (23%) e a falta de formação e de actualização (23%); foi referida ainda a falta de preocupação, por parte das autoridades, em relação aos problemas da educação, que se traduzia na ausência de políticas educacionais, objectivos claros e descontinuidade de acções em prol da educação e do seu pessoal, perpetrados pelos sucessivos administradores que *fazem e desfazem num desrespeito total aos professores, crianças e pais*, segundo os professores entrevistados. Isto dá a indicação do contexto sócio-afectivo que permeia o exercício do professorado e ajuda a compreender a inserção do professor na sociedade. A frustração está ligada à remuneração e situação social, com a auto-estima e valor social, o que tem um impacto directo no perfil do professor e no actuar de forma eficaz. No estudo em causa, 37% dos professores afirmaram que a imagem desvalorizada influencia muito o desrespeito por parte dos alunos. Quanto ao respeito da comunidade para com os professores, 57% achava que havia respeito e 41% achava que não. O estudo conclui que esta desvalorização dos professores é mais sentida nas zonas com um nível sócio-económico mais elevado. (Gatti et al, 1992).

Um estudo realizado em Bangladesh, em escolas primárias (SIDA, 1991), explica que, devido à transferência das competências das autoridades locais para o Governo, a um sindicato que não responde às necessidades profissionais dos professores e ao estado de alienação em que se encontra a Direcção do Ensino Primário, existem poucos meios para manter os valores e padrões profissionais. Assim, o nível da moral dos professores é um dos principais problemas. O estudo também se refere à responsabilidade que o sindicato deveria ter em motivar os professores, ajudando e incentivando-os a serem mais eficientes, trabalhadores e exemplares.

4.2 *Literatura e Informações sobre Moçambique*

Comparando os resultados dos estudos acima referidos com a situação em Moçambique, verifica-se que há muitas semelhanças. São de destacar o papel da ONP que, de longe, não preenche os requisitos que seriam de desejar, a ausência de formação contínua e de perspectiva de progressão na carreira, a frustração ligada às condições de vida e de trabalho, afectando profundamente a auto-estima do professor e, conseqüentemente, fazendo-o descurar da imagem que projecta na escola e na sociedade.

No presente capítulo apresentar-se-ão os diferentes factores que afectam o estatuto do professor, tomando como ponto de referência as normas definidas, em particular no *Estatuto Geral do Funcionário do Estado* e no *Estatuto do Professor*, que definem os direitos, deveres e regalias, a fim de se ver, por um lado, se os direitos e regalias são usufruídos, se na opinião dos diferentes entrevistados estes correspondem ao desejado e se os professores cumprem com os seus deveres.

4.2.1 *Legislação Moçambicana sobre o Desempenho do Professor*

Em Moçambique, o modelo de comportamento e desempenho do professor está vinculado ao EGFE e aos Regulamentos das Escolas e do Professor. O EGFE (1996), no capítulo que trata de deveres, direitos e regalias, diz que o funcionário deve:

- *Apresentar-se com pontualidade, correcção e aprumo em todos os locais onde deva comparecer por motivo de serviço; (no. 26, art. 99).*
- *Adoptar um comportamento correcto e exemplar na sua vida pública, pessoal e familiar, de modo a prestigiar sempre a dignidade da função pública e a sua qualidade de cidadão; (no. 24, art.99).*

Por sua vez, o Estatuto do Professor (Resolução no. 4/90 do CNFP, art. 11), nas questões ligadas ao desempenho, diz que o professor deve:

- *Ser assíduo e pontual ao serviço escolar dentro das horas que lhe forem destinadas; (no. 7);*
- *Contribuir com o seu exemplo e conduta para o prestígio e valorização social da função docente; (no. 14);*
- *Preparar e planificar as suas lições, fixando objectivos instrutivos e educacionais para cada aula; (no. 2);*
- *Realizar e avaliar rigorosa e sistematicamente todas as actividades lectivas e fazer de forma contínua a sua auto-avaliação; (no.3);*

Em relação às consequências pelo não cumprimento destas disposições, o EGFE prevê seis tipos de sanções: a advertência, a repreensão pública, a multa, a despromoção, a demissão e a expulsão (art. 177,178, 179, 180, 181, 182, 183, 184). É com a sanção *despromoção* (art. 183) que são punidas as infracções previstas nos números 24 e 26 do artigo 99, atrás referidas.

O Estatuto do Professor, (Resolução no. 4/90 do CNFP, art. 17), de acordo com o EGFE, prevê a *repreensão escrita* do docente que:

- *Negligenciar o cumprimento de normas e ordens publicadas, referentes aos serviços; (no. 1);*

- Não se dedicar devidamente à actividade docente negligenciando a planificação das aulas, avaliações e preparação e realização correcta das lições; (no. 2);
- Aplicar castigos corporais aos alunos; (no. 6);
- Abandonar os alunos, deixando-os sem aulas e entregues a si próprios.(no. 7);

A pena de *despromoção* é aplicada em caso de reincidência dos números 1, 2 e a pena de *demissão*, no caso do nº 6, se *resultar em danos físicos e prejudiquem o desenvolvimento harmonioso da personalidade do aluno*.

Pela análise feita, ficou patente que em termos de legislação, quer os deveres, quer as sanções para o seu não cumprimento, estão previstos; os problemas existentes com o desempenho e actuação dos professores são agravados pela deficiente aplicação das leis, por falta de um acompanhamento regular e adequado e de uma inspecção que garanta esse cumprimento.

4.2.2 Habilitações Académicas do Professor e Formação Profissional

Neste momento, a nível do Estado e privado, a formação de professores para o ensino básico compreende:

- Os CFPP, que ministram cursos de 3 anos, com um nível de ingresso de 6^a/7^a classe, em regime de internato. Existem 13 e em todas as províncias. Formam professores para o EP1;
- Os IMP, que ministram cursos de 3 anos, com um nível de ingresso de 9^a /10^a classe, em regime misto. Existem apenas 3 em todo o país, estando em fase de extinção. Formam professores para o EP2;
- Os IMAP, que ministram cursos de 2 anos, com um nível de ingresso de 9^a /10^a classe. Este curso foi introduzido no CFPP-Munhuana, em Maputo, em 1996; Quelimane e Beira começaram a sua introdução em 1997. Os primeiros graduados saíram em 1997, em Maputo. Funcionam em regime de internato e formam professores para o ensino básico completo;
- A Escola de Professores do Futuro, da ADPP, que ministra cursos de 2 anos e meio, com um nível de ingresso de 9^a/10^a classe. Funciona em regime de internato, com uma componente forte de trabalho prático ligado à escola e à comunidade. Forma professores para o ensino básico completo.

Em 1997, dos 28.705 professores do EP1, 29.5% eram sem formação, 38.4% tinham a 5^a /6^a classe, com o máximo de 1 ano de formação pedagógica e 26.6% tinham a 6^a /7^a classe e 3 anos de formação. Este último grupo foi formado através do currículo vigente, que tem uma componente muito forte de educação geral, já referido, condicionado pela necessidade de se conferirem equivalências ao ensino geral, para efeitos de salários e continuação de estudos. Do total de professores do EP1, 6.756 são mulheres (23.5%) e 21.949 (76.5%) são homens. (MINED, 1997-a).

Os currículos da formação de professores para o ensino primário, em vigor nos CFPP's e nos IMP's, de 6^a e 7^a+3 e 9^a+3, concebidos no âmbito do SNE, num sistema muito centralizado, foram estruturados para elevar os conhecimentos gerais dos professores e têm uma componente de formação pouco profissionalizante.

Nos CFPP, devido à ausência de um acompanhamento, supervisão e inspecção adequados, a formação dos professores ficou entregue aos próprios centros, que se foram degradando em todos os sentidos, o que foi substancialmente agravado pela guerra.

O plano de estudos dos CFPP dedica 50% à formação geral, outra que não a de aprofundamento dos conteúdos do EP1. As condições materiais, psico-pedagógicas e profissionais em que a formação dos professores é feita, em todos os CFPP, são paupérrimas, deformando mais do que formando. A formação não aborda problemas reais do ensino e das necessidades das crianças em fase de crescimento e aprendizagem; ela é baseada em concepções teóricas antiquadas e mal adaptadas ao processo de ensino e aprendizagem, e não confronta os seus conteúdos com a realidade do ensino primário. Por outro lado, não se coaduna com a nova situação política, multipartidária, a crescente necessidade de descentralização de competências e de resolução de problemas, com a economia de mercado, a reabilitação económica e a reconstrução nacional.

Um outro aspecto a considerar é que os CFPP têm vivido num isolamento muito grande, não apoiam as ZIP's ou as escolas na sua zona e, muitas vezes, os seus formadores não são envolvidos nas acções de formação em exercício, de professores, que as DPE/DDE promovem, mesmo quando para tal haja orientações superiores e os CFPP tenham maior competência. Estes factores contribuem para um maior isolamento dos CFPP e do seu corpo docente, que fica alienado da realidade, não beneficiando do que poderia ser um processo de retro-alimentação que iria apoiar a sua reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem. (conf. Passos & Cabral, 1989; MINED, 1993-a e b; Baloi & Palme, 1995; Dzvimbo & Lima, 1996; DANIDA, 1996; Cabral, 1996; Sambo e Guro, 1997).

De acordo com o que estava previsto na Lei do SNE (no. 4/83, de 23 de Março), começou em 1996 a introdução do novo modelo de formação de professores, de 10^a. classe + 2 anos, nos IMAP. O novo currículo foi introduzido pela primeira vez em Maputo, no CFPP da Munhuana, tendo-se continuado a introdução em Sofala e na Zambézia, respectivamente, nas cidades da Beira e Quelimane. A previsão é que, no período de 1998-2000, se iniciem os IMAP da Matola, de Chibututuine, de Tete e de Nampula. Entretanto, a ADPP prevê abrir outros centros de formação nas zonas Centro e Norte do País, nomeadamente, Manica, Nampula e Niassa.

Para responder às exigências de expansão do acesso, faz-se a contratação massiva de professores com a 10^a classe, sem formação profissional, que são colocados directamente nas escolas. Além da definição da classe de ingresso, não existem nenhuns outros critérios conhecidos que orientem esta contratação, o que está a criar inúmeros problemas nalguns lugares, não só relacionados com a falta de formação destes graduados, mas de comportamentos e de atitudes inadequados à função docente. A formação destes professores tem sido feita, dependendo dos recursos existentes, em períodos muito curtos (1 a 2 semanas), durante as interrupções das aulas e de forma muito acelerada. Depois de contratados e colocados nas escolas, passam-se meses antes de receberem o primeiro salário, sem nenhum subsídio de instalação, ou outro tipo de apoio para iniciarem o seu trabalho onde sejam colocados.

A formação de professores em exercício, através do método de ensino à distância, numa primeira fase destinada a 3.000 professores da categoria "E", igualmente prevista nos programas do Governo, conheceu, finalmente, o seu início, com 2.400 cursantes; o curso decorre nas províncias de Maputo, Cidade de Maputo, Gaza, Zambézia e Tete; prevê-se a sua introdução nalguns distritos de Inhambane e

Niassa, no âmbito do apoio do Governo da Irlanda e de ONG a actuar naquelas províncias.

Duma maneira geral, a formação em Moçambique, conduzida pelo Estado, tem estado a ser feita de forma mecânica, sem uma reflexão do que são as necessidades reais e a progressão dos indivíduos, do que deve ser a relação custo/eficácia, a política de austeridade e a perspectiva de desenvolvimento, de descentralização e desconcentração. Centenas de seminários, *worshops*, capacitações, cursos, reciclagens, têm tido lugar, cuja definição de objectivos, métodos e tempos alocados suscitam várias interrogações e cujos efeitos ou impactos nos formandos e formadores, constituem outra incógnita. É frequente encontrarem-se professores e técnicos pedagógicos que em 10 ou 15 anos nunca participaram numa acção de formação e outros que já lhes perderam a conta. Na prática, o desempenho destes dois grupos não varia muito, em termos de qualidade, porque a "formação" recebida em muitos destes momentos ditos de formação, não responde àquilo que são as suas necessidades para um desempenho adequado e inovador.

4.2.3 Apoio Profissional ao Professor

A fraca capacidade de acompanhamento, supervisão e inspecção às escolas, devida à escassez e qualidade dos recursos humanos e à falta de meios circulantes e financeiros nas DDE e DPE, é aliada ao inadequado funcionamento das ZIP. Estas, cuja função principal seria a de prestar apoio ao processo educativo e aos docentes, formando, acompanhando e supervisionando os professores das escolas da sua alçada, na sua maioria tem pouca experiência dum trabalho desta natureza, enfrentam a falta de recursos materiais, financeiros e humanos, havendo nelas poucos professores devidamente preparados para aquelas funções. Nos últimos anos, devido à conjuntura socio-política e económica do país, grande parte das ZIP não tem desempenhado o seu papel na área da formação contínua e na supervisão, tão necessárias a este nível, o que deixa um vazio entre a DDE e a escola. Espera-se que o professor das zonas rurais seja capaz de adequar o currículo e as metodologias de ensino à realidade do meio onde está, aos interesses dos alunos e às possibilidades que o meio e a escola lhe oferecem, o que pressupõe uma preparação que ele, de longe, não tem. Esta é uma das grandes contradições que caracterizam o sistema educativo.

Em muitos dos distritos do país, que não beneficiam do programa de ensino à distância, para um/a professor/a colocado/a numa zona rural ou numa vila, sem escola secundária, é impossível aumentar a sua educação e formação, a fim de passar para uma categoria profissional superior. Por outro lado, a ausência de um sistema planificado para a formação contínua e de rotação de professores, condena estes grupos de docentes à estagnação, por longos períodos de tempo, aumentando a sua frustração.

4.2.4 As Condições de Trabalho e o Isolamento do Professor

Os professores, geralmente, trabalham em condições extremamente precárias em escolas construídas com material local, sem quadro e sem giz, sem cadernos e canetas para apontamentos, sem qualquer livros de texto e de turma, sem programas e outros materiais fundamentais para o desempenho das suas funções. Os alunos, na maior parte dos casos, também não possuem o material escolar mínimo para tomar apontamentos e trabalhar, o que também dificulta o trabalho do professor. Ultimamente, com a Caixa Escolar, os alunos têm acesso gratuito aos livros escolares da 1^a a 7^a classe, o que melhorou a situação, mas não resolve os problemas de fundo, do material básico escolar, que muitos encarregados de educação não conseguem custear. A esta situação acrescenta-se o rácio professor/aluno que, por

exemplo, em 1997, no EP1, foi de 60.7%, o que significa que aumentou em relação às previsões de melhoria, do MINED, que estimava que baixasse para 57.7%. (MINED, 1997-a; CM, 1997). Tudo indica que a situação tende a piorar e não a melhorar.

Aquando da sua afectação ou transferência para uma escola, o professor não recebe ajudas de custo, não tem dinheiro para o transporte ou para a sua instalação; chega sozinho a uma escola onde, na maior parte dos casos, não tem habitação de função; depende, durante os primeiros meses da sua estadia, dos seus colegas, dos encarregados de educação e das estruturas locais, o que aumenta a sua vulnerabilidade.

Muitas vezes, o professor colocado nas zonas rurais é portador de uma cultura urbana, não conhece a cultura em que se deverá inserir. Não pertence ao grupo em que se deverá integrar e dificilmente adoptará uma conduta em conformidade com os modelos da comunidade, porque é muito jovem e, sobretudo, porque não é preparado para tal. Por outro lado, as condições objectivas que o seu estatuto lhe confere (condições de trabalho, alojamento, salário) não permitem que seja auto-suficiente relativamente a esta comunidade, dificultando mais ainda a sua inserção social. Estão assim criadas as condições para a existência de tensões, entre ele e a comunidade.

Em relação a outras regalias como o bónus de antiguidade, o professor também está em desvantagem e tem enfrentado muitos problemas, pois o processo tem sido tão complicado e moroso, que muitos estão à espera da sua concretização há anos; por outro lado, se o professor muda de categoria, perde o bónus. (Informação da ONP).

As condições de trabalho do professor não correspondem ao que está previsto no EGFE. Estabelece-se, assim, uma contradição entre o que a sociedade define como estatuto do professor e a prática, criando-se a base para a desvalorização da sua imagem.

A falta de viaturas e de pessoal a nível distrital, as deficientes vias de acesso e comunicação com os distritos e dentro destes, fazem com que a maior parte das escolas e professores sejam votados ao abandono, com as consequências pessoais, educativas e institucionais que derivem dessa situação.

4.2.5 Currículo da Educação Básica e sua Relevância

O actual currículo da educação básica, concebido no início da década de 80, enferma de uma concepção própria da época histórica em que foi concebido, dum falta de articulação horizontal e vertical entre as disciplinas, e de uma abordagem tradicional. Este currículo necessita de mudanças profundas que o tornem mais actualizado, flexível e relevante, para melhor responder às necessidades de educação e formação das crianças e jovens, numa perspectiva de desenvolvimento, e de modo a que as comunidades possam ver as suas necessidades nele contempladas.

Nos livros do aluno foram feitas algumas pequenas mudanças em termos de metodologias de ensino e retirando ilustrações bélicas, pelo INDE. Mas as mesmas foram pontuais, carecendo de mudanças mais profundas. Durante vários anos, na maior parte das escolas do país as crianças não tinham livros, o que dificultava sobremaneira a aprendizagem, tornando o trabalho do professor quase impossível, situação agravada pelo rácio professor/aluno, que nas zonas de maiores aglomerados chega a ser de 1 professor para 80 alunos, nas classes iniciais. Actualmente, e segundo dados oficiais, 97% dos distritos receberam

os livros escolares, da 1^a à 7^a classe. Porém, em muitos lugares subsistem os problemas com os atrasos, com os números insuficientes, com as colecções incompletas e, por outro lado, com livros armazenados e não distribuídos, por negligência.

Os manuais dos professores pouco têm a ver com a realidade existente no terreno e não são adequados porque são demasiado descritivos e orientadores, o que, por um lado, limita a liberdade do professor, sobretudo do que tenha mais formação e criatividade e, por outro, conduz à reprodução mecânica, para os que têm menos formação e criatividade. Tratando-se de materiais antigos, sem novas impressões, em muitas escolas os professores nem este manual possuem. (Conf. MINED, 1993-a; MINED, 1994; INDE/UNESCO, 1996).

O MINED, através do INDE, tem em curso o processo de transformação curricular da educação básica e da respectiva formação de professores. Com base em estudos feitos, foi definido que o currículo será organizado por áreas lógicas do conhecimento, com conteúdos de formação pessoal e social virados para a ética, para uma cultura de paz e tolerância e para as questões de género, ambiente e culturais, prevendo espaços para adaptações locais. Estudos vários estão em curso para apoiarem a transformação do currículo da formação de professores.

4.2.6 Ligação da Escola com a Comunidade

Com a divulgação do conceito no período pós-independência, tem-se atribuído à ligação escola/comunidade um papel preponderante. Na Lei do Sistema Nacional de Educação (no. 4/83, revista na no. 6/92), evidencia-se a importância dada à comunidade e estabelece-se a necessidade da ligação desta com a escola. O artigo 2, estipula que *a escola participa activamente na dinamização do desenvolvimento sócio-económico e cultural da comunidade e recebe desta, a orientação necessária para a realização de um ensino e formação que respondam às exigências do desenvolvimento do país.* A evolução do conceito *ligação escola/comunidade*, para *escola na comunidade*, muito difundida após a conferência mundial sobre Educação Básica para Todos, de Jomtien (1990), é hoje uma das estratégias escolhidas para a promoção da educação básica para todos, sobretudo nas áreas rurais.

Actualmente, em todas as províncias há exemplos da participação da comunidade na construção de infra-estruturas escolares, incluindo habitação para os professores, e noutras actividades ligadas a experiências piloto de ligação escola/comunidade, que têm decorrido em mais de metade das províncias (Nampula, Zambézia, Tete, Manica, Inhambane e Gaza) e no âmbito do desenvolvimento da educação da rapariga, cujos projectos estão a ser iniciados em, pelo menos, sete províncias (Niassa, Nampula, Cabo Delgado, Zambézia, Tete, Sofala, Gaza), apoiados por diferentes organizações.

A título de exemplo, o MINED, com o apoio do CIDA/UNICEF, realiza em 6 distritos das províncias de Sofala, Zambézia, Nampula, um projecto piloto de educação da rapariga, intitulado *Género e Educação em Moçambique*. Tem havido um trabalho de sensibilização e mobilização das comunidades para perceberem a importância da educação da mulher e apoiarem a participação da rapariga na escola, assim como acções de aconselhamento para prevenir o abandono escolar. Em Cabo Delgado, com o apoio da ASDI, estão em curso algumas acções de formação e de sensibilização em prol da educação da rapariga. Nestes projectos, a ligação do professor com os alunos, em particular com as alunas e com a comunidade, começa a delinear-se em moldes diferentes, mais favoráveis à retenção das raparigas na escola, e ao diálogo desta com a comunidade, o que se espera contribua para uma verdadeira inserção

da escola na comunidade e promoção da educação da rapariga. (Conf. Cabral, 1996). Experiências de ligação escola/comunidade em projectos do MINED/UNICEF tiveram como principais pontos positivos o aumento do número de alunos inscritos, principalmente alunas, e a melhoria do desempenho profissional dos professores e do funcionamento das ZIP. (Ahmed e Chirime, 1997).

Em projectos piloto de apoio à educação básica, como os que decorrem no Niassa e em Inhambane, apoiados pelo Governo Irlandês, iniciaram-se cursos de sensibilização e capacitação de elementos da comunidade para a manutenção das infraestruturas escolares, como estratégia para um maior envolvimento da comunidade na escola. Porém, nem tudo são experiências positivas.

Um estudo realizado em Nampula, em 1996, sobre a situação da educação naquela província, aponta para as limitações das comissões de ligação escola/comunidade, afirmando que a sua actividade se cinge à construção de salas de aulas e que, durante o estudo, os pais apresentaram problemas em relação aos professores e ao funcionamento da escola, afirmando que a nível local, esses problemas não poderiam ser apresentados por medo de represálias. (Passos et al, 1996).

O medo que as pessoas têm de represálias, sobre os alunos e cidadãos no geral, faz-se sentir em diferentes lugares e sectores onde existem irregularidades no comportamento do professor e doutros funcionários, urgindo pôr termo a esta situação invertida, de ser punido aquele que denuncia as violações à lei e aos regulamentos, e não o que viola.

4.2.7 O Sistema de Apoio Administrativo e de Gestão

O sistema administrativo é extremamente centralizado e burocrático. Os professores que conseguem continuar os estudos e passar para um nível superior, têm a sua ascensão na carreira profissional condicionada. Além de depender da passagem a um nível de habilitações superior, devem submeter-se aos concursos ora em uso, processo que enferma de grande morosidade, o que exaspera professores e outro pessoal da Educação.

Os concursos foram realizados, até 1996, a nível central; a partir de 1997 foram descentralizados para o nível provincial, mas ainda não há melhorias. No entanto, os professores recrutados com a 10^a classe e integrados na função docente sem formação, entram directamente na categoria correspondente ao seu nível de habilitações literárias. Este tem sido um dos factores de desmoralização e desmotivação de muitos professores antigos, muitos dos quais com formação.

Para a resolução de qualquer problema, o professor tem que esperar meses ou anos. É o caso de pedidos de transferência, ascensão na carreira, recepção dos seus salários após uma transferência ou uma primeira colocação. Em muitos distritos observam-se atrasos frequentes na recepção dos salários mensais de todos os professores, nalguns casos chegando a acumular vários meses. Esta situação é agravada pelas dificuldades de acesso aos distritos e localidades e à centralização existente.

4.2.8 Aspectos Orçamentais e Salariais

Para alguns quadros dirigentes da Educação, a nível central, como para os funcionários em todos os escalões da instituição, a principal causa da situação actual do ensino em Moçambique prende-se com aspectos orçamentais e salariais. Este aspecto aparece muitas vezes como uma justificação para o

espírito de "deixa-andar", para as cobranças ilegais, para uma relutância em intervir em casos disciplinares, problema de assiduidade ou fraco desempenho e/ou resultados alcançados.

Em Moçambique, tal como noutros países, a introdução das políticas de reestruturação económica e social (PRES), em 1987 - a consequente subida vertiginosa da inflação e do custo de vida, a queda dos salários reais dos funcionários públicos, com consequências negativas para a sua moral, ameaçando a qualidade dos serviços fornecidos e a viabilidade do processo educativo, a degradação das estruturas e do seu funcionamento, assim como dos princípios e valores e do tecido social, no geral - teve como consequências o que se vive hoje na Educação.

A publicação do MINED *Education in Mozambique, Problems and Perspectives*, de 1990 e 1997, indica que a parte do Orçamento Geral do Estado atribuída à Educação diminuiu progressivamente, com graves consequências para as condições materiais de ensino e para a qualidade dos serviços prestados; o documento acrescenta que, em 1987, a educação beneficiou de apenas 4% do orçamento geral (incluindo o orçamento de funcionamento e de investimento), contra uma média de 12% nos 7 anos anteriores.

Devido às imposições das políticas do FMI e do Banco Mundial, a Educação não podia aumentar salários nem recrutar novos professores, o que contribuiu para elevar o rácio professor/aluno. A redução de verbas para bens e serviços afectou, igualmente, a qualidade e a quantidade dos serviços prestados pelo Sector à sociedade. Em 1995, o orçamento alocado à Educação para as despesas correntes foi de 16% do orçamento do Estado. Isto representou um aumento de 22% em termos reais, comparado com o orçamento de 1994. Este aumento teve um impacto significativo na componente de salários, que absorve 75% do orçamento e permitiu ao MINED recomeçar a recrutar novos professores, especialmente para o ensino básico. A necessidade urgente de recrutar professores para responder à expansão da rede escolar não permitiu que se aumentassem os salários dos efectivos existentes. Ao Ensino Primário foram alocados 44.8% do orçamento da Educação, em 1996. (MINED, 1997-c).

Entre 1990 e 1996, o PIB cresceu a uma taxa média de 6% e a taxa de crescimento per capita foi de 3.3%. Durante o mesmo período houve uma deterioração do salário real do trabalhador. O salário mínimo era de 26.100,00MT, em 1990, correspondendo a 31.32 (a 841,00MT/1 dólar americano), enquanto em 1996, o salário mínimo era de 271.126,00MT e correspondia a 23.54 dólares americanos (a 11.517,00MT/1 dólar americano). Este salário não permite a compra de um cabaz de produtos mínimos para a subsistência de uma família normal de cinco pessoas, avaliado em 761.250,00MT. (Matusse, Notícias, 19 Março 1997). Assim, os salários dos professores da categoria E, D e C, as mais baixas (408.647,00MT, 571.987,00MT e 765.270,00MT, respectivamente), não permitem ao professor garantir a sua subsistência e a da sua família.

Comparando o salário dos professores do ensino primário em Moçambique e doutros países da região, constata-se que este é o mais baixo, auferido por esta categoria profissional, como mostra o quadro seguinte.

Quadro No. 6 - Salários do ensino primário em diferentes países da região

País	Ano	Mínimo Moeda Nacional	Mínimo Em MT	Máximo Moeda Nacional	Máximo Em MT
Moçambique	97 (4)	408 647 MT	408 647	1 668 664 MT	1 668 664
Swazilandia	97 (1)	2 349 R	5 752 701	3 105,5 R	7 605 369
Lesotho	97 (2)	1 394 R	3 413 906	2 412 R	906 988
Zimbabwe	97 (3)	2 715 \$Z	1 775 881	6 841 \$Z	4 474 698
Tanzania	97 (5)	368 US\$	4 305 600	410,8 US\$	4 806 360

Fonte: ONP-Maputo (câmbio de 12/12/97)

- (1) Ministry of Public Service, no. 8, 1997, Salary and Wage Increase, Mbabane, 4 September 1997.
- (2) Ministry of the Public Service, Circular no.5 of 1997, Inflation and Adjustment of salaries by eight percent, 8%.
- (3) Public Service Commission, 1 August 1997, Phase III of the Job Evaluation Exercise and Cost Living Adjustment: Salaries and Allowances review 97/98 Financial year.
- (4) Republica de Moçambique, Ministério do Plano e Finanças, Circular no. 04/MPF-GVM/97, 31 de Março 97.
- (5) The Guardian, 22 July 1997, Deodatus Balite and Michael Haongo "Government Notice on Teacher Salary" dados de: Government Notice no.1, Ref. no. EDC.11/109/26 of July 14, 1997.

Apesar de todos os funcionários públicos serem enquadrados na mesma tabela salarial e obedecer-se às mesmas categorias profissionais, a do MINED é a mais baixa. Isso significa que o professor ganha menos que os outros colegas do mesmo nível e com a mesma formação. Assim, um professor da categoria "E" recebe o mesmo salário que outro trabalhador de outro ministério da mesma categoria, mas o seu nível de formação é superior a dos outros funcionários da mesma categoria. Esta situação, considerada como uma injustiça pelos professores, exacerba o sentimento de serem os mais desfavorecidos entre os funcionários públicos. Além de auferir salários baixos, os/as professores/as enfrentam frequentes problemas de atrasos no seu pagamento, muitas vezes superior a um mês, lentidão no processo de aplicação de salários aquando da mudança de categoria profissional (as vezes mais de um ano). A situação salarial e as condições de trabalho são algumas das causas da desvalorização da imagem e do estatuto do professor e causa da sua desmoralização.

4.2.9 Desmoralização e Abandono do Posto de Trabalho

Em consequência desta situação extremamente complexa atrás apresentada, a fuga de pessoal, sobretudo dos mais qualificados (28 funcionários abandonaram o seu posto de trabalho em 1997), é o primeiro problema enfrentado pelo Sector. Este fenómeno tem maior incidência nas províncias de Inhambane (15 casos), Sofala (7 casos) e Maputo (3 casos). (Dados da DRH, 1997). No Centro e no Norte do país, os maiores problemas estão relacionados com o alcoolismo e, nos últimos 3 anos, aparecem com mais frequência, os casos de cobranças ilegais.

Vários documentos da Educação identificam o problema salarial como sendo um dos factores principais que contribui para trabalhadores mais qualificados abandonarem o Sector, em busca de melhores condições. (MINED, 1993 a e b; Linde, 1995; Palme, 1996, entre outros).

Os professores que beneficiam de bolsas de estudo para continuarem a sua formação no país ou no exterior, concluído o curso, geralmente não voltam ao MINED, ou, se voltam, permanecem neste o tempo suficiente para regularizar a sua situação e saírem. É frequente os diplomados, em várias instituições, receberem os seus salários como um direito adquirido, sem prestarem serviço à instituição. Por um lado, jogam com o salário e a segurança que o funcionalismo lhes dá e, por outro, com as regalias do sector privado, ONG's e organizações internacionais.

4.2.10 Organização Nacional dos Professores

A ONP foi criada em 1981. Os seus Estatutos definem que se trata de uma organização democrática com fins políticos, ideológicos e profissionais, de todos os professores moçambicanos (art.1), que é dirigida pelo partido FRELIMO, guia-se pela sua linha política e baseia a sua actividade no seu programa (art.2); que a ONP tem por objectivo central a educação política e ideológica dos professores, a elevação permanente da sua formação científica, cultural e pedagógica e a valorização da função social do professor, como agente transformador da sociedade.

Segundo informações do corpo directivo da ONP, desde 1994, não tem sido convidada a discutir, com o MINED, os assuntos que dizem respeito aos professores, o que, a seu ver, dificulta o seu trabalho e impede o diálogo. Os últimos cadernos reivindicativos dos professores, foram preenchidos em 1993/4, depois duma manifestação cujos resultados foram bastante negativos para os professores, que ficou conhecida como "a greve dos professores".

Em Janeiro de 1998 a ONP realizou um Congresso da organização, que marcará a sua passagem para uma organização sindical chamada ONP/SNPM (Sindicato Nacional dos Professores de Moçambique).

4.2.11 Políticas e Perspectivas sobre a Valorização do Professor

Apesar da existência de uma *Política Nacional de Educação e de Estratégias de Implementação* (MINED 1995) que estabelece a necessidade da *busca de incentivos para uma maior motivação dos professores*, a *promoção de medidas para a elevação da motivação do corpo docente*, constata-se que, até à data, estas não têm impacto. Na prática, visando a melhoria das condições de vida e de trabalho dos professores, o Governo:

- reintroduziu a *assistência médica e medicamentosa*, cuja execução enfrenta problemas ao nível dos próprios serviços (falta de cartões e cadernetas) e dos da Saúde (cobranças ilegais nas instituições sanitárias);
- introduziu o *subsídio de funeral*, que não está a ser implementado como se previa, criando muito descontentamento entre os professores;
- estabeleceu como norma para a construção das infra-estruturas escolares, a inclusão de *casas para os professores, latrinas e poços*, medidas estas que já estão a ser implementadas;
- propõe a *revisão das carreiras profissionais da educação* (conclusões do último Seminário Nacional sobre os Recursos Humanos - Maio/97), que inclui mudanças para uma evolução vertical, através da agilização do sistema de concursos, e uma evolução horizontal com a

contemplanção da antiguidade profissional.

O Orçamento do Estado, em 1997, teve um crescimento de 20% para a área social, essencialmente para os sectores da Saúde e da Educação, para o pagamento de salários e bens e serviços. Estes sectores absorveram 30% da despesa total do Estado, em 1997. De acordo com a Declaração Mundial de Jomtien (1990), sobre o perdão da dívida, Moçambique destina à Saúde e à Educação o que foi perdoado em 1996/97. Para 1998, o Orçamento do Estado prevê 27% da despesa total para estes dois sectores. (CM, 1997).

O novo Regulamento do Ensino Primário - cuja revisão está em curso e cujos artigos e alíneas aqui citados podem ainda sofrer modificações - abre novas perspectivas quanto ao apoio e controle que os pais e a comunidade podem dar e exercer sobre a vida da escola, incluindo o comportamento do professor, quando prevê a criação dos Conselhos de Escola (art. 7), onde há uma representação de pais, com poderes conferidos (art. 16) de:

- *pronunciar-se sobre penalidades disciplinares a aplicar aos docentes, servidores administrativos e outros trabalhadores, alunos da escola;* (alínea h).
- *dar parecer sobre a ocupação dos cargos de direcção;* (alínea j).
- *propor a exoneração do director e de outros membros da direcção da escola* (alínea l).

Nos Conselhos de Escola, para além do Director, representantes dos docentes e do pessoal administrativo, haverá entre 33% e 40% de representantes de encarregados de educação, entre os membros eleitos, segundo o tipo de escola. Os Conselhos não prevêem a participação dos alunos, impedindo-os de opinar e de interferir nas decisões que lhes dizem respeito. Outros poderes conferidos (art. 16) ao Conselho da Escola, são os de aprovar os planos e regulamentos, pronunciar-se sobre o orçamento, aprovar e garantir a execução de projectos de atendimento psicopedagógico e material dos alunos, de programas visando a integração família-escola-comunidade.

4.3 Resultados da Recolha de Dados nas Escolas - Valorização do Professor

Os resultados apresentados neste ponto do relatório referem-se às respostas obtidas em perguntas relacionadas com o valor que as pessoas atribuem ao trabalho e à pessoa do professor, à sua actuação na escola e na comunidade e a algumas possíveis soluções para o melhoramento da situação.

4.3.1 Valorização do Trabalho do Professor

Em todos os grupos a maior parte (acima de 78%) dos entrevistados considera que o trabalho dos professores é difícil e respondem não à pergunta: *acha que o trabalho do professor é fácil?* Os DDE/DPE e os professores (96.7% e 95.4%) tendem a considerar o trabalho do professor mais difícil do que as outras categorias.

Os professores beneficiam de uma grande compreensão por parte dos alunos e dos encarregados de educação, mesmo se, às vezes, eles não estão muito conscientes disso. Os comentários incidem sobre as dificuldades do processo de ensino/aprendizagem e condições de trabalho e salariais

(sobretudo por parte dos professores). Em todos os grupos entrevistados é apresentado o problema salarial dos professores. Mesmo os alunos têm consciência do problema.

Analisando por províncias, verifica-se que em Nampula, os encarregados de educação e os alunos consideram mais difícil o trabalho do professor do que nas outras províncias.

Os alunos, de entre todas as categorias, são os que menos consideram o trabalho dos professores difícil (78.9%). Se se compararem as respostas dos homens e das mulheres, observa-se entre as mulheres uma ligeira tendência de considerar o trabalho do professor mais fácil.

Fazendo a análise por níveis de escola, os dados sugerem que há uma ligeira tendência dos entrevistados das escolas do EPI (alunos e encarregados de educação) de achar que o trabalho do professor é mais fácil, do que os entrevistados das escolas completas dos níveis distrital e provincial.

Um encarregado de educação, numa escola rural em Moma, comentou:

- *O trabalho do professor não é fácil porque uma pessoa sente pena do seu filho para lhe fazer seguir um melhor caminho. Não tem coragem para punir seu filho, por isso precisa de entregar o filho a outra pessoa para fazer aquilo que o pai não consegue. Os pais não conseguem pôr os filhos a trabalhar em casa, mas o professor consegue.* (EP1 Mputine, Moma).

Um professor, referindo-se a um dos problemas que o sistema educativo enfrenta, que é a língua de ensino, o Português, não conhecida pela maioria das crianças quando entram na escola, queixou-se:

- *Não é fácil, em particular aqui no campo, porque o professor está a trabalhar com crianças que não sabem nada, nem a palavra água sabem dizer. Nem sabem lavar a cara. Assim, é necessário um trabalho de paciência, o que não é possível.* (EP1, Mputine, Moma).

O seguinte conjunto de comentários aborda a problemática das condições em que o processo de ensino se realiza:

Alunos numa escola periférica, em Maputo, disseram:

- *O trabalho dos professores não é fácil porque ficam muito tempo em pé, falam muito. Há alunos indisciplinados que o professor deve educar.* (Escola completa, DU4, Maputo).
- *O trabalho é difícil porque há falta de assistência ao professor, na planificação o professor precisa de ter material de metodologia de ensino. Ele tem um elevado número de alunos por turma.* (Professor, escola completa, Tete).
- *O trabalho é difícil porque o professor deve planificar 5 aulas para cada dia lectivo.* (DDE, Marracuene).

Mas, de uma forma geral, a maior parte da argumentação centra-se sobre aspectos económicos:

- *É difícil porque as crianças vão para escola esfomeadas, o professor a receber mal, mas mesmo enfrentando estas dificuldades todas, eles tentam solucionar.* (Enc. Educação, EP1, DU4, Maputo).
- *O trabalho não é fácil porque é necessário preparar e ele tem muitas preocupações em casa. Ele tem muitos problemas que não pode resolver por causa do serviço na escola.* (Aluno, escola completa, Nampula).

Mas algumas pessoas consideram que o trabalho do professor é fácil. Eis os seus argumentos:

- *O trabalho dos professores é fácil, pois ele fala e os alunos compreendem-no. Se os alunos não estudam, o professor bate.* (Aluno, escola completa, Marracuene).
- *Actualmente o trabalho do professor é fácil porque ele entra na sala de aula somente para assinar o livro de ponto, não ensina nada.* (encarregado de educação, escola completa, Nampula).

Nas diferentes categorias (esta pergunta não foi feita aos alunos) registam-se mais de 92,7% de pessoas que acham que *o trabalho do professor não corresponde ao seu salário*. Os DDE/DPE e professores apresentam percentagens mais altas (98.9% e 98.7%).

Os encarregados de educação da província de Maputo (87.9%) e de Tete (90.0%) são os que tendem a apresentar as percentagens mais baixas dentre os que acham que o trabalho do professor não corresponde ao seu salário. No geral, os encarregados de educação mostram-se muito solidários e acham injusto o salário auferido pelos professores. Eles comparam a situação do professor com a sua, ou consideram o que eles fazem para ajudar os professores. Alguns encarregados de educação, em diferentes lugares, disseram:

- *O salário não corresponde porque não chega para comprar comida. Eles trabalham durante três meses, quando o salário vem é de um mês apenas, e não chega para pagar as dívidas. Nós estamos cansados porque como estão a sofrer pedem o nosso apoio. E estamos cansados de apoiar.* (EP1 de Mputine, Moma - rural).
- *O salário do professor não chega. Chegamos até a mandar os nossos filhos arrancar cacana para os professores, por não ser suficiente o seu salário. O nosso Presidente da Republica saiu do professor, pedimos que o nosso Presidente dê valor ao trabalho do professor.* (Esc. completa, Marracuene).
- *O salário não chega. Eles trabalham muito. Não é fácil, é preciso aumentar. Se correspondesse, eles não dariam explicações em casa, porque o local de dar aulas é a escola, mas eles fazem questão de dar explicações nas suas casas.* (Esc. completa, DU4, Maputo).
- *Os professores não têm boas condições financeiras. Isto é, recebem mal e vão à escola desfasados, desnorteados.* (EP1, DU4, Maputo).
- *O professor não ganha nada bem. A pobreza deles está demais. Parece que não realizam um trabalho tão importante. Mas neste caso vale a pena ser polícia ou pescador. O cúmulo de tudo é que há atraso de vencimento.* (Escola completa, Moma).
- *O salário do professor não corresponde (...). Deve-se entender que o trabalho de ensinar uma criança a falar até escrever, não é fácil, e ele precisa de uma consideração especial.* (Esc. completa, Tsangano).
- *O salário do professor não chega, porque nós vemos eles passarem consequências graves. Até o camponês consegue comprar uma bicicleta, enquanto o professor não consegue. Quando ele vai para uma reunião no distrito, percorre uma distância de 50 km a pé.* (EP1 de Mpulu, Tsangano-Tete rural).

Alguns entrevistados contaram casos de professores que se dedicam a negócios informais (barracas, por exemplo), como forma de obter um rendimento suplementar, o que tem como consequências a falta de tempo para a preparação das aulas e correcção dos trabalhos de casa dos alunos. Alguns dos professores argumentaram, comparando a sua situação com a das outras categorias profissionais:

- (...) *É por isso que muitos quadros da Educação abandonam o MINED, para ir para outros sectores, enquanto o inverso não acontece. O MINED vai formando e perde os quadros, os professores estão sempre de passagem. Os nossos licenciados não estão em pé de igualdade com os licenciados dos outros sectores.*

Responsáveis a nível provincial, comentaram:

- *Não há reconhecimento da evolução do professor, da sua carreira, da sua experiência, da sua antiguidade.* (DPE, cidade de Maputo).
- *O EPI trabalha muito em relação ao secundário. Aquele que ensina a pegar a caneta, a escrever, é que recebe mal. É necessário aumentar o salário. Aqueles que ensinam menos, aqueles que só transmitem, é que recebem mais. O trabalho do professor nem sequer acaba na sala de aula. Eles dão cinco cadeiras, enquanto o outro dá apenas uma cadeira. Entretanto, estes da base, têm baixa qualificação. É necessário um especialista para as primeiras, segunda e terceira classes. Os professores qualificados deveriam estar na base. É necessário que se introduza um novo método de carreira.* (DPE, cidade de Maputo).

Na pergunta com a qual se queria saber *se os professores teriam um melhor comportamento se as pessoas dessem mais valor ao seu trabalho* - não aplicada aos alunos - as respostas, na sua maioria, foram positivas (EE:88%; Prof: 99.4%; DDE/DPE: 96.8%). Note-se que os professores apresentam a percentagem mais elevada entre os que dizem que sim. Mas entre os encarregados de educação, 10.3% respondeu que os professores não terão melhor comportamento por isso. No total, homens e mulheres apresentam mais de 93% de respostas positivas. Nas respostas negativas, a percentagem mais elevada encontra-se entre os encarregados de educação do sexo masculino (14.8%).

Com excepção de Maputo cidade, com 100% de respostas afirmativas, nas restantes províncias e entre os encarregados de educação, as respostas negativas situam-se entre 11.6% e 15%, sendo Tete a que detém esta última. A grande maioria acredita que os professores mudarão o seu comportamento se forem mais valorizados.

Um encarregado de educação duma escola completa de Marracuene disse:

- *De facto, se as pessoas dessem mais valor ao professor, o seu trabalho e o comportamento haviam de melhorar, com vista a levar o ensino a progredir. Os pais deviam obrigar os seus filhos a chegar a tempo à escola para facilitar o trabalho do professor.* (Esc. completa, Marracuene).

Um professor da escola completa de Moma, disse:

- *Quem deve dar valor à Educação é o Estado, criando mecanismos que não permitam que se dependa da população, a quem sente-se obrigado a pedir esmolas e vales, e isso tira prestígio ao professor.* (Esc. completa, Moma Sede).

Na pergunta através da qual se procurava saber *se os professores teriam melhor comportamento se o MINED desse mais valor ao seu trabalho* - não aplicada aos alunos - os restantes grupos, com pequenas excepções, responderam que sim, na sua maioria (EE: 93.2%; Prof: 99.4%; DDE/DPE: 97.8%). Analisando por sexos, a diferença entre homens e mulheres é insignificante, entre os que dizem que sim (96.7% e 95.4%). As mães são quem apresenta a percentagem mais elevada de respostas negativas (8.1%). Nas províncias de Nampula e Maputo aparecem as percentagem mais altas de respostas negativas, entre os encarregados de educação (7.2% e 6.8%).

Um encarregado de educação, dum escola completa na periferia de Maputo, comentou:

- *Se o MINED desse estímulo no final de cada ano para os professores que tivessem atingido 80 a 90 por cento de aproveitamento pedagógico, seria óptimo, isso ajudaria, estimularia o professor.* (Esc. Completa, DU4, Maputo).

Um professor dum escola completa, na periferia de Maputo, disse:

- *Mudaria porque o professor se sentiria amparado. Tendo arroz e minha casa condigna, não ambicionaria ninguém.* (Escola completa, DU4, Maputo).

Uma responsável provincial, da cidade de Maputo, disse:

- *Quem projecta a imagem do professor, boa ou má, é quem está no topo.* (DPE, Maputo cidade).

A maioria dos alunos (78.1%) e dos encarregados de educação (86.9%) acha que *as pessoas valorizam o trabalho dos professores*. Contrariamente à esta opinião, a maioria dos professores (78.4%) considera que as pessoas não valorizam o seu trabalho. Entre eles destaca-se a posição dos professores de Tete (82.5%) e de Nampula (90%). Os DDE/DPE, na sua maioria (66.8%), tendem a ter a mesma opinião dos professores. As mulheres (77%), mais do que os homens (64.2%), acham que o trabalho dos professores é valorizado.

Na cidade de Maputo há uma tendência de alunos e encarregados de educação (88.3% e 93.8%) considerarem o trabalho dos professores mais valorizado do que nas restantes províncias. Os DDE/DPE consideram o trabalho do professor menos valorizado do que nas restantes províncias (80%). Na província de Maputo, os dados apresentam tendências diferentes das registadas na cidade de Maputo, com uma menor percentagem de professores (55.1%) e de DDE/DPE (56.5%) que acha que as pessoas não valorizam o trabalho do professor.

A maior parte das justificações dadas nesta pergunta incidem na importância da educação para o futuro das crianças, conforme os extractos seguintes, respectivamente de encarregados de educação de um aluno:

- *Se hoje temos governadores, Presidente, é graças ao trabalho do professor. Se hoje existem carros, foi porque os professores trabalharam, ensinaram os técnicos que fabricaram esses carros.* (EP1 de Mpuitine, Moma - rural).
- *Os pais quando são chamados aparecem para trabalhar e participam nas actividades da escola. Quando se pede a contribuição em dinheiro, eles dão.* (EP1 de Mpuitine, Moma - rural).

Os alunos e encarregados de educação que consideram que as pessoas não valorizam o trabalho do

professor dão como exemplos do mau comportamento destes, os pedidos de dinheiro, as situações de embriaguês (sobretudo Tete e Nampula), o namoro com as alunas e o mau comportamento na aula. Os alunos disseram:

- *As pessoas poderiam valorizar o trabalho do professor, só que eles não se valorizam. Quando eles pedem dinheiro e andam a beber, ninguém valoriza, até os alunos.* (Esc. completa, Nampula).
- *Em particular os professores desta escola ninguém lhes valoriza porque eles não sabem se respeitar a si próprios. Por exemplo, os da minha classe já sabemos que vamos todos chumbar, porque não estamos a fazer nada, e como podem ser respeitados assim desta maneira.* (EP1 Mphulu, Tsangano - rural).
- *As pessoas não valorizam porque alguns professores andam com as raparigas da escola de qualquer maneira.* (Esc. completa, Nampula).

Um encarregado de educação, em Tsangano, disse:

- *Acho que não porque os professores nos solicitam para um trabalho, por exemplo, para a construção ou reabilitação de escola, alguns encarregados não aparecem.* (EP1 Mphulu, Tsangano - Tete rural).

A tónica geral dos depoimentos anda à volta das condições materiais do professor. Um responsável do DU4 da cidade de Maputo explica:

- *Toda a sociedade sabe que salário tem o professor, que tipo de casa tem, por isso não valoriza. Aparecem crianças bem posicionadas, o professor passa a depender dessas crianças, o aluno oferece alguns bens ao professor.* (DDE, DU4, Maputo).

Os professores da Unidade 8, DU4, Cidade de Maputo, apresentam um quadro trágico:

- *Com a influência do suborno não há preocupação de o encarregado acompanhar a situação pedagógica do seu filho, pois ele sabe que ao fim do ano ele vai corromper o professor.* (Esc. completa, DU4, Maputo).
- *Somos uns desamparados, não há respeito, acham-nos como sendo marginais. Falta é sermos apedrejados pelos nossos educandos e encarregados de educação.* (Esc.comp., DU4, Maputo).
- *Só se é professor enquanto estivermos na sala de aula. Depois de transitar de classe já não há consideração possível, tanto do aluno como do próprio encarregado.* (Esc. completa, DU4, Maputo).
- *Está na origem deste desprezo as parcas condições materiais, financeiras e económicas que o professor ostenta.* (Esc. completa, DU4, Maputo).
- *Há encarregados que pedem para que o professor faça passar o seu filho, mas quando este nega, a informação alastra-se pela comunidade nestes termos: é aquele professor que fez reprovar o meu filho, assim as crianças passam a menosprezar os professores.* (Esc. completa, DU4, Maputo).

Nas zonas rurais, o quadro geral apresentado pelos professores é similar àquele da cidade, com a agravante de que a frequência dos alunos é menos regular, a preocupação com os resultados escolares é menor. Um encarregado de educação disse:

- *A sociedade não valoriza o trabalho do professor. As crianças faltam de qualquer maneira à escola.* (EP1, Marracuene - rural).

Professores da EP1 9 de Agosto, DU4, em Maputo, disseram:

- *O professor é tido como um coveiro do cemitério. A sociedade virou contra o professor. Um professor equipara-se a um maluco.*
- *O trabalho do professor na cidade é facilitado, os pais preocupam-se em acompanhar os seus filhos à escola. No campo há pouca participação dos pais.*

Nas zonas rurais, as condições das escolas e das casas dos professores são deploráveis. Solicita-se à comunidade que construa a casa dos professores e as salas de aula. As infraestruturas são tão precárias, que é o argumento usado pelos professores para dizer que a comunidade não os valoriza. Os salários dos professores são, por vezes, inferiores aos de alguns encarregados de educação. No campo, o professor pede para se construir a escola e para construir a sua casa. Se o professor é solteiro ou vive na cidade, e só vai à escola para trabalhar, pede apoio para os trabalhos da machamba, acarretar água, preparar a sua comida.

Os comentários dos professores ilustram a sua posição:

- *Desprezam porque o professor vive em baixo da árvore. Os encarregados chegam a dizer quem é o professor em relação a mim, quanto ele ganha? É preferível ser camponês, tem mais lucro.* (Esc. completa, Tsangano).
- *A sociedade não valoriza o trabalho do professor porque o próprio Estado não valoriza. Um elemento da população está em melhores condições do que um professor. A população arranja dinheiro em milhões. Se o governo valorizasse o professor, a população também ia respeitar. Quando fazem casa para nós, são palhotinhas. Mesmo a mesa que a brigada (os pesquisadores) está a utilizar pedimos à população.* (EP1 de Mputine, Moma-rural).
- *As pessoas na sua maioria não valorizam o trabalho do professor porque ele é pobre. Existe um ditado que reza o seguinte: qualquer pobre não tem valor. Pertencendo o professor ao grupo dos pobres, há razão para a sua desvalorização. Se alguém é professor hoje, é porque ele é pobre.* (Esc. completa, Moma).

Apesar das dificuldades, alguns professores continuam convencidos de que o seu papel é fundamental e que as críticas que enfrentam provêm de mentes pouco esclarecidas. Alguns comentários sobre isso foram:

- *As pessoas veem o professor a sofrer de um lado para o outro sem condições e daí começam a nos desprezar dizendo que até o camponês vive melhor. Mas estes pensamentos surgem na mente de analfabetos que não entendem o que é ser professor.* (EP1 Mphulu, Tsangano-rural).

Nas DDE e DPE, os comentários recolhidos indicam a profunda desmoralização em que se encontra o corpo docente nos diferentes escalões da estrutura do MINED:

- *Geralmente, a comunidade valoriza o trabalho do professor. O nosso governo é débil, então, não consegue ver com sensibilidade o problema do professor.* (DPE, Nampula).
- *Os professores pertencem à camada mais desprezada do país.* (DDE, Nampula).

- *Os professores primários não tem um salário compatível, passam mal, a sociedade sabe e não respeita.* (DDE, Nampula).
- *As pessoas tiram um cursos de professor como alternativa ao desemprego, não porque seja uma profissão de prestígio.* (DDE, Nampula).
- *Há professores transferidos e os custos são suportados pelos próprios. As direcções não apoiam o professor.* (DDE, Nampula).
- *Nas cidades, lugares públicos, o professor é visto como ladrão. Nestes sítios, o professor anda a exigir e a pedir esmola aos encarregados porque não aguenta. Reconheço que há professores que envergonham. Não honram a sua profissão.* (DPE, Nampula).
- *Mesmo no campo, o professor não é estimado porque recebe salários tardiamente, é visto como um individuo pobre, daí a sua marginalização.* (DPE, Nampula).
- *Para os outros poderem te respeitar é preciso que o próprio se valorize: apresentar um trabalho de qualidade, não se apresentar bêbedo perante os alunos e andar limpo. Acontece que a minoria dos professores apresentam estas qualidades.* (DDE, Nampula).

A fim de confirmar as tendências gerais dos diferentes grupos de entrevistados perguntou-se aos encarregados de educação, professores e DDE/DPE, se *queriam que o seu filho ou a sua filha fossem professores do ensino primário* e aos alunos perguntou-se *se gostariam de ser professores do ensino primário, quando fossem grandes.*

A maioria dos encarregados de educação (72.8%) gostaria que o seu/sua filho/a fosse professor/a. O mesmo aconteceu entre os alunos, 64.1% gostaria de ser professor de ensino primário. Pelo contrário, somente 20.8% de professores e 29.6% de funcionários com funções de direcção gostariam que o seu educando seguisse a sua profissão.

Analisando por províncias, é em Tete e Nampula que os funcionários do MINED (incluindo os professores) são mais favoráveis a que os seus filhos ingressem no professorado. Pelo contrário, os alunos e encarregados de educação dessas províncias, apresentam menos interesse pela docência.

Os entrevistados de sexo feminino, no conjunto das categoria, são mais favoráveis (48.3%) do que os homens (43.3%), a que os seus filhos sejam professores. Da mesma maneira, as alunas são mais atraídas pelo professorado (65.9%) do que os rapazes (62.2%).

Para os professores e DDE/DPE, o argumento para não quererem que os filhos sejam professores, é:

- *Seria enforcar o meu filho, pois eu pai estou a sofrer.*
- *Estaria a candidatar o meu filho ao sofrimento.* (EP1, DU4, Maputo).
- *Ninguém de nós gostaria que o seu filho fosse professor, porque não gostamos de ser professores.* (DDE, DU4, Maputo).
- *É preferível que o meu filho seja mineiro do que professor.* (DDE, Marracuene).
- *Não quero que o meu filho seja professor porque não oferece condições de trabalho.* (Professor, Esc. completa, Marracuene).

- *Não gostaria porque é uma miséria.* (Professor, EP1, Maracuene-rural).

Aqueles que dizem que gostariam que os seus filhos fossem professores, geralmente gostam muito da sua profissão e o seu pai também foi professor, mas foram casos muito raros:

- *Estou na escola especial para surdos, eu preparei as minhas filhas para serem professoras, porque eu gostei. Temos que deixar as nossas sementes, porque todas passam pelo ensino primário.* (Senhora, DDE, DU1, Maputo).
- *Gostaríamos que os nossos filhos fossem professores do ensino primário para desenvolver o país. Queremos que se introduza outro nível de educação na zona.* (Enc.Ed., esc. completa, Marracuene).

Os alunos que gostariam de entrar para esta profissão, dizem:

- *Quero mudar estes professores que só bebem, ou*
- *Que é para tentar acabar com esta corrupção que se verifica* (Aluno e Aluna, escola completa, DU1, Maputo; Esc. completa, Matola).
- *Gostaria de ser professora para ensinar os mais novos a adquirir conhecimentos como eu.* (Aluna, EP1, Marracuene-rural).

Na pergunta com a qual se procurava saber *se a existência de um sindicato forte de professores ajudaria a dar mais prestígio aos professores* - pergunta não aplicada aos alunos e aos encarregados de educação - os restantes grupos, responderam que sim, na sua maioria (Prof: 96.3%; DDE/DPE:97.8%). Menos de 3%, nos dois grupos, respondeu que não.

A província de Maputo é a que tem a maior percentagem de respostas negativas, entre os professores (14.3%). Os professores consideram que a ONP não serve para defender os seus interesses e que quando a sua Secretária Geral tentou defendê-los ela foi *amordaçada e levada a defender os interesses da FRELIMO na Assembleia da República*, em detrimento dos interesses dos professores. Alguns comentários nos extractos que se seguem dão uma ideia do que se pensa da ONP.

Responsáveis de nível provincial, disseram:

- *Se a Secretária Geral pudesse dizer no Conselho de Ministros as dificuldades que temos, talvez se resolvesse o problema. Mas sinto que dá-se mais prioridade a outras áreas.* (Mulher - DPE, província de Maputo).
- *Se a ONP funcionasse nos moldes de um sindicato, contribuiria para resolver muitos problemas dos professores. A partir do sindicato seria possível disciplinar o comportamento do seu membro, o sindicato pressionaria o MINED para melhorar a situação do professor. Se existe, está agindo de maneira a pressionar o professor no sentido de aceitar as desculpas do Governo, nunca em defesa dos interesses do professor. É necessário que se crie uma comissão para avaliar o que foi e o que fez a ONP desde a sua criação.* (Homem - DPE, província de Maputo).

4.3.2 Sobre a Relação Professor/Aluno

Nas duas perguntas sobre, *se há professores que tratam mal os alunos*, e nas duas perguntas sobre *se há professores de quem o aluno não gosta*, dirigidas aos alunos e encarregados de educação, a proporção de alunos que considera que os professores os tratam mal e de quem eles não gostam é sensivelmente a mesma (32.3% e 34.3% respectivamente). O mesmo acontece em relação à opinião dos encarregados de educação, que apresentam uma percentagem inferior à dos alunos (25.8% e 25.5% respectivamente).

Entre os alunos, há mais rapazes que consideram que os professores os tratam mal (38.6%) do que raparigas (26%), assim como o terem professores de quem não gostam. Entre os encarregados de educação do sexo masculino, 28.1% considera que há professores que tratam mal os seus filhos, contra 22.6% entre as mães.

Na análise por províncias, é em Tete (40.7%) que se nota uma maior proporção de alunos que acham que alguns professores os tratam mal; da mesma forma, 50.8% têm professores de quem eles não gostam. Em Nampula registam-se as menores percentagens (23.4%) de educandos com professores que os tratam mal e com professores de quem eles não gostam (12.5%).

Entre os encarregados de educação, é em Maputo cidade que se encontra a situação mais desfavorável aos professores, com 33.3% de entre eles que acha que alguns tratam mal os seus filhos e 31.9% que considera que há professores de quem os seus filhos não gostam. A província de Maputo apresenta a maior proporção (32.2%) de encarregados que afirmam que os seus filhos não gostam de alguns professores.

Nas entrevistas, há opiniões divergentes sobre estas quatro perguntas, pois alunos e encarregados de educação afirmam haver alunos que não gostam de professores e vice-versa, assim como foram referidos maus tratos de professores para com os alunos. Alguns disseram mesmo que os professores lhes batem, humilham em frente de toda a gente, infringem-lhes punições diversas, por vezes consideradas injustas, subtraem-lhes notas para os obrigarem a "comprá-las" no fim do ano. Por outro lado, há professores e encarregados de educação que acham que se deve bater nos alunos para os disciplinar, para estes aprenderem. Este tipo de resposta aparece também em relação a outras perguntas do estudo e tem muito a ver com a forma como cada um foi socializado, educado.

Nas perguntas com as quais se pretendia saber *se os alunos respeitam os professores*, dirigidas aos quatro grupos do estudo, verificou-se que 29.8% dos professores considera que os alunos, no geral, respeitam os professores. Por sexos, as professoras consideram-se mais respeitadas (78.6%) do que os seus colegas homens (63.5%), enquanto os professores de Nampula são os que se sentem menos respeitados pelos seus alunos (50%). A maior parte dos alunos (84.1%) diz que respeita os professores, mas apenas 57.6% dos encarregados tem a mesma ideia.

Por sexos, as mulheres DDE/DPE têm a maior percentagem de respostas positivas (72.2%). Na província de Maputo, apenas 58.6% dos professores afirma que os alunos respeitam os professores, mas na pergunta referente aos seus alunos, 90% acredita ser respeitado pelos seus alunos, o que representa a percentagem mais alta registada.

Na província e cidade de Maputo, uma percentagem menor de encarregados de educação afirma que os alunos respeitam os professores (50% e 47.9%). O que mais intriga é a divergência de opinião

entre professores e funcionários das DDE/DPE da província de Maputo e das outras províncias, pois 89.1% dos da província de Maputo acha que os alunos respeitam os professores, enquanto nas outras, pouco mais de metade diz o mesmo. Quanto aos alunos, em todas as províncias as percentagens de respostas positivas são elevadas (entre 72% e 92%). As opiniões dos professores e dos alunos são claramente divergentes.

Se se comparam as respostas relacionadas com o respeitar o professor nos diferentes tipos de escolas, observa-se que há uma maior proporção de alunos das escolas do EP1 e escolas completas (61.2% e 64.3%, respectivamente) que dizem que os alunos respeitam os professores, do que nas escolas completas das capitais provinciais (47.3%).

Quando se cruzaram as respostas sobre o conhecimento da existência de venda de notas, de explicações aos seus próprios alunos ou de namoro entre professor e aluno, com as respostas sobre respeitar os professores ou sobre o gostar dos professores, não se evidenciou uma dependência entre factores. Os dados indicam que respeitar ou gostar dos professores está relacionado com um conjunto de factores e não com um ou outro em particular. É também interessante observar que nas escolas do EP1, não há a tendência de se dizer que os alunos respeitam mais os professores do que nas escolas completas do nível distrital, como por vezes se pensa.

Nas conversas havidas com os diferentes grupos, os professores foram os que mais se lamentaram da falta de respeito por parte dos alunos; consideram que a causa principal são as suas condições de vida, a sua pobreza, que fazem alunos e encarregados de educação desprezarem-nos e considerarem-nos "lixo". Em relação a isto, um professor da Sede distrital de Moma, desabafou:

- *Na realidade, pelo que vivemos, constatamos que o pobre não é respeitado, não tem valor. Não interessa o que realiza, desde que não tenha riquezas que possa exibir na sociedade, nunca merecerá respeito de ninguém, independentemente que faça trabalho bastante útil e vital para a comunidade.*

Esta afirmação estava ligada a uma outra que falava dos jovens adolescentes, como os que menos respeitam quem não tem posses, o que testemunha uma realidade que se vive na nossa sociedade e muito evidente nas cidades, onde só o aparato das modas conta e rotula as pessoas, valorizando apenas os aspectos materiais e ignorando os valores éticos e morais. Outro aspecto apontado pelos professores é a falta de educação cívica e moral nas escolas. Mas é de notar que todas estas questões estão muito ligadas àquilo que é a concepção de *respeito* que as pessoas têm. Por exemplo, uma professora da Escola 7 de Abril, em Nampula, disse:

- *Não respeitam por falta de educação moral, cada qual faz o que bem entender. Mesmo na hora do toque, o aluno empurra o professor nos corredores, sem mais e sem menos... Dantes havia uma distância, havia respeito, o aluno sabia levantar-se para saudar o seu professor.*

No entanto, alunos e encarregados de educação são solidários para com os professores e compreendem a sua situação salarial e condições de vida, mas, por outro lado, criticam certos comportamentos exibidos por alguns professores, o que não invalida a empatia que há. A este respeito, um encarregado de educação, na Escola da Munhuana, em Maputo, disse:

- *Se formos analisar teremos muitas razões, a situação económica do professor; quando o professor pede ao seu aluno para lhe pagar o lanche, aí o aluno começa a ver o seu professor*

como sendo dependente, aquele que não possui nada.

Na mesma escola, uma mãe disse:

- *Os professores contribuem para esta falta de respeito; por exemplo, uma criança a quem roubaram o livro, informa a sua professora; esta, entretanto, responde que o problema seria resolvido no dia seguinte. Só que nesse dia, quando o aluno lembra a sua professora, esta responde com estas palavras "Não me chateia...". Isto contribui para esta falta de respeito. A professora não respeita o aluno, não dá o exemplo.*

Ao longo das entrevistas, muitos foram os alunos que disseram que respeitavam e gostavam do seu professor, pela importância que o seu trabalho tem nas suas vidas, como mostra o extracto seguinte, de alguns alunos, numa escola rural de Moma e da escola da Sede do mesmo distrito:

- *Nós respeitamos os professores porque nos ensinam coisas importantes para nossa vida no futuro. Por exemplo, ensinam-nos a fazer bem às pessoas e a respeitarmos os mais velhos.*
- *Gosto de todos os meus professores porque sei que é através deles que terei um bom futuro, apenas eles é que são complicados.*

Um outro exemplo de que os alunos gostam dos professores é ilustrado pelo que disse um pai, na escola completa, em Nampula:

- *No Dia do Professor, todos os alunos querem trazer prendas para os seus professores, preocupam-se em escrever e desenhar coisas bonitas, em arranjar uma prenda que vá agradar, e isso, para mim, é sinal que existe uma relação boa, a que podemos designar de respeito. Eu não influenciei os meus filhos nisso, foram eles que quiseram⁴.*

Quer alunos e encarregados de educação, quer DDE/DPE e alguns professores, nas diferentes províncias, referiram-se ao facto de muitos professores estarem sempre a pedir dinheiro e outras coisas aos encarregados de educação, criarem situações para a venda de notas e de matrículas, namorarem ou quererem namorar com as alunas em troca de notas, obrigarem os alunos a prestar-lhes serviços domésticos diversos, em prejuízo das aulas.

Um outro fenómeno mencionado pelos entrevistados, sobretudo em Tete e Nampula, mas também em Marracuene, é o estado de embriaguez em que se apresentam alguns professores, o que os leva a maltratar os alunos, a não darem aulas e, conseqüentemente, a não se fazerem respeitar,. Um aluno da escola completa de Marracuene disse:

- *Há professores que só vêm para "chatear" os alunos. Alguns, basta o aluno falhar uma coisa, batem. Quando voltam "grossos" do mercado não conseguem cumprir com as regras e batem-nos de qualquer maneira. Há outros que quando um aluno não compreende a matéria, batem.*

⁴ A equipe que trabalhou nesta escola, o que aconteceu em Outubro, testemunhou isto, pois no átrio estavam ainda expostos vários trabalhos dos alunos dedicados ao Professor, pelo seu dia, o 12 de Outubro, e havia textos e desenhos lindos, com mensagens comoventes para os professores.

Na escola completa de Nampula e na de Moma-sede, duas alunas disse, respectivamente:

- *Eu não gosto de alguns professores porque pedem muito dinheiro e abusam o aluno no meio de muita gente.*
- *Existem professores que maltratam porque obrigam os alunos a ajoelharem-se por cima de pedras, durante 45 minutos, e há ainda outros que batem aos alunos. As punições são muito frequentes aqui na escola, principalmente na 6^a e 7^a classes.*

Ainda na escola completa de Moma-sede, e na escola rural do EP1, em Tsangano, alunos queixaram:

- *Há outros professores que falam de alunos, principalmente aos que frequentam as primeiras classes dizendo: não devem sentar-se muito perto de mim porque estão a cheirar mal. Desta forma estão a desprezar os seus alunos.*
- *Sim há professores que tratam-me mal até chegam a insultar na sala de aulas, marcam faltas sem nenhum argumento as vezes num dia só tem sido capazes de marcarem 12 faltas, mandam abrir latrinas e isto tudo acontece quando estão bebados.*
- *Eu não posso respeitar um professor que aparece bêbado na escola.*

Em Tete, uma responsável distrital disse:

- *Eu digo que não devido aos seguintes aspectos: a própria vida que o professor leva não encoraja ao aluno. E por outro lado, quando por exemplo o professor anda sempre bêbado é difícil o aluno respeitá-lo. Para mim não respeitam porque o próprio professor quer andar a namorar com a aluna que também é namorada do seu aluno.*

Os casos referidos ao longo deste texto foram mencionados inúmeras vezes ao longo das várias sessões de entrevistas nas diferentes províncias e escolas do estudo, pelos diferentes grupos e nas zonas rurais e urbanas, conforme os casos. No entanto, a ideia que fica é que, em princípio, os professores são respeitados pelos alunos, sem deixarem de apontar as falhas no seu comportamento.

4.3.3 Sobre a Relação Professor/Encarregados de Educação

Nas perguntas sobre a relação professor/encarregados de educação, com as quais se pretendia saber se a pessoa *conhecia encarregados de educação que tratassem mal os professores e professores que tratassem mal os encarregados de educação*, as respostas foram:

Os professores (32.5%) e DDE/DPE (32.8%) apresentam as percentagens mais altas das respostas em relação aos encarregados de educação os tratem mal. Por outro lado, somente 6.4% dos pais conhece professores que tratam mal os encarregados de educação, mas a percentagem sobe para 8.6% entre os DDE/DPE. Cerca de 19% dos alunos conhece professores que tratam mal os encarregados de educação e o inverso também (18.7%).

Por províncias, as percentagens mais elevadas de respostas afirmativas em relação a conhecer encarregados de educação que maltratam os professores, situam-se entre os DDE/DPE de Maputo cidade e Nampula (50% e 45.8%), seguindo-se-lhes os professores de Maputo província (46.9%), Tete e Nampula (ambos com 35%) e os alunos de Maputo província e Tete (27.9% e 25.4%).

Quanto a professores maltratarem os encarregados de educação, as percentagens mais significativas de respostas positivas estão em Tete (40.7%) entre os alunos.

Os comentários adicionais em relação a estas perguntas giram muito à volta das atitudes dos professores na venda de notas e de matrículas, que aborrecem os encarregados de educação, e na "ausência" destes no acompanhamento dos seus educandos, o que aborrece os professores. Há acusações mútuas, conforme se verá nos extractos que se apresentam mais adiante, depois da apresentação dos dados quantitativos da pergunta sobre *se os encarregados de educação e os professores se dão bem*.

Em relação à pergunta (no. 9) sobre *se os professores e os encarregados de educação se dão bem*, são os professores que mais reclamam da relação entre eles e os encarregados de educação, com somente 34.4% que considera que eles se dão bem, contra os 85% dos encarregados de educação. Para os alunos (77.7%), como para os DDE/DPE (61.3%) eles dão-se bem.

Por sexos, as mulheres, são mais positivas (70.9%) e entre os grupos, os mais optimistas são os encarregados de educação, homens e mulheres (87.4% e 81.6%), enquanto os mais pessimistas são os professores a dizerem que "não" (H: 65.3% e M: 66.1%). Estas respostas são consistentes se comparadas com as das duas perguntas anteriores, onde os professores se sentem mais maltratados.

A província mais optimista é Nampula, entre os encarregados de educação (89.9%) e a mais negativa é também Nampula, mas desta feita entre os professores e DDE/DPE's ((90% e 45.8%).

Nas entrevistas colectivas, alguns alunos da cidade de Maputo disseram que os encarregados de educação e os professores, por vezes, não se dão bem por culpa dos alunos, que pedem dinheiro aos pais em nome dos professores, fazendo com que estes sejam mal vistos. Por outro lado, várias referências foram feitas aos pedidos de dinheiro constantes dos professores aos encarregados de educação.

Alguns extractos do que parece acontecer:

- *Os professores e encarregados de educação não se dão bem uma vez que muitos professores recebem ofertas mas fazem chumbar os seus educandos; não se dão bem porque os professores sempre incomodam os encarregados de educação através do aluno, pedindo dinheiro por oferta ou empréstimo e ainda outros bens. A pessoa a quem o pedido lhe é dirigido, se não dá, os professores guardam rancor e o chumbam, mesmo sabendo.* (Alunos - Esc. completa - Moma).

Um aluno de Marracuene afirma que os pais "confusionam" os professores quando estes batem nos alunos, os mandam cortar caniço, acarretar água ou cobram dinheiro sem fins claros.

Um professor da periferia da cidade de Maputo referiu-se ao facto de muitas mães levarem os seus filhos ao *Dumba Nengue* (mercado informal), para as ajudarem no trabalho, e aborrecerem-se quando o professor insiste que a criança deve antes ir à escola, ou que tem que fazer os seus trabalhos de casa.

É normal os professores, do campo e da cidade, queixarem-se que os pais não acompanham o desempenho dos filhos ao longo do ano, que falham muito neste aspecto, que muitos só vêm procurá-los no fim do ano, para saber se o filho passa de classe ou não, afirmando que até há pais que nem chegam a saber se o filho passou. Contaram-se casos de alunos que desistem ou faltam muito, mas os pais só sabem disso tardiamente.

No que respeita ao apoio dos encarregados de educação, professores e DDE/DPE reconhecem que nalgumas escolas tem havido muito apoio e têm-se resolvido problemas de funcionamento graças à sua intervenção, sendo necessário que a escola crie um ambiente mais favorável à essa ligação. Em Moma, um professor afirmou que se dão bem, que os pais têm ajudado os professores a construir as suas casas e noutras actividades da escola; um aluno afirmou ainda que, mesmo quando os professores cobram dinheiro, os pais não os maltratam. Dois encarregados de educação disseram:

- *Nós damo-nos bem com os professores porque nos chamam cá para na escola e nós aparecemos. Oferecemos peixe e eles visitam-nos quando tivermos infelicidade. Nós também visitamos a eles quando têm problemas de infelicidade e doenças. Apoiamos a construção da escola e suas casas, eles nunca nos ofenderam.*
- *Aqui na escola não nos maltratam porque nós respeitamos muito ao professor, no caminho eles conseguem-nos identificar como pais dos seus alunos.*

Um pouco nesta senda, muitos outros exemplos foram dados, positivos e negativos. Os professores apontaram mais aspectos negativos e o discurso tem subjacente a sua desvalorização, por causa das suas condições de vida.

Perguntou-se aos encarregados de educação, professores e DDE/DPE *se o trabalho dos professores melhoraria caso os pais pudessem discutir o seu comportamento na escola*. A maioria dos encarregados de educação (90.2%) acha que sim, assim como os DDE/DPE (75.3%), embora haja uma percentagem considerável que ache que não (24.2%). Quanto aos professores, dois terços também concorda que a intervenção dos pais ajudaria (63%), mas um terço (36.4%) não concorda, afirmando que os pais só iriam atrapalhar o funcionamento da escola, pois não percebiam nada do que ali acontecia.

A análise por sexos indica que 25% dos homens e 11.6% das mulheres disseram que a sua intervenção não melhoraria o comportamento dos professores. Por grupos, os professores e os DDE/DPE (homens) apresentam as percentagens mais elevadas de respostas negativas (45.9% e 24.6%). Os encarregados de educação são quem mais acredita que a sua interferência na escola melhoraria o trabalho dos professores, pois apresentam as percentagens mais elevadas de respostas positivas, sendo 93.9% entre as mulheres e 87.4% entre os homens.

A província de Maputo tem os DDE/DPE (45.7%) e os professores (43.8%) a dizerem que a intervenção dos pais não melhoraria a situação; seguindo-se-lhe Tete (45%) e Nampula (45%), onde os professores dizem o mesmo. Na cidade de Maputo, os DDE/DPE (34.4%) é que têm a percentagem mais elevada de respostas negativas.

Na conversa com os diferentes grupos, informações adicionais aos dados quantitativos indicam que o envolvimento da comunidade poderá ser benéfico no sentido de melhorar o comportamento do

professor e restituir-lhe a boa imagem. Uma senhora, responsável de nível distrital, de Maputo, em relação ao envolvimento da comunidade na escola disse:

- *O envolvimento da sociedade é importante; é por isso que há a ligação escola/comunidade. Há professores que vão à escola bêbados. Os filhos vão contar aos pais.* (DDE, DU1).

Um professor de Tsangano-Sede, acredita que um maior envolvimento dos pais ajudaria a melhorar a imagem do professor:

- *Sim, porque para a criação duma boa imagem a nossa escola requer a colaboração dos encarregados de educação e só assim colaborando é que se pode limar todas as arestas que circundam o ambiente escolar.* (Esc. completa, Tsangano).

Um responsável provincial, de Tete, afirmou:

- *Acho que sim, uma vez a escola inserida na comunidade e o comportamento do professor não está apenas no recinto escolar. Por exemplo, um professor que bebe fora do limite e dorme na rua, que exemplo estará a dar e o que a sociedade dirá a respeito do tal professor? Em vez de murmúrios, se ela (sociedade) pudesse participar nas discussões da escola, sem dúvida que o comportamento de muitos iria mudar.* (DPE, Tete).

E um outro responsável distrital, mas de Tete, contou:

- *Houve sim um professor que tinha mau comportamento cobrando aos alunos e mandando fazer trabalhos; quando os encarregados denunciaram, trabalhámos no sentido de recuperá-lo. Se eles (encarregados) não fizessem aquilo, este professor continuaria na mesma.* (DDE, Tete).

Mas há quem vai mais adiante na sua análise:

- *O comportamento do professor não será melhorado só por causa da interacção ou discussão com os pais, mas sim a partir da escola, a auto-educação, nos centros de formação. Não acredito que os pais consigam. Eles (professores) podem mudar se mudarem as condições económicas e auto-educação.* (DPE, DU1 - Maputo).

Um professor da escola rural de Marracuene acha que:

- *Na situação actual, não são os pais que vão resolver o problema do professor. A tarefa cabe ao MINED. Os pais podem participar na resolução dos problemas da escola.* (EP1, Marracuene).

4.3.4 Sobre o Desempenho dos Professores

No grupo de perguntas relacionadas com o desempenho do professor, na pergunta sobre *se a maior parte dos professores ensina bem*, os alunos e encarregados de educação consideram que sim (65.7% e 61.2%), mas entre professores e DPE e DDE, apenas metade diz que os professores ensinam bem (51% e 50.5%). As mulheres apresentam uma maior percentagem de respostas positivas (62.2%), mais da parte das mães (64.4%) e menos da parte das alunas (61%) e das professoras (60.7%).

São de referir as províncias de Nampula, onde 70.8% dos DDE/DPE disse que não ensinavam bem,

e em Tete, onde alunos (52.5%), encarregados de educação (56.7%) e professores (67.5%), também disseram o mesmo; nesta província, é interessante verificar que mais de metade dos DDE/DPE' considera que os professores ensinam bem (65%), o que contraria a tendência dos outros grupos. Qual será a razão desta convicção?

Fazendo a análise por níveis de escola, verifica-se que os alunos do EP1, dizem em menor proporção (56.1%) do que os seus colegas das escolas completas das sedes distritais (67.5%) e os da capital provincial (73%), que os professores ensinam bem. Estes dados sugerem que a ideia de que o professor das zonas rurais seria melhor considerado pelos seus alunos do que nas zonas urbanas, precisa de ser reconsiderada.

No que diz respeito à opinião dos encarregados de educação em relação à mesma pergunta, nas escolas urbanas regista-se uma menor proporção dos que acham que a maior parte dos professores ensina bem (38.5%), do que nas escolas rurais (escola completa distrital: 77.6%; EP1: 65.2%). Nas respostas adicionais dos entrevistados, as afirmações foram de que, no geral, os professores ensinam bem, mas há os que ensinam mal. Houve observações tais como:

- *Os professores, na sua maioria ensinam bem. A formação do professor é fraca. As dificuldades residem na falta de material concretizador, número elevado de alunos por turma. As condições sociais e financeiras não são boas, por isso dificultam o trabalho do professor.* (DDE, Matola, Maputo província).

Uma professora, comparando o que se passa nas escolas públicas e privadas, disse:

- *(...) Nas privadas o número de alunos é reduzido. Há mais tempo com os alunos, o tempo de ensino é favorável. Nas públicas são apenas 4 horas. Isto não ajuda, tem influência na assimilação, nos resultados. Se quiserem provar que somos capazes, criem condições.* (Esc. completa, DU1, Maputo).

Um professor numa escola rural de Moma, disse que a maior parte dos professores não ensinava bem por falta de material:

- *(...) giz, quadro preto e manuais; às vezes utilizamos carvão para escrever. Tudo é improvisado com material local e por isso é impossível trabalhar bem. Sem material adequado não se pode esperar um bom trabalho como seria de desejar.* (Professor, EP1, Moma-rural).

Um responsável distrital, na cidade de Tete, afirmou:

- *A maior parte não ensina bem, porque houve tempos em que o professor não devia apresentar percentagens baixas. A situação analisada criticamente, o professor não ensina bem, porque vemos, para agradar coloca 80% para dizer que tudo anda bem, quando não.* (DDE, Tete).

Na escola completa da Munhuana, DU1, em Maputo, um pai e uma mãe acrescentaram, queixando-se dos professores:

- *Há preguiçosos (...). Quando entra na sala de aulas, manda abrir a página e depois sai e vai conversar. Toca, o aluno vai para casa sem ter escrito nada. Ninguém vê isso.* (Pai).
- *As crianças não sabem ler porque o professor escreve o questionário no quadro e não dá explicação, sai vai-se embora. Depois não corrige os trabalhos.* (Mãe).

Um responsável distrital, em Tsangano, Tete, disse:

- *Não ensinam bem porque não têm formação pedagógica (...), por falta de material didáctico e existem outros que em vez de prepararem as lições dedicam-se a outras actividades para complementar o seu salário (...).* (DDE, Tsangano).

Um responsável provincial, em Tete, falou da falta de formação em exercício:

- *Existe desactualização nalguns professores. Suponhamos alguém que está no Zumbo, apenas vem à cidade depois de cinco anos, essa pessoa fica desinformada. Se o Director não chega na sua escola, o professor fica estagnado. Mesmo nós aqui na DPE somos tocados, é por isso que as coisas andam incertas.* (DPE, Tete).

Um pai afirmou e sugeriu:

- *Já não há amor pela profissão (...) só vai ao serviço para marcar o cartão. A partir das negativas das ACS, deveria fazer uma auto-avaliação. O que acontece é que os professores dizem até com orgulho, palavras como estas aos alunos "vocês hão-de ver, quero ver quem vai passar".* (EE, esc. completa, Tete).

Um responsável provincial, em Nampula, referiu-se nos seguintes termos ao desempenho dos professores contratados, sem formação:

- *Os professores recrutados não têm nível. Não estão preparados para dar aulas, estão somente para receberem dinheiro. Por isso, criam graves problemas nas escolas. O Ministério tem que rever com urgência esta situação dos contratados, não é qualquer pessoa que pode dar aulas, ainda por cima sem formação e com salários mais altos. Deviam pensar em entrar como monitor, primeiro. Por outro lado não existe o trabalho de fiscalização, os problemas que acontecem não têm solução.* (DPE, Nampula).

No que respeita às consequências da situação actual do ensino, das condições de vida e do desempenho do professor, um encarregado de educação, da escola da Munhuana, disse:

- *O SNE está estragado. Há alunos na décima primeira, décima segunda, que não sabem escrever, que não sabem ler, não conhecem a tabuada. O MINED está de pernas para o ar, o programa de ensino deve ser revisto, o MINED deve mudar de face, dar incentivos aos professores, porque esta geração está mal. Teremos doutores, médicos...mal formados.* (EE, esc. completa, DU1, Maputo).

Como causas das situações descritas foram apontados a degradação da escola como sistema, devido à falta de acompanhamento, supervisão e inspecção, assim como a falta de uma administração e gestão adequadas e de motivação por parte dos professores, devido às suas condições salariais e de trabalho.

No que respeita à pergunta que visava colher opiniões sobre se *todos os professores cumprem com as suas obrigações na escola*, em termos de pontualidade e assiduidade, cumprimento de programas, entre outros, em todos os grupos entrevistados, mais de 50% disse que não. Os DDE/DPE são o

grupo que apresenta a taxa mais elevada de respostas negativas (86.4%), seguindo-se-lhes os próprios professores (74%), os alunos (58.6%) e os EE (53.6%).

Os homens dizem em maior número que as mulheres (70.3% e 59.2%) que os professores não cumprem. Em grupos, os que apresentam as maiores percentagens de respostas negativas são os DDE/DPE, homens e mulheres (87.3% e 78.9%), seguindo-se-lhes as professoras e os professores (75% e 73.5%); mais de metade das alunas (59.3%), dos alunos (57.5%) e dos pais, homens (59.3%), também acham que os professores não cumprem com as suas obrigações.

Por províncias, as percentagens mais altas dos que dizem que os professores não cumprem com as suas obrigações, situam-se entre os DDE/DPE de Nampula (97.9%), os da província de Maputo (91.3%) e os da cidade de Maputo (83.3%); os de Tete apresentam a percentagem mais baixa no seu grupo (75%). Entre os alunos, os de Tete são os mais negativos (83.1%), assim como os professores de Maputo cidade (81%). Entre os encarregados de educação, Nampula apresenta a percentagem mais baixa (47.1%), dos que dizem que os professores não cumprem com as suas obrigações.

Analisando por tipo de escola, os dados indicam que são menos os alunos das escolas completas das capitais provinciais (23.6%) que dizem que todos os professores cumprem com as suas obrigações, do que os das escolas completas dos distritos (55%) e das do EP1 (43.9%). É interessante observar a tendência dos alunos do EP1 a ser mais críticos em relação ao professor, do que os das escolas completas distritais.

Nesta pergunta, como em relação à pergunta que procurava saber se os professores ensinam bem, constata-se que a ideia segundo a qual, os alunos das escolas do EP1 das zonas rurais, não são tão críticos em relação aos seus professores, está posta em causa, porque os dados indicam que o são.

Os dados colhidos entre os encarregados de educação indicam que eles são mais críticos nas escolas completas urbanas, do que nas escolas rurais (da sede distrital e do EP1). Porém, estão menos satisfeitos nas escolas do EP1, do que nas completas distritais. Apenas 10.8% dos encarregados de educação das escolas completas provinciais acha que a maior parte dos professores cumpre com as suas obrigações, enquanto nas escolas distritais (62.1%) e nas do EP1 (52.2%) apresentam as percentagens mais elevadas.

Na pergunta com a qual se pretendia saber se *a maioria dos professores abusava do seu poder*, no geral, as respostas apontam que não (entre 55.5% e 83.8%). No entanto, os que acham que sim em maior proporção são os encarregados de educação (43.2%) e os alunos (38.2%). Analisando os dados por sexos, há indicações de que os homens dizem mais vezes que não há abuso de poder pelos professores (71.2%). Dentre os que consideram que há esse abuso de poder, destacam-se as mães (54%), os alunos, rapazes, (42.5%), os pais (35.6%) e as alunas (34.1%).

Analisando por províncias, Tete apresenta as percentagens mais altas de respostas positivas, que vêm dos encarregados de educação (65%) e dos alunos (45.8%), seguindo-se os alunos de Nampula (54.7%), os encarregados de educação da cidade de Maputo (50%) e província de Maputo (39.7%), a dizerem que os professores abusam do seu poder.

Analisando por nível de escola, os dados indicam que os alunos do EP1 são em maior percentagem a achar que os professores abusam do seu poder (52.4%), do que os alunos das escolas distritais

(42.5%) e das capitais provinciais (21.3%). Entre os encarregados de educação, os dados indicam que há uma maior percentagem (46.2%) dos que acham que os professores abusam do seu poder nas escolas provinciais, do que nas dos outros níveis. Porém, os entrevistados das escolas do EP1, em maior proporção (42.6%), acham que a maior parte dos professores abusa do seu poder, do que nas escolas completas dos distritos (39.7%).

A ideia segundo a qual, nas zonas rurais e, em particular, nas escolas do EP1, determinados problemas não se fazem sentir e a aceitação da escola e dos professores pela comunidade é maior do que nas urbanas, deverá ser estudada com mais cuidado. Os desmandos nas escolas rurais do EP1 são, talvez, muito mais importantes do que se supunha e menos conhecidos por causa do isolamento no qual estas escolas funcionam.

Em relação à pergunta sobre *se há professores que fizeram uma injustiça ao aluno*, feita apenas a este grupo, 65.3% disse que não e 33.5% disse que sim. Há mais rapazes a dizer que foram vítimas de injustiça (36.2%). Nampula é onde as percentagens são mais elevadas (53.1%), seguindo-se a província de Maputo e a Tete (30.9% e 30.5%).

Os aspectos mais apontados, que justificam as respostas negativas sobre o cumprimento de obrigações por parte dos professores, se estes abusam do seu poder e se cometem injustiças para com os alunos, foram:

- a falta de assiduidade e pontualidade de muitos professores;
- mesmo quando presentes na escola, os professores muitas vezes não dão aulas porque ficam a conversar uns com os outros;
- os professores por estarem embriagados, não dão aulas;
- os professores não avaliam correcta e justamente os alunos;
- os professores exigem dos alunos pagamentos ilegais e prestação de serviços pessoais.

Vários alunos queixaram-se de terem sido humilhados na sala de aulas pelo professor, de não terem recebido as notas que julgavam merecer, de terem sido ameaçados de reprovação quando não satisfazem certas exigências particulares do professor e de terem sido castigados por falhas cometidas por outros, ou por o professor estar mal disposto ou embriagado. Os encarregados de educação queixaram-se de professores que ameaçam e tratam mal os alunos, humilhando-os, de que lhes cobram dinheiro ou favores para lhes atribuírem as notas, que os obrigam a fazer tarefas caseiras, pessoais, tais como apanhar e transportar caniço, estacas para a construção de casas ou a acarretar água e cozinhar, em prejuízo da frequência às aulas.

Em relação aos três aspectos considerados, os seguintes extractos são ilustrativos do que os diferentes grupos afirmaram:

Alunos das escolas completas da Munhuana e de Marracuene disseram:

- *Outros não dão aulas. Outros precisam de beber muito. Eles pedem para que os alunos paguem para poderem fazer as ACS. Outros chegam atrasados à escola e quando isso acontece escrevem o sumário no quadro e falam de outras coisas diferentes do sumário. Não dão a aula e vão-se embora.* (DU1-Maputo).
- *Não gosto de certos professores porque só ditam apontamentos e não dão a explicação*

necessária. (Escola completa de Marracuene).

Em Moma-Sede, um encarregado de educação contou o seguinte, a propósito de bebedeiras dos professores:

- (...) *Um professor certo dia chegou na sala bêbado e não se aguentou, deitou-se na sala e os alunos deixaram-no e foram-se embora. O mesmo, num outro dia aparece nas mesmas condições e teve que vir um parente para dar aulas em seu socorro visto que era constante as crianças ficarem sem aulas.* (Esc. completa, Moma).

Na reunião com os responsáveis do DU4, numa escola periférica de Maputo, um DDE disse:

- *Há problemas de pontualidade e assiduidade. O professor faz biscatos, negócios. Alguns têm bancas, outros dão aulas nas escolas privadas. Os professores dão prioridade ao privado porque recebem mais nele.* (DDE, DU4, Maputo).

Uma senhora, na cidade de Maputo, pensa que:

- *O professor precisa de ser policiado, não cumpre com o preenchimento das pautas. Atrasa e isso contribui para atritos, principalmente quando se trata de pedir aos colegas par tomarem conta das turmas dos faltosos ou dos atrasados.* (DDE do DU1).

Dois responsáveis, um cavalheiro e uma senhora, numa reunião a nível provincial, diziam:

- *A maioria não cumpre. Num mês dão tantas faltas. Fazendo o balanço, são poucos os assíduos e isto afecta o cumprimento do programa. Muitos não fazem a planificação. A política de economia de mercado está a baralhar tudo. Os professores não têm tempo para a escola do Estado.* (Homem - DU1- DEC - Maputo).
- *Não é a questão da economia de mercado, porque o mesmo professor quando está na escola privada consegue cumprir com as suas obrigações. Mas será que nós inspeccionamos esse professor? Não.* (Mulher - DU1-DEC, Maputo).

Uma encarregada de educação de Marracuene, disse:

- *Há tempos atrás os professores mandavam cortar lenha, construir as suas casas e fazer outros trabalhos. Já construímos as casas, porém, mandam os nossos filhos trazer caniço e não sabemos o que fazem com esse caniço, porque na Escola não há sinais de uso. Os professores não têm as suas esposas aqui na escola. Pedem aos alunos (vizinhos) para lhes pillar o amendoim, cozinhar, cartar (acarretar) água, buscar lenha e caniço para construir quintais das suas casas. O caniço desaparece sem se aplicar nas construções. Já reclamamos esta prática. O meu marido proibiu o uso dos meus filhos, particularmente das alunas, pelos professores.* (Esc. completa, Marracuene).

Um professor do EP1, em Moma, numa zona rural, considera que o Governo é que abusa do professor e não o professor dos alunos, e expressou-se assim:

- *O professor abusa seu poder porque é obrigado (...). O Governo é que abusa o professor. Se um preso é levado à cadeia e não come, ele emagrece e evade-se. Não é de livre vontade que um professor leva um aluno para outros fins sem pagar a mão de obra. Utilizamos aquele que está*

mais próximo de nós. Há um ditado que diz: "cabrito come onde está amarrado". (EP1, Momarural).

É difícil afirmar se há uma maioria que cumpre com as suas obrigações ou é o contrário. Fica patente que há problemas sérios e que o professor não é o único culpado, pois o próprio sistema tem uma grande responsabilidade, quando não lhe dá um mínimo de condições para o trabalho e não acompanha nem controla a realização desse mesmo trabalho.

No que respeita à utilização abusiva dos alunos, em muitos casos também é difícil delimitar onde acaba o apoio que deve ser dado pela comunidade, conforme os usos e costumes do campo e as estratégias actuais do Sector da Educação, e onde começa o abuso dos professores. Mas atitudes de abuso existem, de acordo com os dados disponíveis.

De qualquer forma, um aspecto é digno de referência: as famílias das cidades são mais privilegiadas, pois não lhes é exigido que apoiem o professor na mesma medida em que isso acontece no campo, onde as pessoas, para terem os seus filhos a estudar, têm que participar muito mais para que a escola exista e funcione. É o exigir muito mais àqueles que pouco ou muito pouco têm.

Quanto ao que as pessoas pensam sobre *se um professor jovem pode educar uma criança* - pergunta não feita aos alunos - os encarregados de educação mostraram-se mais cépticos e apenas 49.6% diz que sim, enquanto os professores e os DDE/DPE respondem que sim mais vezes (71.1% e 81.4%). Analisando por sexo, há mais homens (69.9%) a dizer que sim, do que mulheres. Em termos de grupo, a maior percentagem de respostas positivas situa-se nos homens DDE/DPE (82.9%) e professores (72.9%). As alunas são as que menos dizem que sim (46.1%).

Tete é a província que se destaca em dizer que um professor jovem não pode educar uma criança, entre os encarregados de educação (61.7%), os professores (45%) e os DDE/DPE (31.7%); a seguir vêm Maputo província (45%) e Maputo cidade (41.7%), ambas entre os encarregados de educação. Em Nampula, também os encarregados de educação e os professores acham que não (35.7% e 30%).

Portanto, as opiniões são divergentes e como se verá mais adiante nas justificações dadas, estas posições têm a sua razão de ser, na opinião duma parte considerável dos entrevistados.

Os que responderam que um professor jovem pode educar uma criança argumentam que a idade não conta muito, mas sim a educação que o jovem traz de casa, a qualidade da formação que adquiriu no centro de formação, a sua capacidade de aplicar correctamente o que aprendeu e o seu senso de responsabilidade. Ilustram estas afirmações, as seguintes opiniões:

- *A idade não tem influência. A formação profissional e a ética cultural é que contam muito (...), é a personalidade (...). O professor bem formado pode incutir os seus conhecimentos ao aluno, pois vai aplicar a metodologia aprendida durante a sua formação. Não é por acaso que se dá psicologia nos centros de formação. É para responder a estes casos, o professor saber como iniciar uma conversa com uma criança.* (Enc.Educação, escola completa, DU1 - Maputo).

Um responsável a nível distrital, em Maputo, acha também que um jovem pode educar uma criança:

- (...) há quem diga que não são "calejados" da vida, mas podem. Os mais novos educam os mais velhos. Um professor jovem pode educar desde que os governantes lhe dêem os instrumentos necessários. (DDE, DU1, Maputo).

Um professor da cidade de Tete contou:

- Com 11 anos comecei a educar e a ensinar adultos. Os que foram meus alunos até agora param e cumprimentam-me. (Esc. completa, Tete).

Uma encarregada de educação, na cidade de Tete disse:

- *Depende da formação. Se nos basearmos só nos velhos eles vão acabar. É preciso haver formação adequada nos jovens.* (Env. Educ., Esc. Completa, Tete).

Os encarregados de educação mais cépticos afirmam que tem havido problemas de desempenho e comportamento dos professores jovens, sobretudo os recentemente contratados, sem formação. Esses problemas, segundo eles, resumem-se no seguinte:

- esses professores não sabem lidar com uma criança e com as suas necessidades de aprendizagem;
- a sua apresentação, no geral, não é adequada (tipo de indumentária, apresentação e corte do cabelo, limpeza, postura, etc.); alguns parecem marginais, ocupam o tempo falando de outros assuntos que não os das aulas que deveriam dar; metem-se com as alunas.

Embora as percentagens apresentadas se refiram aos encarregados de educação, na conversa com os diferentes grupos o mesmo foi referido por alunos, professores e DDE/DPE.

Alguns extractos, para exemplo:

- *Os professores jovens não podem educar uma criança, porque alguns costumes deles não são bom exemplo para as crianças, por exemplo, a nova moda de como os jovens cortam o cabelo. Alguns professores jovens fumam suruma. Eu acho que eles fazem isso porque são ainda crianças e crianças não se podem educar entre elas.* (Enc. Educ., Moma, EP1).

Um professor da escola completa de Tete, vê as coisas na seguinte perspectiva:

- *Os que se graduam agora não têm as mesmas características dos antigos. São mal preparados. Há muitos vícios e começam a beber e a fumar muito cedo. E para enfrentarem uma criança é muito difícil.* (Esc. Completa, Tete).

Quanto a receber-se *visitas de supervisão* dos níveis superiores - pergunta aplicada apenas aos professores e DDE/DPE - dentre os professores, 40.9% disse que não; alguns dos quais afirmaram não receber essas visitas há anos. Entre os DDE/DPE, 16.8% afirma que não têm tido tais visitas.

Dos totais por sexo, 30.7% de mulheres e 27% de homens não receberam visitas de supervisão. Por grupos, os professores (43.9%) e as professoras (35.7%) afirmam não terem recebido, seguindo-se-lhes os DDE's/DPE's, homens e mulheres (17.8% e 15.8%).

Em todas as províncias o grupo que tem tido mais supervisão são os DDE/DPE, (entre 80% e 87%); a cidade de Maputo (37.5%) é onde os professores têm tido menos visitas de supervisão e na província de Maputo (75%) é onde têm tido mais.

Em relação ao acompanhamento e supervisão, os professores queixam-se de, muitas vezes, as visitas que recebem não chegarem a ser de supervisão, porque os que lá vão assistem às aulas, tomam notas, mas não discutem nada com eles, nem os ajudam a melhorar o seu trabalho, pelo que não lhes serve de nada para corrigirem erros ou superar dificuldades. Essas visitas não contribuem para a sua formação e melhoramento do seu trabalho.

Nos comentários adicionais, foi dito o seguinte:

- *O Ministério é a nossa mãe e o mau funcionamento deste reflecte-se em todos nós. O que a gente nota nestes últimos anos é que o elo de ligação entre o MINED e as escolas, não existe, sobretudo a nossa escola, mesmo a DDE não nos assiste.* (Professor, EP1 rural, Tsangano).
- *Essas visitas dão moral, porque quando aparecem, o professor consegue colocar as suas preocupações. As visitas de supervisão são construtivas e devem continuar.* (DDE, Tete).

Em relação à pergunta sobre se os entrevistados, *nos últimos três anos teriam frequentado algum curso de formação* - aplicada apenas aos professores e aos DDE/DPE - nos dois grupos, 42.2% e 42.5%, respectivamente, afirmam não ter frequentado nenhum curso. Analisando por sexos, verifica-se que há 43.8% de homens e 37.3% de mulheres que disseram que não frequentaram nenhum curso; destes, 45.9% são professores, 42.9% e 42.1% são homens e mulheres das DDE/DPE, 35.7% são professoras.

A análise por províncias indica que Tete apresenta a percentagem maior dos que não frequentaram nenhum curso, entre os professores (62.5%), seguindo-se-lhe a província de Maputo, entre os DDE/DPE (52.2%); ainda nestas duas províncias, muitos DDE/DPE (45%) e professores (40.6%), não têm tido formação. Na cidade de Maputo, tanto os professores (47.6%) como os DDE/DPE (46.9%) afirmam que não têm frequentado nenhum curso.

Em relação aos cursos de capacitação e refrescamento, os entrevistados consideram que os mesmos não só são necessários e úteis, como deveriam ser dados com regularidade e com atenção especial aos professores das escolas mais distantes das capitais provincial e distrital. No entanto, é de referir que nem todos pensam assim. A seguir, alguns extractos, do que foi dito adicionalmente:

- *Houve tempos que na época das férias recebíamos estas capacitações que até eram obrigatórias e tinham como objectivo melhorar o trabalho do professor. Mas agora, faz tempo que não temos esse tipo de capacitações.* (Senhora, DDE, DU1, Maputo).
- *Participei em vários seminários de capacitação dos programas de ensino, só que não são abrangentes.* (DDE, DU1, Maputo).
- *Devia haver cursos a sério, com mais regularidade, porque o professor e os técnicos precisam. Ajuda muito no trabalho.* (DDE, Nampula).

Na pergunta através da qual se procurava saber se *os professores têm recebido a revista Contacto ou outra literatura ligada à educação* - pergunta não aplicada aos encarregados de educação e aos alunos

- 64.9% dos professores afirmou não ter recebido; porém, 70.4% dos DDE/DPE tem-na recebido. Nesta percentagem estão incluídos aqueles casos como os dos distritos, que receberam revistas com mais de 6 meses ou um ano de atraso. Os comentários feitos indicam que os professores gostaria de receber literatura de todos os tipos. Sentem-se muito isolados e sem acesso à informação. Vários entrevistados mencionaram a utilidade para o seu trabalho, dos artigos publicados na *Contacto*, mas referiram, também, que há uma tendência de aparecerem mais materiais virados ao ensino secundário, pelo que seria bom haver uma viragem maior para a problemática do ensino primário. Em todas as províncias, acima de 53% dos professores afirma não receber a revista (de entre 53% a 72.5%), assim como 45% dos DDE/DPE de Tete.

V. COBRANÇAS ILEGAIS

Numa situação de desmoralização generalizada dos professores, amplamente documentada e justificada, tanto a nível nacional como internacional, o presente capítulo incide sobre o fenómeno da corrupção financeira praticada nas escolas pelo pessoal da Educação, manifesta através de cobranças ilegais feitas aos alunos e aos seus encarregados de educação.

5.1 *Literatura Internacional*

Apesar da literatura internacional abordar abertamente a problemática da qualidade do ensino, dos baixos salários auferidos pelos professores e das suas precárias condições de trabalho, os documentos quase nunca apontam para as cobranças ilegais como uma das causas do fracasso dos esforços para providenciar a educação para todos e para melhorar a qualidade dos serviços prestados.

Nos documentos consultados, um estudo realizado em Bangladesh (SIDA, 1991) conclui que os professores raramente fazem esforços para manter os alunos dentro do sistema e que, pelo contrário, tendem a favorecer as crianças das elites, de quem eles recebem benefícios, instaurando, assim, um sistema educativo elitista. Para os autores do estudo, o ciclo vicioso do nível de competência baixa e do não envolvimento dos professores, são a maior causa do abandono escolar.

As restantes publicações - incluindo as que analisam a situação da educação numa perspectiva de género - não avaliam o impacto que a existência de cobranças ilegais pode ter na educação da rapariga e na sua deserção da escola. Por isso, algumas perguntas surgem em mente:

- *Se os custos de oportunidade de mandar uma rapariga à escola são, geralmente, maiores do que os de mandar um rapaz (o défice em trabalho, prestado pela rapariga, é maior do que o prestado pelo rapaz);*
- *se o retorno económico de mandar uma rapariga à escola é menor do que o de mandar um rapaz (sobretudo na sociedade patrilinear e por falta de oportunidades de trabalho para as raparigas);*
- *se as normas costumeiras têm tendência de colocar maiores restrições em relação à educação das raparigas, do que em relação à dos rapazes (necessidade de protecção física, divisão sexual do trabalho, falta de modelos femininos envolvidos no mundo exterior do trabalho);*

então qual é o impacto do acréscimo do custo da educação, sobretudo para as raparigas, em caso de exigência de suborno? Acredita-se que as raparigas sejam mais afectadas que os rapazes por esta situação ou, para se ser mais preciso, duplamente afectadas porque, além de enfrentar exigências de pagamentos em dinheiro, elas sofrem o assédio e o abuso sexual.

5.2 *Informações sobre Moçambique*

De estudos feitos pelo INDE, os baixos salários auferidos pelos professores têm sido referidos como justificativa para a questão das cobranças ilegais de valores monetários (ou em espécie) pelos

professores e técnicos da educação, em troca de uma matrícula, duma nota de frequência, de uma passagem de classe, dum enunciado ou de uma nota de exame. Os mesmos estudos mencionam, igualmente, a falta de ética profissional, a ausência de sistemas de controle da actividade docente nas escolas e a crise de valores que se vive actualmente na sociedade. (Conf. Palme, 1992; Cabral, 1992; Cabral et al, 1994; Baloi & Palme, 1995; Cabral, DANIDA, 1996; Passos et al, 1996; INDE, 1996; Sambo & Guro, 1997).

Reflexões feitas no seminário de consulta à sociedade, no âmbito da revisão curricular (INDE, Dezembro 1996) apresenta, entre as principais dificuldades que existem na escola, o baixo salário do professor, que conduz à corrupção e ao suborno que, por sua vez, leva à fraude académica. O documento refere que os pais são obrigados a custear uma série de despesas tais como, propinas, provas, fardamento e, às vezes, satisfazer os pedidos dos professores. Porém, até à data, nenhum estudo específico se debruçou sobre este assunto, mantendo-se apenas como objecto de debate público na imprensa e em grupos restritos de profissionais.

5.2.1 Notícias Divulgadas na Imprensa Local sobre Cobranças Ilegais

Na imprensa local aparecem, frequentemente, notícias sobre episódios que envolvem cobranças ilícitas, geralmente no ensino secundário, por parte dos professores ou doutro pessoal ligado à Educação. Na opinião pública existe relutância em considerar que este fenómeno atinge, igualmente, o ensino primário.

Duma recolha feita em jornais diários e semanários, extraíram-se informações relacionadas com casos de venda de notas, matrículas, certificados falsos detectados, fraudes académicas em escolas de diferentes níveis, enunciados de exames falsos e cobrança de explicações dadas aos alunos pelos próprios professores. Alguns extractos são apresentados a seguir, apenas para ilustrar o que se disse.

- ⇒ Segundo o semanário Savana, na sua edição de 28/1/94, o Inspector Geral da Educação, num trabalho realizado em 1992, na Escola Secundária Josina Machel (em Maputo), detectou 40 casos de irregularidades graves envolvendo professores e alunos. Estes, para conseguirem notas que lhes permitissem passar de classe, teriam desembolsado quantias que vão de 100 a 400 mil meticais, pagos a professores, incluindo responsáveis pedagógicos. (Savana, 28.1.94: Educação de "saco cheio"... de problemas, por António Elias).
- ⇒ Ainda o Savana, na sua edição de 25/11/94, refere que na escola Comercial de Maputo, nas disciplinas de Matemática e Economia Política, a obtenção de um valor valia entre 250 e 300 mil meticais. Na Escola Francisco Manyanga, também em Maputo, nas disciplinas de Português e de Matemática, para se obter uma dispensa ao exame o tecto era de 800 mil meticais. (Savana, 25.11.94. Em Nampula, Negócio de notas agita "3 de Fevereiro", por Marcelino Silva).
- ⇒ Numa outra edição dizia-se que em Manica, na escola Samora Machel, para uma dispensa numa secção houve cobranças no valor de 1.200 milhão meticais. (Savana, 3.2.96. Venda de dispensas de exames em Chimoio. Professores em maus lençóis, por Elísio Lamarques).
- ⇒ O Jornal Notícias do dia 15/11/97, trazia uma notícia em como a Direcção de Educação da Cidade de Maputo, em dois meses, identificou 48 novos casos de certificados da habilitações

falsos (A 30/3/96, outra notícia dizia que aumentava de forma assustadora a emissão de documentos falsos, referindo-se a certificados de habilitações, e que a DEC-Maputo iria remeter alguns casos à investigação policial). Na mesma edição vinha a notícia de que na Escola Secundária de Lhanguene, em Maputo, dispensas a exame, consideradas suspeitas, levaram à suspensão dos resultados de frequência dos alunos; esta situação afectava turmas da décima classe. Este último caso culminou com a anulação dos referidos resultados e a decisão de todos os alunos se submeterem a exame. Muitos outros casos têm sido publicados na imprensa, referindo acontecimentos em Nampula, Zambézia e outros pontos do país.

5.2.2 Consequências das Cobranças Ilegais

Observando o panorama socio-económico de Moçambique, algumas questões são de colocar:

- *Qual é a influência que tal situação traz para as metas educativas traçadas?*
- *Quantos dos diplomas existentes foram comprados?*
- *Quantos diplomas são o resultado de um real processo educativo?*
- *Qual é o impacto de tal situação sobre o futuro do país, tanto em termos económicos como em termos éticos?*

A reflexão sobre este aspecto começa a ser levantada dentro do MINED e na opinião pública, com a consciência de que o preço a pagar será grande.

Um Director de uma instituição de formação, em Maputo, considera que esta situação já tem repercussões directas no processo de formação dos professores. Considera que grande parte dos alunos dos cursos de formação de professores não tem o nível correspondente ao diploma de ingresso na instituição e acredita que uma parte deles poderão ter comprado os diplomas. Se assim é, estes estudantes levam esta experiência como futuros professores, pois as cobranças ilegais passaram a ser parte do seu processo (des)educativo. Para fazer face a esta situação, a instituição de formação, além de ter dispensado no fim do primeiro ano, metade dos alunos que tinham notas insuficientes, está a verificar a validade dos diplomas apresentados pelos alunos, no seu ingresso. Disso resulta a perda duma percentagem significativa de alunos que já frequentaram um ano do curso, com todas as implicações em termos de custos e de eficiência do sistema. Uma verificação semelhante estava em curso em Nampula, pelas mesmas razões. Por outro lado, vários professores contratados iriam ser dispensados porque os certificados de habilitações que apresentaram eram falsos.

5.2.3 Legislação sobre as cobranças ilegais

Em Outubro de 1987, em Maputo, a Conferência Internacional da Coligação Global para África (grupo criado em 1990, em Maastricht), debruçou-se sobre o fenómeno da corrupção. Apesar de dados internacionais referirem que Moçambique não está na lista dos países mais corruptos do mundo, perante o crescimento do fenómeno e sob pressão nacional e internacional, o Governo submeteu à Assembleia da Republica uma proposta de criação de uma Alta Autoridade contra a Corrupção, que não foi ainda aprovada por o documento sofrer de algumas limitações que não garantem uma funcionalidade racional. (Dez 1997).

Os direitos e obrigações do professor estão vinculados ao *Estatuto Geral dos Funcionários do Estado* (EGFE), ao *Estatuto do Professor*, ao documento sobre *As Normas Éticas e Deontológicas para o Funcionário Público* e aos Regulamentos das Escolas. Nestes documentos, as fraudes e cobranças ilegais são penalizadas e as penas vão da despromoção (EGFE) à expulsão (Estatuto do Professor), para estes casos. Pelo facto de o estatuto dos professores ter sido aprovado por uma resolução e o estatuto dos funcionários públicos por um decreto, utiliza-se este último. Os cursos de formação de professores não incluem o estudo específico dos documentos acima referidos (com excepção do cursos das Escolas de Professores do Futuro, da ADPP), criando-se um vazio em termos de conhecimento da legislação em vigor. A este propósito, um responsável na área jurídica, a nível central, afirmou que os professores não conhecem os seus direitos e os efeitos práticos de determinados comportamentos. Apresentam-se, a seguir, alguns extractos dos referidos documentos legislativos.

O EGFE, no capítulo VII, que trata de deveres, direitos e regalias, esclarece que o funcionário não deve:

- *servir-se das funções que exercer em benefício próprio ou em prejuízo de terceiros, designadamente não aceitar como consequência do seu trabalho quaisquer ofertas, nem exigir ou aceitar promessas de ofertas;* (no. 29, art. 99).
- *valer-se das suas funções, nem invocar o nome do órgão, estrutura, dirigente ou superior hierárquico para obter vantagem ou exercer pressão ou vingança* (no. 31, art. 99). (Reis, Matos e Costa, 1996:69).

Em relação às consequências pelo não cumprimento destas disposições, o EGFE, no Capítulo XII, que trata da responsabilidade disciplinar, prevê seis tipos de sanções: a advertência, a repreensão pública, a multa, a despromoção, a demissão e a expulsão (art. 177 a 184). É com a sanção *despromoção* que são punidas as infracções previstas nos números 29 e 31 do artigo 99 (alíneas, f, g, no. 3, art. 182), atrás referidas.

O Estatuto do Professor, (Resolução no. 4/90 do CNFP, art. 11), prevê a demissão do docente que:

- *violar a ética moral e profissional nas relações com os alunos;* (no. 3).
- *falsificar informações sobre o aproveitamento e comportamento dos alunos.*(no. 5).

O mesmo documento (art. 21, no. 2), prevê a expulsão do docente quando este deliberadamente pratique qualquer tipo de fraude, viole as normas de avaliação, os critérios de classificação final e de exames, o sigilo profissional, favorecendo ou prejudicando os alunos.

O *Regulamento do Ensino Primário* (ainda na fase de proposta) explicita que:

- *É vedada aos professores do Ensino Primário a cobrança directa ou indirecta de quaisquer quantias ou valores pelo ensino dos seus alunos.* (art. 40).

Por sua vez, o documento sobre *As Normas Éticas e Deontológicas para o Funcionário Público* (Resolução no. 10/97, de 29/7. B.R. no. 35, I série, de 27/8/97) diz o seguinte:

- *Os trabalhadores da função pública não podem solicitar ou aceitar, para si ou para terceiros, directa ou indirectamente, quaisquer presentes, nem empréstimos, facilidades ou, em geral, quaisquer ofertas que possam pôr em causa a liberdade da sua acção, a independência da sua*

decisão ou a autoridade e credibilidade da Administração pública, dos seus órgãos e serviços. (no. 10).

5.2.4 Casos Disciplinares Relacionados com Cobranças Ilegais

Segundo alguns responsáveis da Educação, os casos de cobranças ilegais, *mesmo se conhecidos, são de resolução delicada porque, normalmente, não há provas nem testemunhas. Quando aparece uma denúncia contra um professor, muitas vezes pode significar que quem fez o pagamento ilegal está descontente com o resultado alcançado.*

Segundo informações da DRH, desde 1996 os processos disciplinares dos professores das categorias E e D são instruídos a nível provincial; os restantes continuam a ser tratados a nível central. Segundo a mesma fonte, *durante a instrução do processo procura-se evidenciar quem tomou a iniciativa de suborno. O professor que provoca o suborno terá uma pena maior que aquele que é aliciado. Existem também atenuantes tais como a confissão, o comportamento, a falta de intenção dolosa, a ausência de publicidade e os efeitos produzidos.*

Os dados recolhidos sobre os casos disciplinares carecem de detalhes sobre as características dos professores (idade, categoria, formação) e sobre os motivos das penas aplicadas, o que não permite uma análise aprofundada da evolução da situação nos últimos anos, e da aplicação da legislação em vigor. Segundo um alto funcionário dos Recursos Humanos do MINED, a seguir ao abandono de lugar, a venda de notas aparece como um problema crescente nos últimos três anos, atingindo os vários níveis do sistema. Muito recentemente, um funcionário de nível superior, prestando serviço num organismo central do MINED, foi expulso da função pública por se ter comprovado o seu envolvimento na venda de enunciados de exames para os CFPP. (Informação da DEC-Maputo e da imprensa local).

A nível central, no ensino em geral, durante o período 1996/97, foram instaurados 82 processos disciplinares, relacionados com 28 abandonos de lugar (principalmente em Inhambane, Sofala e Maputo), 23 casos de fraudes diversas (falsificação de documentos, cobranças ilegais de dinheiro aos alunos, falsificação dos resultados, venda de enunciados de exames, suborno, burla), 20 desvios de fundos (maior incidência nas províncias de Maputo, C. Delgado, Sofala e Nampula). As penas aplicadas foram: 35 funcionários despromovidos, 23 expulsos, 20 demitidos e 4 multados. (Dados da DRH do MINED, 1997).

De acordo com uma informação da DEC de Maputo, em 1996 foram demitidos 3 professores, despromovidos 6 e expulso 1, por motivos disciplinares. Para além destes casos, o mesmo documento informa que se registaram outras infracções que mereceram penas que variam entre a multa e repreensões simples e pública. As infracções cometidas pelos despromovidos, demitidos e expulsos foram, entre outras, a fraude académica, o abandono de lugar e as cobranças ilegais.

Na província de Tete, em 1996/97, os casos disciplinares mais frequentes, no geral, estavam relacionados com o não cumprimento dos regulamentos de avaliação (7), falta de assiduidade (5), abandono de lugar (5), falta de respeito ao superior hierárquico (4) e, os restantes, tinham a ver com a falsificação de certificados, notas e estatísticas, baixo rendimento pedagógico, agressão física aos alunos e a uma professora, abuso sexual e embriaguez, tendo este último resultado no abandono do serviço de exames. Dez dos casos referidos já foram sancionados, com penas que vão desde a repreensão pública até a demissão; os restantes, uns estão por averiguar e outros ainda estão por decidir. (DPE-Tete, 1997).

Não se conseguiu obter dados da província de Maputo e de Nampula.

5.2.5 Políticas e Perspectivas na Prevenção das Cobranças Ilegais

Apesar de não existir um conjunto de medidas especificamente viradas para a questão do suborno, os dirigentes entrevistados no MINED e nas DPE consideram que as políticas e perspectivas apresentadas no capítulo anterior, visando a melhoria da formação e desempenho do professor, das suas condições de trabalho e dum maior envolvimento da comunidade nos assuntos da escola, podem influenciar positivamente o comportamento dos professores.

Por considerar-se que determinadas políticas estão directamente relacionadas com certos comportamento inadequados dos professores (venda de notas e assédio sexual), a seguir apresentam-se, mais em pormenor, aspectos ligados ao Regulamento do Ensino Primário e da reforma curricular.

No novo Regulamento do Ensino Primário (revisão em curso) só aparece explícita a proibição de cobrança directa ou indirecta de quaisquer quantias ou valores pelo professor, no ensino dos seus alunos, cuja sanção é o despedimento imediato dos professores eventuais e a instauração dum processo disciplinar aos efectivos (art. 40). A actual versão do Regulamento abre novas perspectivas para o controle que os pais e a comunidade podem exercer sobre a vida da escola, incluindo o comportamento do professor, quando prevê a criação dos Conselhos de Escola (art. 7), onde há uma representação de pais, com poderes de propor penalidades aos funcionários da escola. (art. 16).

O Governo vai reintroduzir a educação cívica e moral nas escolas e nos cursos de formação de professores. A proposta curricular de *Educação Moral e Cívica para a Educação Básica*, já aprovada, vai entrar na fase de experimentação no presente ano lectivo, a cargo do INDE.

O documento da *Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação* (Programa do Governo para 1995-1999), inclui referências específicas a aspectos que, na formação dos professores, podem contribuir para prevenir comportamentos e atitudes incorrectas, quando prevê:

- *Formar cidadãos com uma sólida preparação técnica, cultural e física e uma elevada educação moral, cívica e patriótica.* (alínea d).
- *Formar o professor como educador profissional consciente com profunda preparação científica e pedagógica, capaz de educar os jovens.* (alínea e).

O mesmo documento também apresenta a introdução progressiva da promoção automática no EP1 (passagem sem exames de uma classe para outra), como estratégia para reduzir o desperdício escolar, mas que, indirectamente, contribuirá para prevenir e reduzir as cobranças ilegais. Embora esta última ainda seja objecto de discussão devido às consequências que podem advir da sua introdução, e que é necessário prever, tendo em conta a situação socio-económica e a actual formação do professor, experiências estão a ser feitas de introdução gradual, para melhor se conhecerem os seus efeitos, antes de se fazer uma generalização.

Quanto às duas estratégias descritas atrás, relacionadas com a formação dos alunos e dos

professores, os currículos e as práticas actuais, quer nas escolas, quer nos CFPP, pelo menos, não parecerem poder concorrer para que tais objectivos sejam alcançados a curto ou médio prazo.

5.3 Resultados da Recolha de Dados nas Escolas - Cobranças Ilegais

Os resultados que se apresentam referem-se à prática de cobranças ilegais, praticadas na Educação, o que envolve professores e outro pessoal do Sector, alunos e encarregados de educação.

No grupo de perguntas relacionadas com as cobranças ilegais, procurou-se saber se as iniciativas partem do pessoal da Educação ou dos encarregados de educação e alunos.

Às perguntas com as quais se queria saber *se alguma vez os entrevistados (ou os seus pais, no caso dos alunos) tiveram que pagar alguma coisa a um professor ou a um dirigente da escola, para a continuação dos estudos*, em todos os grupos, mais de dois terços dos entrevistados afirmaram que não. No entanto, os alunos são os que apresentam a maior percentagem de entre os que tiveram que pagar alguma coisa (33.5%), encontrando-se a seguir os próprios professores (10.4%), depois os encarregados de educação (9.4%) e, finalmente, os DDE/DPE (9.1%). Analisando por grupos, as alunas (28.5%) afirmam ter pago menos do que os rapazes (38.6%). Há uma maior percentagem de mães a dizer que pagaram (14.3%), do que de pais (5.9%).

Nesta pergunta é a província de Maputo a que apresenta as maiores percentagens de respostas positivas, e estas estão entre os professores (25%) e os DDE/DPE (13%), seguindo-se-lhe Nampula, nos DDE/DPE (18.8%), e a cidade de Maputo, nos encarregados de educação (17%). Entre os alunos, é em Nampula (48.4%) que há uma maior proporção de entrevistados a dizerem que pagaram algo, seguindo-se Tete (35.6%) e as províncias do sul (25.0%).

Nas escolas completas a nível provincial, alunos e encarregados de educação têm as percentagens mais altas dentre os que dizem que tiveram que pagar para a continuação dos estudos (27 e 22.2%). Nas sedes distritais, são também os alunos quem tem mais respostas positivas (13.8%), assim como nas escolas do EP1 (59.8%), seguindo-se-lhes os professores (21.4%). As percentagens que aparecem nas escolas do EP1, parecem confirmar que há exigências de pagamentos extras também nas zonas rurais e periurbanas, podendo variar a sua forma, se é em dinheiro ou em espécie.

Nas entrevistas colectivas, foram mencionados vários casos, nas diferentes escolas das sedes distritais e das do EP1, periurbanas ou rurais, das exigências dos professores aos alunos e ou à comunidade, de terem que participar na construção de infraestruturas escolares e de terem que prestar serviços de ordem pessoal aos professores. Estes últimos, mais dirigidos aos alunos, os rapazes nos trabalhos de construção e as raparigas nos trabalhos caseiros. Em vários casos, esta participação da comunidade ou serviços dos alunos, são obtidos sob ameaça de reprovação, de os professores não darem aulas e fecharem a escola, conforme ilustrado nos extractos das conversas com os entrevistados.

Um jovem encarregado de educação, numa escola completa do DU4, Maputo, após escutar os diferentes comentários, acabou por confessar e desabafar:

- *Tenho um irmão na 7ª classe e não sabe escrever. Ele nunca "chumbou" desde que começou a*

estudar. Eu paguei desde a 4^a classe até à 6^a para poder passar; eu precisava pagar porque a idade dele não ajudava, caso reprovasse, ficava fora da escola. O professor, por influência do salário baixo deixa-se corromper, não se preocupa com os alunos ao longo do ano, porque sabe que eles ou os seus encarregados hão-de procurá-lo para pagamentos. (DU4, escola completa).

Um outro encarregado de educação, em Maputo, numa escola do EP1 da periferia, disse:

- *Está-se no fim do ano. Somos obrigados a procurar pelos professores; vamos encher as escolas, para podermos pagar, pois ainda que o aluno tenha boas notas é reprovado, porque o professor quer dinheiro, quer a sua parte.* (DU4, EP1).

Um professor da escola completa de Marracuene afirmou que:

- *Na cidade de Maputo temos pago dinheiro para conseguir uma matrícula, porque dizem tratar-se de negócio.* (Esc. completa, Marracuene).

A informação dada pelos alunos é a de que se pagou para matrículas e notas, principalmente. Os extractos seguintes ilustram isso.

Duas alunase um aluno da escola completa, em Nampula, disseram:

- *Os meus pais já pagaram as matrículas porque disseram que não havia lugares.*
- *São muitos os professores que vendem matrículas.*
- *Há professores que perguntam se quer passar ou não, vendem notas.*

Mas um aluno, na escola completa de Tete, disse:

- *Há alunos que perdem o lugar e para conseguir estudar pagam. Quando o professor sabe que algum aluno tem pai rico exigem dinheiro para passar de classe e colocam muitas faltas e diminuem as notas para obrigarem o pai a pagar.* (Escola completa, Tete).

Um aluno da escola do EP1, em Tsangano (rural), contou o que tem sido prática na sua zona:

- *O que acontece é o seguinte: Os professores quando estão aflitos em comida mandam recados para todos os povoados, para toda a gente que tem filhos na escola contribuir, alegando que ainda não receberam o dinheiro e não podem ensinar com fome; caso contrário, encerram a escola; e daí nenhum encarregado resiste, todos contribuem, desde o milho até o caril e tudo o mais que for necessário.* (Tsangano, EP1).

Na conversa com os diferentes grupos foram dados exemplos de como os pais, não querendo que os filhos repitam o ano, procuram o professor para que crie mecanismos para deixar o filho passar, ser admitido a exame ou passar neste. De ambos os lados, há interesses a preservar: os professores, devido à sua condição financeira difícil, precisam de dinheiro ou de favores, e os pais, por diferentes razões, querem que os seus educandos passem de classe. Estas situações levam à algumas questões:

- *Até que ponto a atitude dos pais não terá também a ver com os factores económicos?*
- *Será mais dispendioso, em termos práticos e a curto prazo, ter um filho a repetir classes, sobretudo se tem sido repetente e pode prescrever, do que "empurrá-lo" para concluir o(s)*

nível(is) em que está matriculado?

- *No caso das raparigas, quais são as consequências? Devido a factores socio-económicos e culturais, o que acontece, muitas vezes, é elas saírem ou serem retiradas da escola.*

A seguir apresentam-se alguns extractos de comentários feitos por diferentes pessoas entrevistadas. Um professor do EP1, em Tsangano (rural), mostra como na sua zona dar presentes aos professores não é suborno:

- *Por acaso aqui os pais estão descansados, não há casos desses aqui no campo. O que tem acontecido às vezes na divulgação de notas os encarregados de educação livremente oferecem ao professor uma prenda por estarem satisfeitos pelo resultado do seu educando. (EP1, Tsangano).*

Um encarregado de educação, na escola do EP1, do DU4, em Maputo, disse:

- *Existem alguns pais que pedem aos professores para os filhos passarem de classe e estes, por sua vez, dizem aos encarregados para darem algum jeito para os meninos passarem.*

Um outro encarregado de educação argumentava de maneira diferente, tentando mostrar que o dar presentes aos professores nem sempre tem a intenção de suborno e expressou-se assim:

- *É nossa obrigação dar presentes ao professor em gesto de reconhecimento do seu trabalho, e não no sentido de suborno. No dia 12 de Outubro vamos oferecer coisas aos professores, não vamos corromper. (DU4, escola completa).*

Uma professora, numa escola completa do DU4, Maputo, contou:

- *É uma coisa que tenho vivido. Um encarregado insistiu, recusei-me, com um boletim de passagem "Reprovado" o encarregado teve a ousadia de entregar dinheiro ao filho para me dar, recusei e este teve que aparecer pessoalmente dizer-me: "Eu posso fazer tudo o que a senhora quiser".*

Um outro professor, na escola do EP1 do DU4, afirmou:

- *O encarregado é quem procura o professor. Há encarregados que dizem: "o meu filho já é crescido e não pode reprovar".*

Uma aluna, em Nampula, disse:

Na altura da prova, o professor dá explicações a certos alunos e os pais pagam por isso. (Escola completa, Nampula).

Na conversa com os diferentes entrevistados, estes deram exemplos de como os professores não procuram directamente os encarregados de educação, mas *criam condições para serem procurados* por aqueles, e que este é um fenómeno muito conhecido quando se aproxima o fim do ano lectivo. Alguns entrevistados mencionaram a expressão popular, *o cabrito come onde está amarrado*, hoje muito conhecida em Moçambique. Os extractos que se seguem, ilustram melhor o que se disse.

Na escola do EP1, do DU4, Maputo, encarregados de educação afirmaram:

- *Os professores pedem algum dinheiro para fazer passar os nossos filhos.*

- *Não suportamos ver os nossos filhos repetirem duas, três vezes a mesma classe.*

Qual é a causa de tantas repetições: o ensino deficiente, a aprendizagem mal orientada, ou a intenção deliberada de não deixar passar para ser mais uma fonte de rendimento? A seguir apresentam-se as queixas de encarregados de educação, nesta linha de pensamento, numa escola do EP1, na periferia de Maputo:

- *Os professores só vão à escola passar tempo, já não dão bem as aulas e o material escolar chega tarde e tudo isto dificulta muito o processo de ensino e aprendizagem, e no fim nós somos obrigados a pagar por isso.*
- *O professor não se expressa, mas manifesta a sua intenção, o seu desejo, e o encarregado faz a leitura e age, isto é, corrompe. Ambos não são abertos no seu "negócio", mas este é feito por ambos. Devíamos ter presente que pagando, nós prejudicamos os nossos filhos e isto terá reflexos, consequências negativas nas classes seguintes.* (Maputo, DU4, escola completa).

Uma das grandes queixas relacionava-se com os professores sem formação, contratados. Um responsável distrital, no DU1, em Maputo, afirmou:

- *Isso acontece geralmente com os recém-formados porque antes da formação recebem a informação das cobranças e alguns deles pagaram para poderem fazer algumas classes ou mesmo a formação. É o modelo que têm.*

Um responsável de nível distrital, em Marracuene, contou o seguinte episódio, ocorrido numa sessão com os encarregados de educação, no período de preparação das matrículas e dirigida por um director de escola, que a dado momento disse:

- *Quem não vier a tempo, mas trazer envelopes, fora do prazo estipulado, nós vamos receber.*

Dois responsáveis a nível provincial, uma senhora e um cavalheiro, disseram:

- *Já ouvi muitos comentários. Chamam os pais e dizem: "Estamos no fim do ano o seu filho está mal, o que diz?"* (Mulher - DPE, DU1, Maputo).
- *Conheço até casos de pressão. Chamam os pais falam das possibilidades e estes preocupam-se em procurar os professores. Há uma forma indirecta de pressionar os pais a custear as "despesas" dos seus filhos para passarem.* (Homem - DPE, DU1, Maputo).

Uma aluna, em Nampula, disse:

- *Os professores não procuram pelos encarregados de educação, só que eles criam condições para serem procurados.* (Escola completa, Nampula) .

Um responsável distrital, em Tsangano, disse:

- *Não há desses casos aqui no campo porque nós damos aulas de modo a convidar o aluno para a escola e por isso isto só pode acontecer nas cidades onde os encarregados se preocupam pelos seus educandos. (...) Mesmo quando um pai não tem dinheiro para a ASE (Acção Social Escolar) nós compreendemos.* (DDE, Tsangano).

Um encarregado de educação, da Escola completa de Tsangano-Sede, disse:

- *Quanto a isso nunca aconteceu, só por nossa livre vontade às vezes nós oferecemos alguma coisa já que nós sabemos que esses professores atravessam crises uma vez que os seus salários não são regulares. Eu, por exemplo, tenho a minha loja, quando me aparece um professor eu dou alguma coisa por minha livre vontade e não como suborno.*

A questão das cobranças ou pagamentos ilegais têm várias facetas negativas e uma grande preocupação com as práticas actuais é, de facto, o que será o amanhã, quer em termos da qualidade técnica dos indivíduos ou profissionais graduados, quer em termos de educação cívica, moral, ética, desses mesmos cidadãos, pelos modelos que têm hoje e, conseqüentemente, pelos modelos que eles serão amanhã para as gerações vindouras.

Com a pergunta, que se destinava a saber se *nas escolas onde se trabalhou havia professores que vendiam notas e matrículas* - não aplicada aos DDE/DPE - mais de metade dos alunos (59.4%) e a maioria dos encarregados de educação (86.8%) e professores (94.8%) respondeu que não, mas afirmaram que tal prática existia. Analisando por sexos, os resultados indicam que homens e mulheres disseram que não na mesma proporção (77.8% e 78%). No entanto, os alunos, de ambos os sexos, apresentam as percentagens mais elevadas de respostas positivas (H: 46.5% e M: 34.1%).

Por tipos de escola e localização, nas capitais provinciais é onde se regista a percentagem mais elevada de respostas positivas (66.3%), entre os alunos; entre os encarregados de educação a percentagem é relativamente mais pequena (19%). Nas escolas das sedes distritais e nas do EP1, são sempre os alunos quem tem percentagens mais elevadas (35% e 17.1%).

Analisando por província, Maputo cidade apresenta a percentagem mais elevada dos que responderam que sim, que foram os alunos (66.7%), seguindo-se-lhe Nampula, também no grupo dos alunos (53.1%); Maputo província e, de novo, Maputo cidade, apresentam, respectivamente, 27.9% entre os alunos e 25.5% entre os encarregados de educação, que afirmam haver professores que vendem notas e matrículas na sua escola; Tete tem 13.6% de positivas, também entre os alunos.

Em geral, os encarregados de educação que conhecem casos de venda de nota não fazem denúncias. Isto acontece nas zonas urbanas e rurais. Entretanto, dos alunos que disseram que sim, alguns informaram que vários professores têm esta prática, que era frequente sonegarem notas nos testes de frequência para, no fim do ano, lhes cobrarem dinheiro ou favores para os deixarem passar ou matricularem-se.

Nos comentários adicionais, os das zonas rurais afirmam que não há grandes possibilidades de vender notas e matrículas. Vejam-se os extractos seguintes:

Professores do EP1, de escolas rurais, em Marracuene e em Moma, disseram:

- *Não há venda de notas. Ninguém pode pagar dinheiro para isso. Mesmo para as matrículas temos que andar atrás dos encarregados. Portanto, mesmo que se diga que a venda de notas são 1.000,00 Mt. ninguém compra.*
- *Aqui não é prático, não vendemos notas porque não se preocupam (os pais). Mesmo quando um perde provas de avaliação, nem se preocupa. Há alunos que nem fazem provas finais, mas não*

se preocupam. Estes não valorizam os estudos.

A pergunta sobre *se naquela escola havia professores que dessem explicações obrigatórias aos seus próprios alunos*, pagas, a maioria das respostas indica que não. Os alunos (33.1%) e os DDE/DPE (21%) são os que dizem mais que há. Note-se que aos DDE/DPE, esta pergunta foi formulada de maneira diferente, com referência no geral e não apenas sobre uma determinada escola. Analisando por sexo, no geral, as mulheres (26%) afirmam em maior percentagem do que os homens 18.6%, que naquela escola há professores que dão explicações aos seus próprios alunos, cobrando. Cerca de um terço dos alunos (H: 30.7% e M: 35%), 25.5% dos encarregados de educação e 21% dos DDE/DPE também dizem que sim.

Dos que disseram que havia professores a dar explicações aos seus próprios alunos, cobrando, a cidade de Maputo apresenta a percentagem mais alta entre os encarregados de educação (59.6%) e entre os alunos (45%), sendo a dos DDE/DPE a mais baixa (34.4%). A província de Maputo também tem uma percentagem elevada entre os alunos (50%) e DDE/DPE (26.1%), seguindo-se Tete (18.6%) e Nampula (17.3%), igualmente entre os alunos. Nampula ainda tem os DDE/DPE (16.7%) a dizerem que há professores a darem explicações aos seus alunos, contra pagamento.

As escolas completas das capitais provinciais têm a percentagem mais elevada, entre os alunos, de respostas positivas (42.7%), o mesmo acontecendo nas do EP1 (40.2%). Os encarregados de educação das escolas provinciais dizem também que sim, em 36.5%, enquanto os professores o fazem em 15.2%. Nas escolas das sedes distritais, alunos e encarregados de educação apresentam 15% em respostas a dizer que há professores a dar explicações pagas aos seus alunos (cada grupo).

Nem todos os pais e alunos sabem que é proibido os professores darem aulas pagas aos seus próprios alunos, mas os funcionários sabem-no e admitem que muitos professores dão explicações aos seus alunos, como forma de os ajudarem e, principalmente, para fazerem um segundo ordenado. Muitos admitem o tipo de compromisso assumido, com esta prática, pois mesmo que o aluno não recupere, o professor tem que arranjar formas de o deixar passar de classe, porque está comprometido com os pais. Foram citados casos de professoras que não chegam a ajudar os alunos porque, quando estão em casa, encontram-se demasiado atarefadas e os alunos ficam entregues a si próprios, não recebendo as aulas que deveriam receber; no entanto, já existe um compromisso de aqueles alunos passarem de classe, uma vez que os pais para isso pagaram. Por outro lado, muitos dos informantes foram unânimes em afirmar que este fenómeno é típico das cidades, pois no meio rural, onde a maior parte das famílias é camponesa, vivendo num nível de pobreza muito grande e para quem a escola não tem o mesmo valor que para os cidadãos, este tipo de "explicações" não existem.

Nota-se que, afinal, o aluno necessitado de um apoio individualizado para melhorar o seu desempenho, nem isso chega a obter, mas paga por isso e, sabendo ou não a matéria, pode ter a passagem de classe garantida. Como se sentirá esta criança ou jovem, em relação às suas capacidades e competências? A sua auto-estima até que ponto será afectada por tais circunstâncias? Estas e outras perguntas deveriam merecer mais análise por quem de direito.

Os professores integram alunos considerados fracos em turmas dos seus colegas para ter aulas suplementares. Eles dividem entre eles o dinheiro cobrado aos pais. Esta é uma forma mais

camuflada de cobrar ilegalmente.

Num encontro com responsáveis distritais, fizeram-se os seguintes comentários:

- *É a sociedade em si, porque o professor tem falta disto e daquilo; com a explicação em casa, ajuda o salário. A explicação é uma forma de ajudar o salário.* (Mulher - DDE, DU1, Maputo).
- *Mas é um compromisso, ainda que o professor note que este aluno não vai a tempo de passar, este insiste, porque precisa.* (Homem - DDE, DU1, Maputo).
- *O professor faz tudo para levar o enunciado da prova ao aluno. As explicações não são rentáveis porque, regra geral, a professora está a cozinhar, com bebé nas costas, a lavar as fraldas ou a limpar a casa. Os alunos só se limitam a fazer cópias em casa da professora, mas porque tem o dinheiro das explicações pontualmente, tem que justificar, fazendo passar uma criança que não sabe nada. As professoras são as piores, nisto.* (Homem - DDE, DU1, Maputo).

Um responsável distrital, em Marracuene, disse:

- *Há encarregados de educação que pedem aos professores dos seus filhos para dar a explicação. No campo não há explicação por não existir uma motivação para o estudo.*

Alunos da escola completa da Munhuana, disseram:

- *As professoras obrigam. Depende, há quem obriga a pagar e outros que dão explicações de "borla".* (DU1, Maputo).

A pergunta cujo objectivo era saber *se as pessoas conheciam casos de encarregados de educação que tivessem denunciado uma situação de venda de notas, matrículas ou de testes de exame*, não foi aplicada aos alunos e insistiu-se que as pessoas se cingissem aos casos que conhecessem pessoalmente e não aqueles de que ouviram falar. Encarregados de educação, professores e DDE/DPE, na sua maioria disseram que não conheciam tais casos (94.4%; 94.8%; 94.1%). Em cada um dos grupos entrevistados, apenas 5% ou 6% afirmaram conhecer casos de denúncia. A análise por sexo indica que há 10.5% de mulheres DDE/DPE e 8.9% de professoras que disseram conhecer casos de denúncia, sendo estas as percentagens mais elevadas que aparecem. Por províncias, Maputo cidade é a que apresenta as taxas mais elevadas de respostas positivas, entre os professores (16.7%) e os DDE/DPE (12.5%).

Em todo o tipo de escolas - completas e do EP1 - a grande maioria diz que não conhece casos de encarregados de educação que tenham feito denúncias. No entanto, nas escolas das capitais provinciais há 10% de professores a dizerem que sim e nas distritais há 5.2% de encarregados com a mesma resposta. Analisando por níveis de escola e procurando ver se há uma relação entre os que conhecem casos de venda de notas e de denúncias, os dados indicam que nas escolas completas da capital provincial, entre os 24% que conhecem professores que vendem notas e matrículas, 83.3% não conhecem casos de denúncia.

Duma maneira geral, os entrevistados afirmam que não há denúncias, nuns casos porque os pais estão envolvidos e noutros porque temem represálias por parte dos professores. Estas respostas foram também dadas nas entrevistas individuais, com responsáveis dos níveis distritais, provincial e

central. Porque a situação tomou proporções exageradas, alguns encarregados de educação optam por denunciar de forma anónima. Na DEC-Maputo, por exemplo, têm aparecido cartas anónimas com denúncias e, segundo informação do Director, dantes não se fazia nada porque as cartas eram anónimas, mas hoje averigua-se a veracidade dos factos e têm-se detectado anomalias e tomado medidas. Alguns extractos que a seguir se apresentam, testemunham o que se passa.

Responsáveis de nível provincial, um no DU1- Maputo, e dois de Nampula, afirmaram:

- *Os pais só denunciam o negócio quando este não dá certo.*
- *A maioria dos pais não denunciam as irregularidades, talvez porque têm medo das retaliações por parte dos professores. Um professor pediu aos alunos da turma 50 mil meticais cada. Uma aluna foi expulsa da sala por não ter trazido o dinheiro. O pai da aluna foi queixar ao Director Distrital. O caso está no processo de averiguação para merecer a devida medida.*
- *Os pais, porque estão envolvidos, não denunciam, podem murmurar e dizer mal do professor, mas não denunciam.*

Um responsável distrital, em Moma, afirmou:

- *São os pais que procuram pelo professor, já que está na consciência dele que neste país tudo está na base do suborno, só que depois do professor satisfazer o que queria, é quando se queixam à rádio, porque já alcançaram o seu objectivo.*

Professores do EP1, de escolas rurais, de Marrecuene e de Tsangano, disseram:

- *O encarregado não denuncia a venda de notas ou matrículas por temer represálias.*
- *Por acaso isto ainda não aconteceu nesta escola porque o professor não está ainda viciado para esses casos.*

Encarregados de educação, numa escola completa de Nampula e numa do EP1 de Maputo (DU4), disseram:

- *Os pais denunciam esses casos, só que utilizam o anonimato, com medo de serem vingados por professores.*
- *Quem dá qualquer coisa, dá por interesse, por isso não é fácil alguém divulgar, mas nós preferimos que a criança passe por mérito, por sabedoria, porque mesmo pagando dinheiro, se esta não sabe nada, será em vão.*

A pergunta com a qual se pretendia saber se naquela escola havia professores que tivessem sido punidos por venderem notas ou matrículas - não foi feita aos DDE/DPE - os que responderam, na sua maioria, disseram que não (Al: 92%; EE: 94.4%; Prof: 95.5%). Alguns encarregados de educação não tinham conhecimento (5.1%). Por sexos, os alunos e as alunas é que apresentam as maiores percentagens de respostas afirmativas (7.9% e 7.3%). Os dados por província indicam que a cidade de Maputo tende a ter uma maior percentagem de respostas positivas, entre os alunos (20%).

Em todo o tipo de escolas - completas e do EP1 - a grande maioria diz que não conhece professores que tivessem sido punidos por venderem notas ou matrículas. Apenas 10.1% de alunos e 3% de

professores das capitais provinciais dizem que sim, e 8.5% dos alunos das escolas do EP1.

A propósito, um responsável distrital, em Maputo, disse:

- *Nunca ninguém é punido, mas vendem-se notas. Como é que se explica que um aluno tenha como média final no 1º semestre, 7 valores, para no segundo ter uma média de dezasseis valores? É difícil provar, mas é possível. As Direcções pedagógicas podem fazer o trabalho, mas sem matéria, tudo são suspeitas. Os professores que fazem isso não são burros. Eles fazem questão de colocar nos Mapas de Avaliação dezasseis valores ainda que o aluno tenha recebido um 10 ou 12 no teste.* (DDE, DU1, Maputo).

Um professor do EP1, em Tsangano (rural), disse:

- *Por acaso isto ainda não aconteceu, mesmo o professor sabe que a população está ciente que o ensino é gratuito, pelo que mesmo o professor se tiver essa intenção poderá ser infeliz, e automaticamente o professor estaria envergonhado, e também alguns camponeses ou pais e encarregados de educação dizem que o professor tem mais dinheiro em relação a eles, e nós também dizemos o contrário, porque eles conseguem comprar bicicletas e nós não. E mesmo assim, nós não preferimos ser camponeses, mas o que está em causa é que nós pedimos o melhoramento possível da nossa vida, em particular o salário.*

Na escola completa do DU1, em Maputo, um aluno afirmou:

- *Há professores que vendem matrículas, mas não são punidos.*

A última pergunta deste grupo, tinha por objectivo saber se os entrevistados conheciam um professor que tivesse sido punido por vender notas ou matrículas. Esta pergunta foi feita apenas aos DDE/DPE que, na sua maioria, responderam que não (85.5%), havendo, no entanto, 14.5% que disse que sim. Os homens e as mulheres, na sua maioria, responderam que não conheciam (85% e 89.5%).

As províncias de Nampula (20.2%) e Tete (16.7%) têm a maior percentagem de respostas positivas. Dois responsáveis distritais, na cidade de Nampula, disseram que um professor fora expulso do aparelho do Estado e um outro foi despromovido por prática de suborno.

No grupo de perguntas relacionadas com as possíveis soluções para o fenómeno em discussão, as cobranças ilegais, os resultados obtidos são os seguintes:

Na pergunta com a qual se queria saber se os professores continuariam a exigir pagamentos para notas e matrículas, caso os salários fossem aumentados - não aplicada aos alunos - as respostas indicam que a maioria das pessoas acredita que sim, que os professores pararão de exigir pagamentos extras (EE:81.2%; Prof: 93.5%; DDE/DPE: 88.7%).

De entre os que pensam que os professores continuarão a exigir pagamentos extras, verifica-se que os encarregados de educação, homens e mulheres, apresentam uma percentagem elevada (17.8% e 14.3%) e, em certa medida, os DDE/DPE do sexo masculino (12%).

Entre os encarregados de educação cépticos, os de Nampula (20.8%) e Tete (18.3%) apresentam as taxas mais elevadas. Entre os DDE/DPE, é Tete que apresenta a taxa mais elevada (10%) entre os

que não acreditam que os professores pararão de exigir pagamentos extras. Os pais e DDE/DPE mais cépticos, disseram que alguns professores já estavam "viciados" em extorquir dinheiro aos pais e que não mudariam, qualquer que fosse o aumento, pois quereriam sempre mais; para esses seriam necessárias outras medidas para mudarem de atitude, se mudassem.

Ligando com os resultados da pergunta que se refere a pagamentos extras para a continuação de estudos, os dados indicam que nas escolas do EP1, 92% dos encarregados de educação pensa que, mesmo se o salário do professor for aumentado ele continuará a pedir dinheiro. Nas escolas das sedes distritais e provinciais, 78.9% e 70.2%, respectivamente, são da mesma opinião. Nas escolas do EP1, entre os 2.7% de encarregados de educação que tiveram que pagar alguma coisa para os filhos continuarem os estudos, 100% acredita que os professores parariam de exigir dinheiro se o seu salário fosse aumentado.

Nas escolas completas distritais, dos 8.8% de encarregados de educação que já pagou alguma coisa para os filhos continuarem a estudar, 80% também acredita que o aumento do salário pararia com as cobranças ilegais. Entre os 91.2% que nunca pagaram, 78.8% diz que os professores parariam de pedir dinheiro se o salário fosse aumentado. Nas escolas completas provinciais, entre os 22.8% que já pagaram alguma vez, 30.8% também diz que os professores parariam com essa prática. Entre os 77.2% que nunca pagaram, 81.8% diz que os professores não parariam. A opinião segundo a qual, o aumento do salário pararia a exigência de dinheiros, é mais forte entre os que já tiveram que pagar, do que entre os que nunca pagaram.

Os dados indicam que nas escolas do EP1, os encarregados de educação, incluindo os que já pagaram alguma coisa para o filho continuar a estudar, pensam que os professores parariam de pedir dinheiro se o salário do professor fosse aumentado. Porém, há uma maior proporção de entrevistados (21.1%) que pensam o contrário, do que nas EP1. Nas escolas completas provinciais, a proporção dos que acham que os professores não vão mudar de comportamento é maior do que nos outros dois tipos de escolas (29.8%). Os que já pagaram alguma coisa ao professor para o filho continuar a estudar são também em maior proporção (22.8%) e consideram que o problema não é económico, mas ético. Nestas escolas, entre os que já pagaram, 69.2% acha que os professores vão continuar a pedir dinheiro, mesmo com o aumento de salário.

Nos comentários adicionais, um encarregado de educação, numa escola completa na periferia de Maputo, disse:

- *Não é só o factor financeiro. Mas é preciso fazer-se um teste a cada candidato à carreira do professorado, para o diagnóstico, se vale a pena ser professor ou não; isto é, no sentido de ver se o candidato tem ou não tem dom para ser professor; posto isso é que poderia começar com a sua formação, também de acordo com as classes com que vai trabalhar, isto é, professores específicos para primeira, segunda e por aí em diante. Os professores precisam também de receber uma formação constante.* (Esc. Completa, DU4, Maputo).

Um professor mais céptico, na mesma escola, disse:

- *Por outro lado, os que ganharam vício podem continuar a pedir dinheiro...* (Esc. completa, DU4, Maputo).

Um professor da escola completa de Marracuene, acredita que haveria mudanças:

- *Não, porque teriam o dinheiro suficiente para a sua vida. As condições é que obrigam a fazer uma má imagem. Nós preferimos vender as nossas personalidades o mais barato possível para a sobrevivência.*

Na pergunta com a qual se procurava saber *se a formação dos alunos seria melhor se os professores fossem mais honestos* - não aplicada aos alunos - os restantes grupos, com pequenas excepções, responderam que sim, na sua maioria (EE: 93.2%; Prof: 97.4%; DDE/DPE: 95.7%). Os que se mostram cépticos são novamente os encarregados de educação (5.6%) e os DDE/DPE (3.8%). A província de Tete é a que tem a maior percentagem de respostas negativas, entre os encarregados de educação (8.3%).

Um responsável a nível distrital, em Marracuene, disse:

- *Os professores seriam honestos se os salários lhes fossem aumentados.* (DDE, Marracuene).

Um professor do EP1, em Moma rural, disse:

- *A honestidade nasce quando há satisfação. Havendo boa remuneração cultiva-se a honestidade. Ser-se honesto quando não há satisfação é impossível.*

Na pergunta através da qual se procura saber *se com uma melhor formação cívica os professores teriam um melhor comportamento* - não aplicada aos alunos - os restantes grupos, com pequenas excepções, responderam que sim, na sua maioria (EE:97%; Prof:92.2%; DDE/DPE:91.4%). No entanto, 8.1% de DDE/DPE e 5.8% de professores não acreditam que a educação cívica melhorará o comportamento dos professores. Analisando por sexos, há mais DDE/DPE homens a dizer que a educação cívica não melhorará o comportamento do professor (9%), seguindo-se-lhes os professores, homens (8.2%). A província de Maputo tende a ter a maior percentagem de respostas negativas, entre os professores (25%) e DDE/DPE (19.6%).

Nos comentários adicionais, alguns entrevistados mostraram-se cépticos, afirmando que a educação cívica em si, isoladamente, não iria mudar a situação, que havia necessidade premente de ser acompanhada de outras medidas que melhorassem a situação económica do professor, porque, por maior que seja a sua vontade de mudar, as necessidades de sobrevivência o impediriam. Alguns extractos ilustram isso.

Dois professores, um do EP1 do DU4, na periferia de Maputo, e outro numa escola completa de Marracuene, disseram:

- *Nós precisamos das duas coisas em simultâneo. Educação cívica e dinheiro, para melhorar o comportamento do professor. Mesmo havendo uma boa educação cívica na formação, quando vai ao trabalho (o professor) fica tudo diluído.*
- *A melhor formação cívica é o dinheiro. Enquanto não existir um salário compatível não se pode educar convenientemente o professor.*

Um encarregado de educação, em Marracuene, acredita que a situação melhora se:

- *Se introduzisse a doutrina na escola seria melhor.* (Esc. completa, Marracuene).

Um responsável distrital, em Maputo, falando sobre a imagem do professor, disse:

- *Se se quer refazer a imagem do professor, que os órgãos de informação publiquem histórias positivas. Quem olha para nós com bons olhos depois de ler, ouvir e ver na televisão que um professor roubou dinheiro? Os governantes é que devem restituir a nossa imagem, mas estes não nos ajudam. Se os órgãos de informação publicassem informações do género "os professores estão a fazer um bom trabalho" a sociedade teria uma outra visão. Os jornalistas procuram sempre coisas negativas. O que é positivo eles não publicam. Mesmo apanhando essas histórias negativas, eles não particularizam, generalizam, mas não são todos os professores que se comportam mal.* (DDE, DU1, Maputo).

Seguindo o pensamento deste responsável distrital, é de referir que na recolha de informações sobre a Educação, feita em jornais diários e semanários de 1994 a 1997, de aproximadamente 70 artigos seleccionados, cerca de um quarto refere-se a questões gerais da educação e menos de um décimo fala bem do professor. Os restantes falam de venda de notas e de exames, fraudes académicas, certificados de habilitações falsos, entre outros casos que não favorecem a imagem do professor na sociedade.

VI. ASSÉDIO E ABUSO SEXUAL

Apesar da luta das feministas para erradicar as diferentes formas de violência contra a mulher, a literatura internacional sobre o assédio sexual é extremamente pobre, essencialmente no que concerne ao ensino primário. Há mais informação disponível no que diz respeito ao ensino secundário e universitário.

Existe um certo preconceito, que está progressivamente a ser alterado, segundo o qual o assédio sexual não abrange o ensino primário, por os alunos serem muito jovens e não estarem, por consequência, sujeitos a estas situações. Com o desenvolvimento de políticas e de estudos visando o aumento da participação e permanência da mulher nos estabelecimentos de ensino, informações começam a apontar o assédio e a violência sexual como uma das principais barreiras para o acesso e a manutenção da rapariga na escola. A violência exercida pelos colegas, pelos professores e pelo ambiente escolar, no geral, torna-se progressivamente mais visível, como se verá a seguir.

6.1 *Literatura Internacional*

Vários estudos realizados em países da África sub-sahariana indicam que os maiores problemas para a manutenção das rapariga no ensino são as gravidezes e os casamentos prematuros. (Odaga, 1995; Okumu, 1996; Keller, 1996; Meena, 1993). As gravidezes concorrem para 76% dos casos de desistência no ensino primário, no Malawi (World Bank, 1996) e, na Tanzania, Meena considera que pouco foi feito para resolver este problema. (Meena, 1993).

Algumas questões pertinentes preocupam educadores feministas e desenvolvimentistas e elas podem ser resumidas nas seguintes:

- *Quantas destas gravidezes são resultado de violência sexual exercida pelos professores?*
- *Quantas raparigas saíram da escola por terem sido engravidadas por professores?*
- *Quantas foram contaminadas por DTS/HIV/SIDA pelos professores?*
- *Quantas raparigas abandonam a escola por causa do sexismo exercido pelo professor e pelo sistema escolar no seu todo?*

A FAWE (Forum for African Women Educationalists), com um título inquietante: *Será que a sua filha está segura na escola?* lança o grito de alarme na sua revista (FAWE Info, vol.5, no. 2 e 3, 1997). Os estudos apresentados indicam pouco assédio sexual nas escolas primárias, mas há uma tendência de aumentar nos estabelecimentos de ensino secundário e superior.

Após uma revisão da legislação e literatura internacional sobre o assunto, apresentar-se-á a situação em Moçambique e os resultados obtidos no presente estudo.

6.1.1 *Legislação Internacional*

Do ponto de vista da legislação internacional, o assédio sexual, ou a relação sexual de uma aluna com o seu professor constitui uma violência contra a mulher ou uma violência de género e fere

vários direitos humanos (como ser humano, mulher e criança). Quando o Estado não intervém ou tolera tais situações, esta transforma-se numa violência institucional.

Os principais direitos violados quando há uma relação sexual entre o professor e a aluna são:

- Igualdade perante a lei;
- Direito à integridade física e a protecção;
- Direito à saúde sexual e reprodutiva;
- Direito à educação.

Especifica-se a seguir cada um destes conceitos e apresentam-se os principais artigos a eles referentes, contidos em vários documentos, em particular o *Manual for Human Rights Education*, (Unesco, 1997) e *Engagements Concernant la Santé et les Droits en Matière de sexualité et de Reproduction pour Tous* (Family Care International, 1995), que reúnem os acordos e as convenções internacionais pertinentes, incluindo as conferências de Beijing, Copenhague, Cairo e Viena.

6.1.2 Violência contra a Mulher

Em 1993, as Nações Unidas aprovaram uma *Declaração sobre a Violência contra a Mulher*, que estabelece a primeira definição deste conceito. Esta foi completada pela definição aprovada em 1995, na *Quarta conferência Mundial sobre a Mulher*, em Beijing, que caracteriza a violência contra a mulher como *a mais generalizada e no entanto menos conhecida violação dos direitos humanos no mundo*. A luta para a erradicação da violência contra a mulher decorre da compreensão de que, enquanto as mulheres não puderem viver num mundo sem violência, elas nunca serão verdadeiramente emancipadas.

O termo *violência contra a mulher* designa qualquer acto de violência baseado no género, que resulte ou possa resultar em dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico, para as mulheres, o que inclui também as ameaças desses actos, coerção ou privação arbitrária de liberdade, quer ocorrendo em público, quer na vida privada. Assim, a violência contra a mulher abrange, mas não se limita à violência física, sexual e psicológica, ocorrendo:

- a) Na família, incluindo espancamento, abuso sexual da menina no agregado familiar, violência ligada ao dote, violação marital, mutilação genital feminina e outras práticas tradicionais prejudiciais às mulheres, violência não conjugal e violência relacionada com a exploração;
- b) Na comunidade, incluindo violação, abuso sexual, intimidação e assédio sexual no local de trabalho, em instituições de ensino ou outros lugares, tráfico de mulheres e prostituição forçada;
- c) Perpetrada ou admitida pelo Estado, onde quer que ocorra. (art. 114º, *Quarta Conferência Mundial Sobre a Mulher*, Beijing).

6.1.3 Igualdade Perante a Lei

A *Declaração Universal dos Direitos Humanos* estabelece que *todos são iguais perante a lei e, sem distinção, tem o direito a igual protecção da lei. Todos têm o mesmo direito a protecção igual contra a discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação*.

A *Convenção Sobre os Direitos da Criança* (1989), ao estabelecer que deve ser considerado criança *todo o ser humano menor de dezoito anos*, determina um quadro internacional para a protecção da mesma.

O artigo 16º da *Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher* (1979) estabelece o seguinte:

1. *Os Estados Partes tomam todas as medidas necessárias para eliminar a discriminação contra as mulheres em todas as questões relativas ao casamento e às relações familiares e, em particular, asseguram, com base na igualdade dos homens e das mulheres:*
 - a) *O mesmo direito de contrair casamento;*
 - b) *O mesmo direito de escolher livremente o cônjuge e de só contrair casamento de livre e plena vontade;*
2. *A promessa de casamento e o casamento de criança não terão efeitos jurídicos e todas as medidas necessárias, incluindo disposições legislativas, serão tomadas com o fim de fixar uma idade mínima para o casamento e de tornar obrigatório o registo do casamento num registo oficial.* (Princípios contidos também nos documentos da *Quarta Conferência Mundial Sobre a Mulher*, art. 107,a, 274,e; Copenhaga, art.80; Cairo, art. 9, 4.21, 6.11).

Eliminar a discriminação em relação às mulheres grávidas. (*Conferência Internacional sobre a População e o Desenvolvimento*, Cairo, 1994, art.6.11).

6.1.4 Direito à Integridade Física e à Protecção

Tanto a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* como a *Convenção Sobre os Direitos da Criança* definem direitos básicos à segurança pessoal, integridade física e à protecção:

- *Todos os indivíduos têm o direito à vida, à liberdade e a segurança pessoal e ninguém será submetido a tortura nem a penas ou tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes.* (*Declaração Universal dos Direitos do Homem*, art. 3 e 5).
- *Os Estados Partes adoptarão todas as medidas legislativas, sociais e educativas adequadas à protecção da criança contra toda a forma de prejuízo ou abuso físico ou mental, de descuido ou tratamento negligente, de maus tratos ou exploração, incluindo o abuso sexual, enquanto se encontrar à guarda dos pais, de representante legal ou de qualquer pessoa que a tenha a seu cargo.* (*Convenção Sobre os Direitos da Criança*, art. 19).
- *Assegurar que a integridade da pessoa em termos de relações sexuais seja plenamente respeitada.* (*Quarta Conferência Mundial Sobre a Mulher*, art. 107, d).

A preocupação relativamente ao interesse da criança deve ser considerada primordial e ser o princípio director das pessoas encarregadas de a educar e de a guiar. (*Quarta Conferência da Mulher*, art. 107, e; 267; *Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos*, Viena 1993).

6.1.5 Direito à Saúde Sexual e Reprodutiva

Desde a sua infância as raparigas têm poucas possibilidade de controlar a sua sexualidade e decidir

livremente e de maneira responsável sobre assuntos relacionados com a sua fecundidade, a saúde em matéria de sexualidade e os problemas relacionados com a reprodução.

Esta situação limita a sua capacidade de se proteger durante a adolescência e a vida adulta das DTS, HIV/SIDA, as gravidezes não desejadas, da mortalidade materna e das relações sexuais impostas pela força ou pela pressão social.

Os direitos em matéria de sexualidade envolvem o direito das mulheres de controlar e decidir livremente e de maneira responsável sobre assuntos relacionados com a sua fecundidade, incluindo a saúde em matéria de sexualidade e de reprodução e resolvendo os problemas relacionados com a reprodução.

Os direitos em matéria de reprodução incluem *os direitos fundamentais de todos os casais e de todas as pessoas decidir livremente e em toda responsabilidade o número de crianças e o espaçamento entre as crianças e de dispor da informação necessária, da educação e dos meios necessários para isso, o direito de ter acesso às melhores normas possíveis em matéria de saúde sexual e reprodutiva, o direito de tomar decisões em matéria de reprodução sem ser submetido a discriminação, coerção ou a violência.* (Quarta Conferência Mundial Sobre a Mulher, art. 95, 97, 216, 223).

6.1.6 Direito à Educação e à Informação

O menor acesso das raparigas à educação, limita as suas possibilidades de participar plenamente na vida pública e privada. Assim, uma série de textos incentiva programas de educação dirigidos às mulheres:

As escolas, os *média* e as outras instituições sociais devem elaborar e examinar todos os tipos de material de educação e de comunicação, os programas de ensino, as instalações e as atitudes dos professores, a fim de:

- eliminar os estereótipos e a discriminação em relação à mulher;
- promover relações de equidade e de respeito entre os sexos;
- assegurar a tomada de consciência e a sensibilização sobre a condição feminina e de saúde em matéria de reprodução, incluindo uma cobertura mais completa das escolhas e responsabilidades em matéria de reprodução e das doenças de transmissão sexual, incluindo HIV e SIDA.
(*Quarta Conferência Mundial Sobre a Mulher*, art. 83, a; 108,k; 276,c)

6.1.7 Situação no Ocidente

Na Europa, o escândalo da pedofilia que explodiu na Bélgica, em 1996, e o *Congresso Mundial Contra a Exploração Comercial Sexual das Crianças* (1996), chamou a atenção para um fenómeno considerado tabu. A tentativa de dismantelar redes de pedófilos e a publicidade em volta destes assuntos fez aparecer a existência de "um novo crime". Os anos 70/80, caracterizados por um clima de permissividade em matéria de sexualidade, toleraram a pedofilia. Nos últimos três ou quatro anos

assiste-se a uma maior repressão em matéria sexual, caracterizado pela maior penalização do incesto, pedofilia e violação. As condenações por violação - e essencialmente as violações familiares exercidas contra crianças, mas também os atentados ao pudor - aumentaram em França, de 60 a 80% em dez anos. (*Le Nouvel Observateur*, no. 1730, 1998).

Em França, a Ministra da Educação tomou uma série de medidas para fazer frente ao silêncio e à cumplicidade do sistema educativo registado até à data, nas escolas primárias. As novas medidas estabelecem que o/a professor/a que tiver relações sexuais ou tiver assediado sexualmente um ou uma aluno/a será expulso e perderá a possibilidade de trabalhar com crianças, os/as professores/as anteriormente transferidos/as numa outra escola por causa de assédio serão perseguidos e expulsos, os/as professores/as terão obrigação de denunciar estas situações; foi estabelecido um dia sobre a violência na escola, e uma campanha dirigida às crianças *meu corpo é meu corpo e tenho o direito de dizer não*, foi programada. (*Le Nouvel Observateur*, n1 1703, 1997).

Estudos realizados em estabelecimentos de ensino nos Estados Unidos e Grã-Bretanha apontam para a existência de assédio sexual por parte dos professores para com os alunos/as. É exemplo disso o estudo sobre *Sexual Abuse of Students by School Personnel* (Shakeshaft & Cohan, 1995), cujos resultados indicam que de 225 casos, 39% dos professores (do ensino primário e secundário) acusados mudaram de distrito e 15% foram concluídos, mas poucos perderam a permissão de continuar a ensinar. Neste estudo foram entrevistados superintendentes, delegados escolares, pais e professores.

Um outro exemplo foi o do estudo intitulado *Sexual Harassment of University Students by Faculty Members at a Southern Research University* (Baier, 1990), em que foram examinados os aspectos de assédio sexual nos *campus* universitários e em que, de 716 estudantes, 10% dos rapazes e 24% das raparigas revelaram terem sido vítimas de alguma forma de assédio sexual por membros da Faculdade. Dos acusados, 40% eram assistentes de graduação. (Retirado duma lista de informação de bibliografia sobre o assédio sexual praticado por professores).

6.1.8 Situação em África

São raros os estudos que se referem, em particular, à relação sexual professor/aluno, em países da região, a nível do ensino primário.

A violação de 75 estudantes do ensino secundário e a morte de 19 durante um ataque perpetrado por seus colegas, na Escola Mista Católica St. Kizito, no Kenya, em 1991, chamou a atenção internacional sobre a violência sexual nas escolas africanas. Um estudo recente aponta para *uma pandemia de violência sexual e assédio nas instituições africanas de ensino* (Hallan, 1994 citado por Odaga, 1995). Odaga afirma que os professores ameaçam as raparigas de chumbar, humilham-nas publicamente e obrigam-nas a ter relações sexuais. Mas, segundo ela, os alunos são os maiores ofensores. Eles assediam as raparigas verbal e fisicamente, batem-nas e violam. Odaga cita vários estudos entre os quais alguns realizados na Guiné e no Rwanda, onde estas observações foram feitas. (Odaga, 1995).

O *Perfil de Género do País*, elaborado na Uganda (Keller, 1996), aponta que há na imprensa frequentes artigos sobre professores que se envolvem com raparigas estudantes.

Um estudo realizado em Burkina Fasso sobre a *Violência contra as raparigas no contexto educacional* (Jousset, 1994), indica que o assédio sexual exercido pelos professores sobre as estudantes é bastante frequente, especialmente no ensino secundário, mas também nos últimos dois anos do ensino primário, tanto nas zonas urbanas, como nas zonas rurais. Na maior parte dos casos, os professores fazem chantagem com as raparigas, ameaçando dar-lhes más notas e de as chumbarem, às vezes com o uso da força, quando as raparigas resistem. As alunas exprimem o seu desamparo perante o professor que usa da sua autoridade e posição. Elas explicam que optam por um comportamento passivo e tímido, procurando não chamar a atenção do professor. Os professores, por sua vez, admitem que estas práticas existem e justificam-se dizendo que as raparigas os provocam e que se sentem isolados nas províncias. Eles consideram também que se trata de algo natural e fora do controlo dos seus superiores.

Em Burkina Fasso não existe um texto estabelecendo o comportamento do professor e dos alunos e condenando o assédio sexual. A direcção das escolas geralmente apoia os professores envolvidos. De maneira geral, estas situações são resolvidas no contexto familiar, pelo casamento do professor com a aluna, ou procura-se um acordo entre o professor e a família da rapariga. Se isso não for possível, o caso pode ser levado ao Ministério da Educação e o professor é transferido para outra escola. O estudo aponta para a hipótese de que a violência contra a rapariga existe com a cumplicidade de todos e que se trata de uma violência escondida, e conclui *antes de tudo, combater a violência contra as alunas envolve um projecto da sociedade, necessitando uma mudança de comportamento de todo o mundo.* (Jousset, 1994).

A FAWE Info (vol 5, no. 2 e 3,1997), aborda especificamente a problemática da violência sexual nas escolas. Os autores consideram que as agressões pelos colegas, professores e membros da comunidade, no trajecto para escola, na sala de aula, no recreio, quando a criança estuda sozinha, têm, junto com as gravidezes precoces e as DTS/HIV/SIDA, efeitos devastadores sobre a participação e o aproveitamento das raparigas no sistema educativo. *As ameaças são muito reais. Elas incluem assédio sexual e violação, ferimentos, angústias e abusos emocionais, assim como limitações intelectuais e inibições.* Este contexto pode favorecer a aprendizagem de negociar o seu corpo em troca de favores, reduzindo as oportunidades que a escola lhe oferece. *Quando directores de escola fazem exigências financeiras aos pais sem se preocupar com a sua capacidade de as satisfazer, eles invariavelmente retiram as alunas da escola e não perguntam de onde o dinheiro provem quando elas voltam com o dinheiro. Isto legitima todas as estratégias usadas para conseguir o dinheiro.* Odaga considera preocupante o aumento do abuso sexual de raparigas muito jovens, por adultos, acreditando que assim não vão contrair o vírus do HIV, e o aumento do número de raparigas que se envolve na prostituição, inclusivamente para poder ter dinheiro para estudar.

As implicações da gravidez precoce e dos abortos sobre a saúde das raparigas são evidenciadas, assim como a ausência, em muitos programas de ensino, de temas sobre a saúde sexual e reprodutiva. (Odaga, 1995).

Relacionada com a gravidez das estudantes, particular atenção é dada às práticas e políticas existentes. Odaga afirma que, na maior parte dos países da Africa sub-sahariana, as raparigas grávidas são expulsas e, para evitar isso, algumas se submetem ao aborto, que traz consequências negativas para a

sua saúde. (Odaga, 1995). Assim, a abolição das políticas estabelecendo a expulsão das raparigas grávidas é fundamental para elas poderem continuar a estudar.

Um estudo realizado na Tanzânia sobre o desempenho e as oportunidades educativas das raparigas, aponta um aspecto *discriminatório e controverso*, que consiste em expulsar do ensino primário e secundário as raparigas grávidas, tomando por base o *National Education Act* (1978), que se refere a "mau comportamento" e "ofensa contra a moralidade". (Tadreg, 1990).

6.1.9 Reflexões e Intervenções em Curso

A fim de desenvolver estudos e elaborar políticas visando erradicar as barreiras que dificultam o acesso e a retenção das raparigas no sistema educativo, vários países da região criaram, nos seus respectivos Ministérios da Educação, unidades especializadas para assuntos de género.

Na região (com excepção do Lesotho e do Botswana, onde há maior percentagem de raparigas no ensino primário), a maioria dos países regista uma menor taxa de escolarização das raparigas nos últimos anos do ensino primário e no secundário, sendo a pior situação registada em Moçambique, seguido pela Zâmbia. Para esta situação, apontam-se vários factores externos à escola, tais como:

- o custo económico de ter uma rapariga na escola é considerado maior do que o do rapaz (por causa do trabalho em casa, que deixa de ser feito por ela);
- o retorno económico de ter uma filha na escola é considerado mais fraco do que o do rapaz;
- as normas costumeiras (incluindo ritos de iniciação) e as religiões, que limitam a participação das raparigas em certas actividades consideradas femininas;
- a ausência de modelos femininos ilustrando a importância do ensino;
- a sobrecarga de trabalho da rapariga.

Para além dos factores externos à escola, são apontados também factores internos, como o próprio sistema educativo, que tem um impacto negativo sobre as raparigas (Odaga, 1995; FAWÉ info vol. 5 no. 2 e 3, 1997):

- o ambiente de ensino pouco sensível à problemática de género e agressivo para com a rapariga;
- a distância da escola que aumenta os riscos de assédio e violência;
- as características da escola (existência de professores mulheres, disponibilidade de casas de banho, escolas mistas ou não);
- a pedagogia e atitude dos professores (estes têm tendência de considerar que a educação das raparigas é menos importante que a dos rapazes e, conseqüentemente, exigem menos delas e contribuem para as desvalorizar e desmotivar);
- o currículo (incluindo os materiais didácticos veiculam uma imagem pouco sensível ao género);
- o assédio sexual (exercido dentro da sala de aula, no recreio, no caminho para a escola, nas casas de banho, pelos professores, colegas e homens da comunidade);
- a gravidez (a rapariga é excluída do ensino quando fica grávida, enquanto o rapaz ou o homem que a engravidou não sofre as mesmas conseqüências);
- a motivação e expectativa das raparigas (geralmente limitadas e desmotivadas pelo ambiente geral

encontrado na escola).

O desafio para o aumento da participação e retenção das raparigas na educação é de criar um ambiente escolar que garanta a segurança física e emocional e o crescimento intelectual e, ao mesmo tempo, forneça os instrumentos em termos de conhecimentos e de auto-confiança, que lhe permitam defender-se das agressões. Fala-se em criar um ambiente de estudo *amigável para a rapariga* ou *girl-friendly learning environment*. (The World Bank, 1996).

Vários documentos apontam para alguns factores que podem influenciar este processo (The World Bank, 1996; Odaga, 1995; FAWE Info vol. 5 no. 2 e 3, 1997):

- Políticas estatais para a paridade nas escolas, maior acesso às escolas, clarificação das responsabilidades dos professores e directores, estabelecimento de normas e penalizações claras, melhoria da segurança e das facilidades para as raparigas, aumento do número de professoras.
- Formação e supervisão dos professores para uma maior consciência sobre assuntos de género e respeito pelos direitos dos alunos, permitindo uma transmissão mais eficaz em termos de ética e direitos humanos.
- Práticas administrativas na escola, tendo por objectivo criar um ambiente propício.
- Conteúdos e expressão dos currículos pertinentes para as raparigas, incluindo a revisão dos materiais didácticos numa perspectiva de género.
- Atitude da comunidade e dos pais envolvidos nos assuntos da escola, a fim de assegurar e de contribuir para a segurança das raparigas.

A título de exemplo apresentam-se algumas actividades e políticas desenvolvidas na região, cujo objectivo é criar um ambiente mais favorável à rapariga.

Na Guiné e no Malawi, a fim de dar direito ao acesso às raparigas grávidas, as políticas expulsando as raparigas foram revogadas. No Malawi, a nova legislação afasta as raparigas grávidas e o rapaz responsável pela gravidez durante um ano lectivo e autoriza a sua reinserção passado esse prazo. (Odaga, 1995).

Alguns países, como é o caso da Suazilândia, possuem um código de conduta dos professores que estabelece claramente que *um professor não deve envolver-se em relações amorosas com um aluno seja ele rapaz ou rapariga. É uma ofensa séria envolver-se em relação sexual com uma aluna e pode levar a problemas disciplinares*. Não se possui informações concernente à situação nas escolas e o número de processos movidos nestes casos, assim como a gradação das penas. (Teachers Servia Act of 1982 and Teaching Service Regulation of 1983) .

6.1.10 Situação Legal

Em África, e especificamente na região, o problema legal levantado pela relação sexual entre um adulto e uma criança é particularmente delicado, devido à dualidade do sistema legal e à predominância das normas costumeiras na resolução destes assuntos. As convenções internacionais ratificadas pelos países, muitas vezes entram em contradição com as normas costumeiras, tanto sobre a idade em que se considera uma pessoa criança, ou sobre a noção de consentimento ou livre escolha, como sobre a solução a

dar a uma violência sexual ou a uma gravidez.

Na prática, apesar da ratificação das convenções internacionais e das legislações nacionais, na maior parte dos países da região as normas costumeiras predominam. Por exemplo, no Zimbábue, a legislação proíbe um homem de ter relações sexuais com uma criança de menos de 16 anos (Criminal Law and Procedure Amendment Act, Cap. 58, s.3A), mas do ponto de vista das normas costumeiras, é possível casar com uma criança de qualquer idade (mesmo *in utero*), na condição de ter o consentimento dos pais. (Amstrong, 1995).

A noção de consenso individual promovida pela legislação formal, incluído nas Convenções Internacionais, tal como a *Convenção sobre os Direitos da Criança* (1989), ou a *Convenção Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher* (1979), não encontra o seu equivalente nas normas costumeiras onde a família pode tomar decisões sobre o casamento de um menor de idade. Assim, Amstrong, para ilustrar esta situação, cita um procurador da Swazilândia:

- *Em todas as sociedades africanas, não somente na Swazilândia, uma pessoa, desde a sua infância é educada no sentido de obedecer e respeitar os mais velhos e as pessoas que têm autoridade. O que pode fazer uma rapariga de 10, 12 ou mesmo 14 anos, quando for chamada por um homem adulto que lhe ordena de tirar a cueca e de se deitar? Será que pode desobedecer sem pensar que ela vai contra a educação dos seus pais?* (Amstrong, 1995).

Geralmente, em caso de abuso sexual ou gravidez, procura-se casar a rapariga com o seu agressor ou o pai da criança. Raros são os casos que são apresentados às instâncias jurídicas.

6.2 Literatura e Informações sobre Moçambique

6.2.1. Estudos Diversos

Estudos feitos por diferentes instituições do MINED e seus parceiros indicam que, já em meados dos anos 80 e princípios dos anos 90, havia problemas de utilização abusiva dos alunos por parte dos professores, de assédio sexual nos CFPP e venda de notas, cujo pagamento era por dinheiro ou em espécie, incluindo a relação sexual. (Conf. Passos e Cabral, 1989; Palme, 1992; Baloi & Palme, 1995).

Sobre este aspecto, o trabalho de Walker (1996) na província de Nampula, no âmbito do Projecto de Educação da Rapariga, refere como um dos principais constrangimentos para a permanência da rapariga na escola, a exploração sexual, o abuso das raparigas e a corrupção. Walker afirma que, nas áreas muçulmanas, os pais preferem tirar as filhas da escola, a correr o risco de elas *perderem a sua virgindade* e ficarem grávidas, o que significa desgraça para elas e para as suas famílias. Walker acrescenta que isto está ligado à corrupção, uma vez que as raparigas são forçadas a oferecer favores sexuais para passar de classe e reprovam se o não fizerem. No caso dos rapazes, estes têm que pagar em dinheiro, aos professores. Ainda no mesmo estudo, Walker afirma que numa discussão destes aspectos, um número considerável de professores e técnicos da Educação, do sexo masculino, não compreendem a diferença entre um professor ter uma relação sexual com uma aluna e ter uma relação sexual com uma outra rapariga do grupo, de fora da escola; ela afirma que muitos professores e funcionários da Educação têm uma ideia pouco clara sobre a sua responsabilidade profissional e ética, neste aspecto, ou mesmo da necessidade de, pelo menos, proteger a rapariga contra a gravidez e ou doenças de

transmissão sexual, incluindo o HIV/SIDA. (Walker, 1996).

Num estudo realizado na província de Tete, Bagnol fala de *curriculum escondido*, quando se refere aos preconceitos que são veiculados na sala de aula e que desincentivam e desmoralizam as alunas; e fala da *vulnerabilidade* da rapariga em relação à gravidez e ao assédio sexual por parte dos professores. Assim, raparigas do EP2 declararam ter repetido a 6^a classe por se terem recusado a ter relações sexuais com o professor. Uma das raparigas afirmou que o professor lhe disse: *eu te chumbei porque és cara com as tuas coisas*. Elas afirmam que os professores recusavam dinheiro, contrariamente ao que acontece com os rapazes, e exigem relações sexuais. As raparigas também afirmam serem desincentivadas a estudar por causa das reflexões feitas em público pelos professores ou pelos colegas, porque elas contribuem pouco nas aulas, faltam mais, têm mais problemas em fazer os trabalhos de casa. Raparigas em internato afirmaram serem vítimas de assaltos nocturnos pelos colegas e quando se deslocam, de manhã, ao rio para tomar banho; além de serem assediadas pelos responsáveis do internato, todos homens. Os encarregados de educação, por sua vez, consideram a escola como um *sítio do pecado*, onde a rapariga vai aprender os *maus comportamentos*. As professoras entrevistadas também explicaram que, durante a sua formação no internato, foram assediadas pelos seus formadores (na maioria homens), e que estes preferem receber raparigas jovens em vez de professoras em exercício, já com uma certa idade. (Bagnol, 1996).

Num outro estudo sobre o abuso sexual e a prostituição infantil, Bagnol apresenta vários depoimentos de raparigas em idade escolar, violadas por colegas, engravidadas e abandonadas por um professor, ou que começaram a prostituir-se enquanto estudantes. Ela apresenta também situações de escolas como a de Murrupula (província de Nampula), que estão travando uma luta contra os homens da comunidade para poder manter as raparigas na escola, obrigando os homens que namoram com estudantes a procurar outras parceiras. (Bagnol, 1997).

Num estudo sobre os aspectos sócio-culturais para a frequência na escola primária em Moçambique, Zucula (1990) refere que os responsáveis pelo sistema educativo, explicam as ausências e desistências das raparigas, como consequência de gravidez e de casamentos prematuros. Ela acredita que estes factores têm um efeito indirecto no EP1, porque as alunas são ainda pequenas para casar (7-11 anos) e que as mais velhas, quando atingem a puberdade, são ou foram já iniciadas e ou autorizadas a ter relações sexuais; se ficarem grávidas sem ser casadas, isso não é considerado nenhuma catástrofe e pode ser socialmente aceite, pelo que, se uma rapariga solteira for bem sucedida na escola, os pais não consideram inconveniente que ela continue a estudar. Zucula conclui afirmando que é a Escola, nestes casos de gravidez, que não aceita a rapariga e a pressiona a abandonar os estudos. (Zucula, 1992).

Do ponto de vista formal não se teve acesso a nenhum documento do MINED estabelecendo que se deve expulsar uma rapariga que esteja grávida e, segundo o que foi referido nas entrevistas, não existe tal documento. Informações recolhidas indicam que as raparigas que se encontram nesta situação podem fazer recurso para serem reintegradas nas escolas. Mas, na prática, e pelo que se observou durante o presente estudo, tanto o pessoal do MINED como os alunos e encarregados de educação, acreditam que a expulsão das raparigas constitui a regra. Sempre que possível, as raparigas são aconselhadas a estudar nos cursos nocturnos junto com os adultos, o que muitas vezes não é nada conveniente para elas, que vivem longe da escola e correm outros riscos. Geralmente, não há penalização para o autor da gravidez, além da aplicada no âmbito das normas costumeiras para este tipo de situação.

6.2.2 Situação Legal

A situação legal de Moçambique é caracterizada pela dualidade do seu sistema jurídico. A legislação formal, utilizada a nível nacional, nos tribunais distritais, provinciais, da cidade e supremo, foi estabelecida no período colonial, enriquecida mas não harmonizada com as convenções internacionais ratificadas. A criação dos Tribunais Comunitários (Lei 4/92) reconhece um papel preponderante aos usos e costumes na normalização do comportamento dos cidadãos e considera-se que o que os usos e costumes definem como justo, injusto, aceitável e inaceitável, é norma de direito, mesmo se à luz do direito formal estes são ilícitos.

De uma maneira geral, as normas costumeiras condenam as relações sexuais que se traduzam em gravidez (conf. Zucula, 1990) e que não foram anteriormente autorizadas pelos familiares, como também condenam de forma mais rigorosa a relação sexual com menores de 13 anos. A solução para estes casos visa, essencialmente, procurar casar a rapariga com o homem ou, se a rapariga for muito pequena e o casamento não for possível, aplica-se uma multa. A solução destes problemas é geralmente encontrada a nível familiar e o recurso à polícia, ao tribunal comunitário ou distrital é feito com o objectivo de se fazer pressão para se obter o que, do ponto de vista das normas costumeiras, é considerado desejado. Apesar de se registarem muitos casos de violação nos hospitais e postos de polícia, somente dois casos de violação de menores de 12 anos foram julgados em 1996, na província de Maputo, e nenhum caso de crime sexual foi julgado em Nampula. (Bagnol, 1997).

Do ponto de vista legal, à excepção de certos casos como a emancipação, a maioridade é estabelecida aos 18 anos. A rapariga pode ser emancipada pelos pais com 14 anos de idade e o rapaz com 16 anos, para se casarem.

Sobre os aspectos legislativos em relação ao comportamento homem/mulher, verificou-se que o Código Penal prevê três tipos de crime: o estupro, a violação e o atentado ao pudor, que são sancionados de forma mais grave sempre que as vítimas sejam menores:

- O atentado ao pudor (art. 391) tem lugar quando há prática de relações sexuais com uma menor de dezasseis anos, não virgem, ou qualquer outro acto que atenta ao pudor da pessoa, o que é punido com pena de prisão de 3 dias a dois anos.
- A violação de menores de doze anos (art. 393 e 394) é punida com prisão de dois a 8 anos.
- A cópula com menores de doze anos, independentemente do seu consentimento, é punida com uma pena maior de 8 a 12 anos.
- O estupro (art. 392) tem lugar quando alguém, por meio de sedução, pratica uma relação sexual com uma mulher virgem, maior de doze anos e menor de dezoito, e com consentimento desta. Considera-se que o consentimento foi viciado pela sedução, com promessa de casamento ou vida em comum. A pena é de 2 a 8 anos de prisão. (cit. por Bagnol, 1997).

Não existe, de momento, nenhuma legislação que se refira ao assédio sexual. Esta noção foi discutida pela primeira vez, na Assembleia da Republica, em Dezembro 1997, aquando da discussão sobre a Lei do Trabalho, e poderá ser incluída aquando da sua aprovação, prevista na próxima sessão da Assembleia da Republica.

Na legislação consultada sobre a Educação, embora não apareça de forma explícita alguma sanção para

os casos em que um/a professor/a se envolva em relações amorosas ou sexuais com um/a aluno/a, o Estatuto do Professor, (Resolução n1 4/90 do CNFP, art. 20), prevê a demissão do docente que:

- *violar a ética moral e profissional nas relações com os alunos;* (no. 3).

Outros artigos também clarificam o comportamento do professor com o aluno:

- *Contribuir para o processo educacional;* (art. 12, no. 4).
- *Tratar com respeito os alunos.* (art. 11, no. 6).

O EGFE, no capítulo VII, que trata de deveres, direitos e regalias, diz que o funcionário deve:

- *Adoptar um comportamento correcto e exemplar na sua vida pública, pessoal e familiar de modo a prestigiar sempre a dignidade da função pública e a sua qualidade de cidadão;* (no. 24, art. 99).
- *Não se servir das funções que exercer em benefício próprio ou em prejuízo de terceiros, designadamente não aceitar como consequência do seu trabalho quaisquer ofertas, nem exigir ou aceitar promessas de ofertas;* (no. 29, art. 99).
- *Não se valer das suas funções, nem invocar o nome do órgão, estrutura, dirigente ou superior hierárquico para obter vantagem ou exercer pressão ou vingança;* (no. 31, art. 99. (Reis et al 1996:69).

Em relação às consequências pelo não cumprimento destas disposições, o EGFE, no Capítulo XII, que trata da responsabilidade disciplinar, prevê a *despromoção* para as infracções previstas nos números 29 e 31 do artigo 99, atrás referidas. Na ausência de um código de ética e de uma formação dos professores em relação aos seus direitos e obrigações, poucos são os entrevistados do MINED (incluindo os professores) que consideram o assédio e a relação sexual com o aluno uma violação da ética profissional, e que apontam para estes artigos como instrumento para sancionar o comportamento dos professores.

No levantamento dos casos disciplinares aos diferentes níveis do ensino, referentes ao período 1996/97, produzidos pela Direcção de Recursos Humanos, do MINED, não consta nenhum processo resultante de uma relação sexual entre um professor e um aluno ou caso de assédio sexual. Nos casos recolhidos em Tete, há um caso em averiguações, considerado de abuso de poder, porque um professor levou uma aluna ao quarto.

6.2.3 Políticas e Perspectivas sobre o Assédio e Abuso Sexual

Nas estratégias para a implementação da política educativa, o MINED preconiza a continuação de uma série de medidas conducentes à melhoria da qualidade do funcionamento do sistema educativo, entre as quais se destacam algumas que podem influenciar a relação professor/aluno e a ética profissional e que foram já apresentadas nos capítulos anteriores, em particular no que diz respeito às cobranças ilegais. Estas intervenções incluem:

- A reforma do currículo do ensino básico e da respectiva formação de professores, o que inclui a introdução da *Educação para a Vida e Convivência* (nova terminologia para a educação moral e cívica), questões de género e meio ambiente, entre outros;

- A revitalização da participação da comunidade na gestão das escolas, incluída no novo Regulamento do Ensino Primário (em fase de aprovação), que confere poderes aos encarregados de educação de se pronunciarem sobre sanções disciplinares e selecção dos membros directivos da escola;
- O documento da *Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação* (Programa do Governo para 1995-1999), que inclui referências específicas a aspectos que, na formação dos professores, podem contribuir para prevenir comportamentos e atitudes incorrectos;
- A introdução progressiva da promoção automática no EP1 (documento da *Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação*, Programa do Governo para 1995-1999) que pode contribuir para diminuir a chantagem exercida pelos professores sobre as raparigas.

Outras intervenções e iniciativas estão mais directamente relacionadas com a modificação dos padrões de comportamento entre homens e mulheres:

- A criação de uma Unidade de Género no MINED, envolvida em pesquisa, formação e elaboração de estratégias para a retenção das raparigas no sistema de ensino;
- A incorporação da perspectiva de género no *Plano Estratégico da Educação* para 1998-2001, visando a equidade, através do aumento da participação da rapariga na escola e a melhoria do ambiente escolar para garantir a retenção das raparigas dentro do sistema escolar.

É de destacar, no âmbito da reforma curricular, o projecto de educação em matéria de população, ambiente e desenvolvimento (EPAD) financiado pelo FNUAP, actualmente envolvido na revisão do currículo e do material educativo, cujo impacto positivo sobre a atitude e o comportamento dos professores e alunos é de esperar. No bloco sobre "Saúde e Sexualidade" o documento de Proposta de Estratégias do EPAD, (FNUAP, 1996) esclarece:

- *Atitudes e comportamentos responsáveis em saúde reprodutiva, implicam postergar relações sexuais e prevenir a gravidez durante o período escolar e ter predisposição para o uso de anticoncepcionais e práticas de sexo protegido (...). As raparigas têm o direito de saber que a gravidez não apenas coloca em risco a sua saúde, como afecta outros aspectos da sua vida (...). Aspecto importante deste bloco, é desenvolver na rapariga habilidades para resistir a pressões do grupo ou namorado para fazer sexo e aprender a dizer "não" nas situações onde se sinta constrangida. (...) As habilidades relevantes de um comportamento preventivo as DTS/HIV/SIDA são: auto-conhecimento, auto-confiança e resistência a pressões para sexo e uso de drogas e conhecimento efectivo de como usar o preservativo (...). Responsabilidade é um conceito básico neste bloco e os adolescente precisam saber que a paternidade e a maternidade são uma escolha que precisa ser avaliada cuidadosamente e não uma obrigação social.*

No âmbito do movimento de educação básica para todos e de promoção da educação da rapariga, o MINED, com apoio do CIDA/UNICEF, tem em curso um projecto piloto em 6 distritos de 3 províncias (Nampula, Zambézia e Sofala), que desenvolve uma série de acções cujo objectivo é a melhoria do ingresso e retenção da rapariga no sistema educativo. As quatro actividades principais são:

- Criação das Unidades de Género nas DPE e DDE;
- Formação sobre género, em cadeia, dos funcionários das DPE, DDE, ZIP formadores dos CFPP e IMAP e professores;

- Fortalecimento da ligação escola/comunidade a fim de sensibilizar os encarregados de educação sobre a importância da educação da rapariga e apoiar as raparigas em risco de desistir;
- Distribuição de material escolar para rapazes e raparigas.

Uma outra iniciativa, com uma dimensão multisectorial, baseada e coordenada pelo Ministério da Cultura, Juventude e Desportos, denominada CIADAJ (Comité Intersectorial de Apoio ao Desenvolvimento dos Adolescentes e Jovens), do qual são membros 8 ministérios, ONG, organizações religiosas e humanitárias. Tem por objectivos:

- Propôr a actualização do quadro legislativo e harmonização da legislação nacional e internacional sobre jovens e adolescentes;
- Fazer *advocacy* para a actualização das leis e políticas tendo em conta o interesse dos adolescentes e dos jovens;
- Educar os adolescentes e os jovens sobre os seus direitos.

6.3 Resultados da Recolha de Dados nas Escolas - Assédio e Abuso Sexual

Os resultados aqui apresentados referem-se à parte do estudo que se destina a caracterizar a situação vivida nas escolas do ensino primário, numa tentativa de identificar os maiores problemas, ou os mais frequentes, na esfera do assédio e abuso sexual dos alunos, por parte de professores e responsáveis ao nível da escola. Como nos outros temas, o conjunto de perguntas foi dirigido a alunos, encarregados de educação, professores e responsáveis ou representantes das DDE e DPE.

O questionário era iniciado com uma pergunta com a qual se pretendia conhecer a atitude dos entrevistados em relação à educação da rapariga, numa perspectiva de género. Assim, os dados recolhidos em relação à pergunta *acha que as raparigas precisam tanto de estudar quanto os rapazes*, indicam que uma maior percentagem de entrevistados entre DDE/DPE (76.1%) acha que sim, do que nos outros grupos de entrevistados. Os professores representam a segunda categoria que valoriza a educação das raparigas, tanto quanto a dos rapazes, com 74.5%; a seguir são os encarregados de educação (67.8%) e, por último, os alunos (61.3%).

Observa-se no conjunto das categorias de entrevistados que há maior percentagem de mulheres (79.2%) do que de homens (63.4%) que valorizam a educação das raparigas. A diferença de opinião entre homens e mulheres tende a ser maior entre os alunos do que nas outras categorias. Os dados indicam que 48% das raparigas acha que a educação das raparigas é tão importante quanto a dos rapazes. Isto sugere que os alunos tendem a veicular uma ideia pouco favorável à educação das raparigas. Os alunos e encarregados de educação valorizaram mais a educação da rapariga nas escolas completas das capitais provinciais do que nas distritais. É nas escolas do EPI rurais que se regista a menor valorização. Os professores tendem a ter a mesma opinião nos diferentes tipos de estabelecimento de ensino.

Os dados indicam que existe dependência (confirmada pelo teste do qui-quadro) entre a resposta que as pessoas dão e a sua província, no caso dos alunos e dos encarregados de educação. Os indivíduos do Sul (província e cidade de Maputo) tendem a dizer que as raparigas precisam tanto de estudar quanto os rapazes. Na cidade e província de Maputo, 70% e 79.4% dos alunos, respectivamente, deram essas

resposta. No Norte e Centro, a situação é diferente. Os indivíduos dizem que a educação da rapariga não é tão importante como a dos rapazes. Em Tete há um ligeiro equilíbrio de opiniões. Já em Nampula observa-se que só 39.3% dos inquiridos acha que as raparigas precisam tanto de estudar quanto os rapazes. Entre os encarregados de educação verifica-se uma tendência semelhante à dos alunos. Porém, há maior aproximação dos dados de Tete com os do Sul do que dos de Nampula.

Em relação às respostas dos DDE/DPE e dos professores, não parece existir a mesma dependência. Em todas as províncias, acima de 56.0% dos DDE/DPE e acima de 60% dos professores afirmam que as raparigas deveriam estudar tanto quanto os rapazes. Isto sugere que os DDE/DPE, pela sua formação profissional valorizam a participação da rapariga nas escolas. Porém, os DDE/DPE da província de Tete têm uma percentagem mais baixa (56.7%) que nas outras províncias, entre os que acham que as raparigas precisam tanto de estudar quanto os rapazes. Entre os professores, é a província de Nampula (62.5%) que tem a percentagem mais baixa.

Os que acreditam que as raparigas precisam tanto de estudar quanto os rapazes apontam para vários motivos, entre os quais destacam-se os seguintes:

- *A mulher precisa de estudar para ajudar o próprio homem.* (Professora, escola completa, Nampula).
- *Numa sociedade moderna, todos têm o mesmo direito. Todos devem estudar em pé de igualdade, mas hoje em dia há mais desistência das meninas. Daqui há uns anos teremos um número reduzido de meninas na escola, o que não é bom.* (DPE, cidade de Maputo).
- *As raparigas têm mais tarefas para realizar do que os rapazes, daí que precisam mais de estudar do que os rapazes.* (Professor, Escola completa, DU4, Maputo).

Entre os entrevistados que apontam para as limitações que as raparigas encontram para se manter no ensino, o namoro é o principal constrangimento, aliado à procura de melhores condições económicas. Alguns comentários sobre isso:

- *Para fazer estudar as raparigas, às vezes enfrentamos problemas com as suas mães que ficam com ciúme. Perguntam porque estamos a dar comida e capulana a esta rapariga se um marido pode cuidar dela. As raparigas que estudam também vêem as suas amigas que não estudam com roupa mais bonita e com melhores condições do que elas e querem também procurar um namorado.* (Enc.educação, EP1, Moma-rural).
- *Não podem estudar mais porque elas gostam de casar muito cedo, bastando para isso atingir 11 anos arrumam os livros. Por exemplo, essas que estão aqui já devem ter maridos lá em casa a espera. As vezes tem sido os próprios pais a insistirem para abandonar a escola.* (Aluno, EP1 Mphulu, Tsangano).
- *As alunas precisam tanto de estudar quanto os rapazes, só que necessitam de dinheiro e desta forma é fácil serem enganadas por aqueles que se mostram prontos a dar este dinheiro. Assim é quando se tornam prostitutas, mais tarde engravidadas e daí perdem a possibilidade de poderem estudar.* (Aluno, Escola completa de Moma sede).

Os entrevistados que consideram que as raparigas não precisam de estudar tanto quanto os rapazes, explicam que isto se deve a questões culturais e, sobretudo, à necessidade da rapariga conseguir dinheiro através de um namorado que a sustente. Eis algumas observações:

- *As raparigas não precisam de estudar muito porque à noite saiem para passear com os homens.* (Aluno, Escola completa, DU4, Maputo).
- *É um problema cultural. Eu acredito que na nossa sociedade, mesmo sem estudar uma mulher pode cuidar dos seus filhos, marido, ter um lugar na sociedade.* (DPE, Nampula).
- *Não precisam de estudar porque devem tomar conta da casa.* (Aluno, esc. completa, Nampula).

Entre os entrevistados a nível de DDE e DPE, 45.7% considera que *nas escolas há professores ou responsáveis que namoram com alunos*. Com 51.7% de respostas afirmativas, a província de Tete tende a ter a taxa mais alta.

Entre os entrevistados nas escolas, a pergunta feita era mais específica e relacionada unicamente com a sua escola: *nesta escola há professores ou responsáveis que namoram com alunos*. Aqui, os professores tendem a considerar que há menos professores que namoram com alunos (2.6%) do que os encarregados de educação (6%) e os próprios alunos (23.4%). Os dados indicam que há menos alunos das escolas do EP1 (3.8%) e das completas, distritais, que consideram que há namoro entre professor e aluno, do que nas escolas completas urbanas (33.7%). Entre os encarregados é o contrário, com 8.0% nas EP1 rurais, 5.2% nas escolas completas rurais e 3.2% das escolas completas urbanas, que consideram que há namoro. Acredita-se que esta situação se deve ao facto de, nas escolas do EP1, os pais estarem mais informados dos acontecimentos da escola, do que nas escolas completas.

Comparativamente com as outras três, Tete é a província onde se verifica uma maior percentagem de professores (5.0%) e de encarregados de educação (11.7%) que acham que, na sua escola, há professores ou responsáveis que namoram com alunos. Entre os alunos, são as províncias de Maputo (33.8%) e de Nampula (27.9%) que tendem a registar as percentagens mais altas. Entretanto, de uma forma geral, e entre os diferentes grupos de entrevistados, as mulheres têm tendência a considerar que há mais namoro entre professores e alunos, do que os homens.

Os dados indicam que nas escolas das capitais provinciais, o facto de o aluno não gostar de um professor é independente do facto de conhecer casos de namoro, enquanto nas escolas distritais e nas do EP1, o facto de não gostar de um professor parece estar mais relacionado com o conhecimento da existência de namoro entre professor/aluna. Entre os alunos do EP1 (3.8%) que conhecem professores ou responsáveis que namoram com alunas, há 100% que não gosta de um professor; por outro lado, há 39.5% de entre os que não gostam de um professor, entre aqueles que não conhecem um professor que namora com uma aluna.

Nas escolas completas do nível distrital, entre os 31.3% de alunos que conhece um professor que namora com uma aluna, 32% afirma que há professores de quem não gostam e há 30.9% que não gosta de algum professor entre aqueles que não conhecem casos destes de namoro.

Nas escolas completas da sede da província, a percentagem dos encarregados de educação que conhece casos de namoro sobe para 22.6%, mas entre aqueles que conhecem e os que não conhecem casos de alunas que foram "mobilizadas" para namorar com um professor, a proporção dos que são a favor da proibição é a mesma. Nas zonas rurais os encarregados de educação são mais a favor da proibição do namoro do que nas zonas urbanas e que, o facto de conhecer casos de namoro e casos de raparigas que foram mobilizadas, os leva ainda mais a ser a favor da proibição.

Entre os alunos, como entre os encarregados de educação, os indivíduos que conhecem casos de professores que namoram com alunas e casos de alunas que foram "mobilizadas" pelos professores, tendem a ser mais a favor da proibição, do que os que não conhecem situações do género.

Entre os entrevistados que afirmam que há responsáveis ou professores que namoram com alunos, salientam-se os seguintes depoimentos:

- *Nesta escola são 3 professores que namoram com alunas. Destes, um promete casar com a aluna e os outros dois só andam de qualquer maneira com as alunas.* (Alunos, esc. completa de Tsangano).
- *Conheço uma aluna que namora com um professor e um funcionário, ambos da mesma escola.* (Alunos, esc. completa da Munhuana, DU1, Maputo).

Alguns dos professores, principalmente na província de Nampula, explicam que nos últimos tempos a situação de as meninas os preferirem mudou por causa das suas condições financeiras:

- *Ultimamente, as alunas não preferem os professores, talvez por causa da vida cara que levamos. Isto acontecia mais lá pelos anos 80.* (Professor, esc. completa, Nampula).
- *Como a sociedade não valoriza o professor porque é pobre, as raparigas não se atrevem a namorar com o professor. As raparigas querem dinheiro, por isso não precisam do professor. Conhecem quem tem dinheiro: os vendedores do comércio informal com os quais namoram.* (Professor, esc. completa de Moma).

À pergunta através da qual se pretendia saber se se *conhecia uma aluna que foi "mobilizada" para namorar com um professor ou responsável da escola*, observam-se as mesmas tendências gerais que nas respostas à pergunta anterior. Os alunos são a categoria que apresenta a maior percentagem dos que conhecem uma aluna que foi mobilizada (33.5%), seguidos pelos encarregados de educação (10.7%), os DDE/DPE (9.8%) e os professores (2.6%).

Entre todos os grupos de entrevistados, as escolas completas das capitais provinciais apresentam a maior percentagem de pessoas (alunos: 41.6%; ee: 22.2%; prof: 4.5%) que conhecem alunas "mobilizadas" para namorar com os professores (nas escolas do EP1: alunos:36.6%; ee: 4.4%; prof: 0%). Parece haver uma maior proporção de mulheres (18.9%), do que de homens (14.1%), que conhece uma aluna que foi "mobilizada" para namorar com um professor ou responsável da escola. A única categoria onde a situação é diferente é entre os encarregados de educação, com maior percentagem de homens (12.6%) do que de mulheres (8.2%), a responder afirmativamente à pergunta.

A província de Tete regista a maior percentagem de alunos (54.2%) que conhece uma aluna que foi "mobilizada", contra 33.8%, 31.3% e 15% em Maputo, Nampula e Maputo cidade, respectivamente. Em Tete também se observa uma maior percentagem de encarregados de educação que conhece uma aluna que foi mobilizada (18.3%), do que nas outras províncias. Entre os DDE/DPE, a maior percentagem regista-se em Tete (11.7%) e em Nampula (12.5%). Nestas 2 províncias os professores afirmam que não conhecem alunas que tivessem sido "mobilizadas" para namorar com um professor.

Durante as entrevistas, algumas raparigas mostraram-se muito embaraçadas para responder. Na escola completa de Moía e na escola completa de Marracuene houve, entre as raparigas entrevistadas, uma que explicou que ela pessoalmente sofrera assédio por parte de um professor:

- *Um professor conquistou-me e eu não aceitei. Ele disse-me que ia reprovar. O professor voltou a chamar-me para o namoro com um colega dele e eu não aceitei. Como consequência o professor baixou-me as notas escolares.* (Esc. completa, Marracuene).

Os alunos conhecem casos de assédio no pátio da escola ou mesmo da sala de aula:

- *Durante as aulas ou mesmo quando estamos a fazer provas, alguns professores sentam-se muito perto de alunas e começam-lhes a acariciar e dizer: não desconfiem nada, é uma simples brincadeira que estamos a fazer. Mas eles deviam saber que há um ditado popular que diz: em brincadeiras o macaco teve relações sexuais com a sua própria mãe.* (Esc. completa de Moma).
- *Houve um professor que sempre chamava um menina para um canto, e quando a gente procurava saber o que se passava, a menina não nos dizia. Achamos que mesmo o director da escola devia ter alguma informação ou suspeita, porque foi nesta altura que tomamos conhecimento de que existe uma lei que proíbe o namoro entre uma aluna e um professor e daí começamos a notar a modificação da atitude deste professor.* (EP1 de Tsangano).

Alguns professores, sob o pretexto de pedir à rapariga ajuda, tentam ter relações sexuais com elas:

- *Há professores que pedem a uma aluna para levar água em casa dele à noite, na ausência da sua esposa. Algumas têm medo de denunciar porque a desgraça de reprovação pode cair nelas.* (Enc.Educação, escola completa, Moma).
- *Muitas vezes os professores pedem às raparigas para os acompanharem no mercado para fazerem compras ou mesmo na casa deles ou noutra sítio, para beber água. Mas quando um rapaz se oferece para ser o segundo acompanhante do professor, ele nega.* (Aluno, esc. completa de Moía).

Alunos e encarregados de educação dizem que há professores que fazem chantagem com as raparigas:

- *Há perseguições, tenho duas meninas, uma delas foi-lhe prometida uma reprovação por um professor nos seguintes termos: você é inteligente, tem boas notas mas como não quer se casar comigo, há de chumbar.* (Enc. Ed., esc. completa, DU4, Maputo).
- *Existem professores que enganam as nossas filhas e elas aceitam, por medo. Para não chumbar, sem saber que estão a se prejudicar uma vez que existem professores que quando surge a gravidez não se responsabilizam.* (Enc. Ed., Tsangano, escola completa).
- *Como os professores mobilizam alunas para namoro? Há professores que aumentam as notas nas provas das meninas. Há outros que prometem transição.* (Aluno, EP1, DU1, Maputo).

Os entrevistados que não conhecem alunas "mobilizadas" explicam que isso geralmente é segredo, que só os alunos conseguem saber porque vivem dentro da escola e podem acompanhar estas situações:

- *A Direcção não tem conhecimento da existência duma mobilização para o namoro. A existência de namoro é um segredo entre os envolvidos.* (Professor, esc. completa, Marracuene).
- *Estes casos, nós não sabemos, quem pode acompanhar melhor são os alunos.* (Enc.Educação, escola completa, Moma).

Para alguns entrevistados, são as raparigas que se entregam ou são os pais que as incentivam a namorar com o professor:

- *Os professores não obrigam as meninas a namorar com eles. Elas entregam-se a eles de livre vontade.* (Alunos, escola completa, Marracuene).
- *No caso específico do campo, as alunas querem casar com professores e até são incentivadas pelos pais.* (Professora, escola completa, Nampula).
- *No campo é uma honra uma aluna juntar-se com o seu professor.* (DPE, Nampula).

Em relação à pergunta sobre se *deveria ser proibido o namoro entre um professor e um aluno da mesma escola*, há maior percentagem de entrevistados favoráveis à proibição entre os alunos (88%), seguidos pelos DDE/DPE (73.1%), os encarregados de educação (72.6%) e, por fim, os professores (69.5%). Entre todas as categorias, as mulheres são mais numerosas (80.%) em considerar que o namoro entre um professor e um aluno deveria ser proibido (EE: 74.5%; Prof: 76.8%). A percentagem mais alta encontra-se entre as próprias alunas (91.1%). Por outro lado, as mulheres da categoria dos DDE/DPE são menos favoráveis à proibição do namoro de um aluno com um professor (52.6%). Pelos depoimentos obtidos acredita-se que esta situação deve-se ao facto de uma proporção significativa de entre elas ter casado com o seu professor, segundo as suas próprias afirmações nas entrevistas.

De uma maneira geral, entre as 4 províncias e nas diferentes categorias (Al: 78.3%; EE: 70.2%; e DDE/DPE: 53.1%), com excepção dos professores, os entrevistados da cidade de Maputo são menos favoráveis à proibição do namoro entre professor e aluno. Por outro lado, em comparação com todas as outras categorias e em todas as províncias, os professores da província de Maputo são os menos favoráveis à proibição do namoro (56.3%). Os alunos da província de Maputo e de Tete são mais favoráveis (95.6% e 93.2% respectivamente) à proibição do namoro, do que os colegas das outras províncias. Os encarregados de educação de Nampula e Tete, por sua vez, tendem a ser menos favoráveis à proibição do namoro que os das outras províncias.

Nas escolas completas urbanas os alunos (93.3%) são mais favoráveis à proibição, do que nas escolas completas distritais (86.3%) e nas EP1 rurais (84.1%). Entre os encarregados de educação a situação parece oposta, com maior proporção de indivíduos a favor da proibição nas EP1 rurais (77.0%), do que nas escolas completas distritais (74.1%) e nas escolas completas urbanas (63.5%). Acredita-se que esta situação possa estar relacionada com o facto de as raparigas serem mais jovens nas EP1 do que nas escolas completas. Entre os professores encontra-se uma percentagem superior de pessoas a favor da proibição na capital provincial do que nas escolas do EP1, rurais, e nas EP1/EP2 distritais.

Os alunos que consideram que deveria ser proibido o namoro insistem mais sobre o facto de que isso perturba as aulas, o comportamento das alunas e que estas, geralmente, saem da escola porque ficam grávidas, como ilustra o depoimento deste aluno da escola completa da Munhuana, em Maputo:

- *As alunas fazem malandrices e o professor não sabe como chamá-las à atenção ou mesmo puni-las.*

Os professores que se manifestaram contra o namoro entre o professor e o aluno, insistem no tipo de relação que caracteriza a ligação professor/aluno e que eles consideram como sendo a de pai/filho, também focam os aspectos pedagógicos:

- *Não deve namorar porque perde a responsabilidade é como se namorasse a sua própria filha.* (Professor, EP1, Moma - rural).
- *Até um certo ponto, afecta o aproveitamento pedagógico da aluna. É um dos factores que fazem*

com que haja desistência por parte das raparigas. (Professor, esc. completa, DU1, Maputo).

Os encarregados de educação que se pronunciaram contra o namoro, basicamente explicam que, quando se mandam as filhas para a escola, não é para namorar mas, para estudar:

- *Deveria ser proibido porque se a aluna namora com o professor, não haverá respeito. Pois, o resto dos alunos são considerados cunhados.* (Enc. Educ, escola completa, Marracuene).
- *É um drama que se vive. O MINED deveria traçar um regulamento apropriado. Sem isso nada pode ser feito no concreto. A inspecção, que vela pelos problemas da educação, não funciona. Pode dizer-se que todo o governo está corrompido. Ninguém faz nada e todos sabem o que acontece. Isto não pode continuar. Senão onde é que vamos parar?* (Enc.Educ, esc. comp., Tete).

Dentre os entrevistados que consideram que não deveria ser proibido o namoro entre professor e aluno, seleccionaram-se depoimentos de professores que são mais articulados na justificação da sua posição. Em primeiro lugar, apresentam-se aqueles que mencionam aquilo que consideram ser algumas vantagens do namoro entre professor/aluna:

- *O professor não é obrigado a percorrer longas distâncias a procurar duma rapariga para casar, enquanto existe esta possibilidade na sua escola.* (DDE, Tete).
- *Há professores que namoram com alunas até instruí-las até um determinado nível, em que os próprios pais não poderiam suportar as despesas. Este tipo de namoro não é proibido.* (DDE, Tete).

Para alguns professores, o namoro com um/a aluno/a é idêntico a um outro qualquer:

- *A sociedade é que despreza que o professor namore com aluna. Mas ele é um ser como os outros, também tem as suas necessidades biológicas.* (DDE, Tete).
- *Se o professor for solteiro não há inconveniência em namorar com a aluna.* (DDE, Marracuene).
- *Se as intenções forem boas, não há problema. A escolha de uma mulher não tem sítio definido.* (DPE, Maputo).

Alguns professores destacam a importância do namoro ser fora do recinto escolar e de informar a Direcção da escola:

- *O amor não tem fronteiras. Quem o pratica com um objectivo informa a Direcção da instituição. Se eu gostei de uma aluna conhecendo o seu comportamento, eu posso namorar com ela, desde que eu tenha um objectivo.* (Professor, esc. completa, Marracuene).
- *Podem, mas fora do recinto escolar.* (DPE, Maputo).
- *Eu fui aluna do meu marido. Só que nós namorávamos fora do recinto escolar.* (DPE, Maputo).
- *Eu namorei com uma ex-aluna em 1982, depois dela ter feito a 40 classe. Não quis conquistá-la antes, para evitar problemas, pois podia impedir o ritmo dos seus estudos.* (Prof., EP1 de Marracuene - rural).

Os DDE/DPE com 43.7% de resposta afirmativa à pergunta se *existe uma lei ou um regulamento que pune um professor que namora com um aluno ou aluna*, são a categoria que mais nega que haja um regulamento ou uma lei que proíba o namoro entre um professor e um aluno. Pelo contrário, os

professores, com 61.7%, constituem a categoria que afirma que existe uma regulamentação a este respeito. O grupo que menos considera que existe um regulamento são as mulheres a nível das DDE/DPE (27.8%). Entre encarregados de educação e alunos, menos de metade afirma que existe uma lei que proíbe o namoro (46.8%, 48.6%, respectivamente).

A percentagem relativamente baixa de indivíduos que afirmam que existe um regulamento sobre este assunto e as grandes disparidades registadas entre categorias e províncias, indicam que os documentos legais que sancionam o namoro não são divulgados. A situação dos DDE/DPE é preocupante, na medida em que, pela posição que ocupam, eles deveriam poder orientar os professores e a comunidade em relação às normas existentes e fazê-las aplicar.

Os alunos das escolas completas das capitais provinciais afirmam mais que conhecem a existência de uma lei (51.7%) do que os colegas dos distritos (45.0%) e das escolas do EP1, rurais (48.8%). Entre os encarregados de educação é o contrário, há mais indivíduos que afirmam conhecer a existência de uma lei nas EP1 (54.4%), do que nas escolas completas distritais (44.8%) e nas capitais provinciais (34.9%). Entre os professores, a tendência parece seguir aquela dos pais, com maior percentagem de indivíduos a afirmar que conhecem a existência de uma lei nas EP1 (92.9%), do que nos outros níveis.

Acredita-se que, pelo facto de as alunas serem mais jovens no EP1, do que nas escolas completas, isso possa ter influência no facto de haver uma tendência maior no EP1 de condenar o namoro, do que nas escolas completas. Por outro lado, as afirmações feitas de que se "conhece" a existência de uma lei que proíbe o namoro, podem estar a traduzir aquilo que as pessoas gostariam que fosse, ou que deveria ser.

Registam-se percepções muito diferentes nas 4 províncias, com percentagens variadas, na mesma categoria de entrevistados. Assim, 20.3% dos encarregados de educação de Nampula considera que há um regulamento, contra 66.7% na província de Tete. Da mesma maneira, 32.8% dos alunos de Nampula acha que existe um documento, contra 64.7% de Maputo. Entre os funcionários do MINED, incluindo professores, nota-se a mesma divergência de opiniões, com 26.1% dos DDE/DPE de Maputo, que considera que há regulamentação, contra 63.3% em Tete. Parece não existir uma divulgação coerente e uniforme da legislação existente entre as diferentes categorias e províncias.

A província de Tete regista as percentagens mais altas, por categoria de entrevistados que considera que existem normas proibindo o namoro (com 54.2% dos alunos, 66.7% dos encarregados, 80% dos professores e 63.3% dos DDE/DPE). Na cidade de Maputo há uma tendência inversa, com menor percentagem de alunos (41.7%), de encarregados (51.1%), de professores (40.5%) e de DDE/DPE (27.6%) a considerar que existe essa regulamentação. Estas duas categoria são as que menos consideram que existe uma lei, comparando com as repostas dos seus colegas das outras províncias. Em Nampula, as percentagens dos que acham que existe uma legislação são mais baixas entre os encarregados e os alunos (20.3% e 32.8% respectivamente), do que nestas categorias nas outras províncias. Entre as pessoas que dizem que existe uma lei que proíbe o namoro entre o professor e um aluno, poucos são aqueles que conhecem o documento específico onde aparece esta norma, ou que tiveram uma explicação clara:

- *Existem estes regulamentos, uma vez o Director leu na formatura, o qual diz que quando um professor for apanhado com uma rapariga é punido um ano, suspenso ou mesmo expulso.* (Aluno, EP1, Tsangano-rural).

- *A lei condena isso. É uma lei do Estado.* (Professor, EP1, Moma-rural).
- *O regulamento interno da escola, o estatuto dos funcionários do estado e o estatuto do professor pune os namoros na escola.* (Professor, EP1, DU4, Maputo).

Outros entrevistados consideram que é difícil ter acesso aos regulamentos:

- *Existem regulamentos, só que é difícil conseguir documentos.* (DDE, Nampula).

Para os que dizem que existe uma lei que pune o namoro de um professor com um aluno, depoimentos explicam que a pena é expulsar o professor, uns falam de pena de prisão, de punição em geral e outros consideram que depende das consequências:

- *O estatuto não está claro, é por isso que o professor é punido só quando engravida.* (DPE, Tete).
- *A lei é mandar embora os que fazem isso.* (Aluno, esc. completa, DU1, Maputo).
- *Existe regulamento que proíbe, aquele professor chega a ser expulso e às vezes é preso dependendo da gravidade do caso.* (Enc. Educ, EP1, Tsangano-rural).
- *O estatuto do professor preconiza a punição para além de artigos de cada instituição que proíbem namorar com alunas.* (DPE, Tete).
- *Existe esta lei. Em 1980, quando o professor fosse descoberto com uma rapariga da escola, a pena era de 12 anos. Mas de todas as maneiras na escola deve existir esta lei.* (Prof., esc. completa, Tsangano).

Alguns entrevistados consideram, ou que a lei deixou de existir, ou que ninguém a cumpre:

- *Esta lei existia quando o nosso país era Republica Popular de Moçambique. Agora considera-se que não existe. Se uma lei não aparece por escrito, significa que não existe.* (Prof., escola completa, Moma).
- *Existem leis que não são implementadas e uma vez que não são implementadas, são inexistentes.* (Enc. Ed., escola completa, Moma).
- *Sei que existem leis e regulamentos que proíbem professores de namorar com as suas alunas. Só que ninguém cumpre em quase todas as escolas do país.* (DPE, Nampula).

Para outros entrevistados não se trata de uma lei formal, mas sim de uma lei moral:

- *Não existe exactamente uma lei escrita como tal. Mas sim a lei moral.* (Prof., esc. completa, DU1, Maputo).
- *Uma lei como tal não existe, mas sim um regulamento da escola.* (DDE, DU4, Maputo).
- *Há uma lei moral que proíbe o professor a namorar com a sua aluna por ser a segundo pai. Nunca ouvi da existência de uma lei formal. Contudo nós sabemos que não é permitido.* (Enc. Educ, escola completa, Marracuene).

Os funcionários do MINED que não conhecem da existência de uma lei explicam:

- *Nenhum regulamento faz referência a esta cláusula.* (Prof., escola completa, DU1, Maputo).
- *Não existe nenhuma lei que proíbe. O professor ter que deixar a mulher porque é da mesma escola, enquanto precisa dela? Não nunca ouvi.* (Mulher - DDE, DU1).
- *Não conheço uma lei que pune um professor que se mete com uma aluna. Se existe gostaria de conhecer.* (DDE, DU4, cidade de Maputo).

Os alunos que não conhecem uma lei que proíbe o namoro consideram que os dirigentes da escola é que deveriam informar da sua existência:

- *Se existe nunca publicaram, pode ser que tenham receio de dar a conhecer ao público porque eles é que fazem estas práticas erradas.* (Moma, EP1-rural).
- *Não existe nenhuma lei ou regulamento, pois nunca nos informaram. Nesta escola nunca ouvi da existência de algum regulamento que pune um professor que namora com aluna. Contudo, já acompanhei nas outras escolas que um professor foi expulso por namorar com alunas.* (Esc. completa, Marracuene).

A pergunta através da qual se queria saber se os entrevistados *conheciam casos de encarregados de educação que denunciaram uma situação de namoro entre um professor e um aluno*, não foi aplicada aos alunos. Entre os DDE/DPE, 28.3% tem conhecimento de denúncias de namoro entre professor e alunos, sendo que 6.5% dos professores e 5.1% dos encarregados de educação conhecem estas situações. Acredita-se que a diferença de conhecimento entre DDE/DPE e as outras categorias explica-se pelo facto de que os primeiros desempenham funções que lhes permitem ter uma visão mais global da situação das escolas.

Os dados indicam que há maior percentagem de indivíduos (professores e encarregados) que conhecem casos de encarregados que denunciaram uma situação de namoro entre um professor e um aluno, nas escolas do EP1, rurais, e nas do EP1/EP2, distritais, do que nas capitais provinciais. Nas escolas completas distritais, entre os encarregados de educação (8.6%) e os professores (6.7%), os dados indicam que há uma maior percentagem de conhecimento de casos de denúncia a este nível, do que nas escolas completas urbanas, entre os mesmos grupos (3.2% e 6.1%).

Entre os professores das escolas do EP1 há uma maior percentagem dos que conhecem casos de denúncia (7.1%), do que entre os outros níveis (distrito: 6.1% e sede provincial: 6.7%). Por outro lado, entre os encarregados de educação do EP1 sugerem uma maior percentagem de conhecimento de denúncias (4.4%) do que nas escolas completas da capital provincial (3.2%). Porém, os dados sugerem que na sede distrital a percentagem de conhecimento entre os encarregados é maior (8.6%).

Há cerca de duas vezes mais DDE/DPE que conhecem casos de denúncia nas províncias de Nampula (27.1%), Tete (33.3%) e Maputo (30.4%), do que na cidade de Maputo. Ao contrário, entre os encarregados de educação da cidade de Maputo regista-se a percentagem mais alta de conhecimento de denúncias, conhecidos (8.5%).

Os dados mostram que há maior proporção de alunos (6.4%) do que de encarregados de educação (2.6%) e professores (0.6%) que acham que *naquela escola específica há responsáveis que foram punidos por namorar com alunos*. Como na pergunta anterior, há maior percentagem de DDE/DPE que

têm conhecimento de professores que foram punidos (20.2%). Os DDE/DPE referem-se à situação geral, enquanto os alunos, encarregados de educação e professores se referem somente à sua escola.

Existe uma maior proporção de mulheres a afirmar que conhecem professores que foram punidos, entre os pais e os alunos. Entre os DDE/DPE, pelo contrário, há uma maior percentagem de homens (21.2%) do que de mulheres (11.1%) que conhece casos de punição de professores.

Entretanto, entre os alunos, os das escolas do EP1 rurais e das escolas do EP1/EP2 distritais, apresentam uma maior percentagem de indivíduos que afirmam que na escola há professores que foram punidos (6.1% e 7.5%, respectivamente), do que nas escola do EP1/EP2 das capitais provinciais (5.6%). Entre os encarregados de educação a tendência é inversa, com maior proporção de inquiridos que conhecem casos nas capitais provinciais (4.8%) do que nas escolas do EP1/EP2 distritais e nas de EP1 rurais (1.7% e 1.8%). Somente 1.7% dos professores das escolas completas ditritais afirmam que na sua escola houve punições. Nas restantes, eles afirmam que não houve.

Nas entrevistas colectivas foi relatado um único caso de denúncia por parte de colegas:

- *Ocorreu nesta escola um caso em que o professor denunciou um outro professor e ele foi desmascarado em frente dos alunos.* (Enc. Educ., escola completa de Moma).

Em relação às consequências do namoro entre um professor e uma aluna constata-se que existem diferentes situações, mas, geralmente, quando uma rapariga fica grávida, esta é expulsa ou "convidada" a deixar a escola, no turno diurno, independentemente de o professor assumir a responsabilidade de tomar conta dela e da criança. Porém, em relação ao professor, podem existir várias alternativas:

- o namoro, a relação termina;
- o professor e a rapariga casam ou ficam juntos;
- a rapariga ou o professor são transferidos;
- o professor é expulso ou é preso;
- o desfecho é desconhecido;
- não acontece nada.

Na opinião dos entrevistados, quando há denuncia de namoro por parte dos encarregados de educação, a tendência é a relação professor/aluna acabar:

- *Conheço o caso de um pai a denunciar a mobilização da filha pelo professor mas, não sei como terminou, porque ainda vejo o professor a dar aulas na escola. Porque o que se sabe é que casos deste, quando o pai apresenta (a queixa) o namoro acaba.* (DDE, Tsangano).
- *Um professor recém chegado quis namorar com uma aluna, esta foi queixar-se aos pais e eles chamaram o professor, falaram com ele proibindo de namorar com a filha. Durante algum tempo os pais impediram a aluna de ir a escola, o professor abandonou a ideia de namorar com a aluna.* (Professor, EP1, Marracuene-rural).
- *Lembro-me de 2 casos em que os pais denunciaram, mas foi no EP1 e a decisão foi de que o namoro não devia continuar.* (DPE, Tete).

Em alguns casos o professor casa com a rapariga. Acredita-se que estes desfechos se dão somente quando a rapariga está grávida. Isso, de uma maneira geral, corresponde às normas costumeiras. O

depoimento seguinte fala disso:

- *Há um caso de um professor que casou com a sua aluna e um outro caso de um professor, de uma outra escola, que engravidou a aluna, mas tomou conta da miúda e esta abandonou a escola. (Aluno rapaz, escola completa de Tsangano).*

Nalgumas situações do conhecimento dos entrevistados, a solução encontrada foi a transferência do professor, como o comprovam os depoimentos a seguir:

- *Houve um caso e foi transferido. Foi denunciado por uma encarregado de educação. (Prof., esc. completa, DU1, Maputo).*
- *Aconteceu este ano, um professor namorou uma aluna da 5^a. classe. A direcção da escola negociou com o professor e preferiu-se a transferência do professor. (Mulher, DPE, Nampula).*
- *Um professor estava a namorar a sua aluna e foi transferido. Outros quando engravidam uma aluna pedem transferência e abandonam aquela aluna. Conheço uma menina assim, ela desistiu de estudar e não acabou a 5^a classe. (Aluna, escola completa, Nampula).*

Noutras situações foi explicado que se optava por transferir a aluna, de sala, como referiu um funcionário na DEC de Maputo:

- *Um professor pretendia seriamente uma aluna sua. Teve de ir à Direcção da sua escola pedir para transferirem a aluna para uma outra sala e outro professor. A Direcção da escola aceitou.*

Pelas informações prestadas pelos entrevistados, as penas mais altas dadas aos professores, nestes casos, são raras e aconteceram há vários anos. Num caso citado por um responsável a nível da DDE de Tsangano, a pena foi de expulsão. Segundo ele, o caso deu-se em 1984. Um funcionário entrevistado na DDE da cidade de Tete explicou:

- *Em 1986, estive em Boroma e todos aqueles que namoravam com alunos, a partir de professores até carpinteiros, ficaram presos. Até a escola encerrou pelo facto dos professores se encontrarem detidos. (DDE, Tete).*

Em vários exemplos de denúncias, conhecidos, os entrevistados não sabem qual foi o desfecho do caso. Para outros, as denúncias dos encarregados de educação aparecem quando o professor não quer responsabilizar-se pela gravidez, e a denúncia é a única forma que a família tem de fazer pressão sobre ele, para responder às suas exigências. Sobre estes casos, um responsável a nível provincial contou:

- *Há denúncias sim, quando um professor não se responsabiliza pelos seus actos. Os pais "chateiam-se" com o professor e aí denunciam. (DPE, Nampula).*
- *Nunca denunciaram, os pais limitam-se apenas a dizer para regularizar a situação quando são descobertos. (DDE, Tete).*
- *Outros casos conhecidos estão actualmente em processo. Houve situações de professores que foram parar ao Tribunal e outros dois estão suspensos; os processos disciplinares aguardam decisão do Governador, em conformidade com as novas orientações, à luz do processo de descentralização. (DDE, Moma).*

A maior parte dos depoimentos recolhidos indicam que estes namoros não são punidos:

- *Há moças que não estão a estudar porque ficaram grávidas e não divulgam quem as gravidou, porque existem compromissos entre elas e o professor. (Enc.Educ., escola completa de Tsangano).*
- *Um dia, encontrei um professor com a minha filha, abraçados no bairro, à noite. Ela era a sua própria aluna. Apresentei a questão à Direcção da escola no ano passado. E dali nunca me chamaram para me dizer algum resultado. (Enc. Educ., esc. completa de Moma).*
- *Os directores namoram e os professores também namoram com alunas, mas não são punidos. (Aluno, esc. completa, Nampula).*
- *Houve um caso, um Director teve um caso com uma aluna, mas como se trata de um Director, a coisa foi abafada. Mas o mesmo voltou a repetir a proeza na escola 7 de Setembro, desta última vez a coisa deu muito que falar. (DDE, DU1, Maputo).*
- *Não conhecemos casos de professores que foram punidos por namorar com alunas porque até os chefes destes professores praticam as mesmas coisas que os seus subordinados fazem. (Aluno, esc. completa, Moma).*

Segundo os dados e as informações provenientes dos diferentes grupos de entrevistados e das quatro províncias, pode-se afirmar que tem havido demasiada tolerância institucional por parte das autoridades, quer as da Educação, quer as do Interior e da Justiça, quanto há casos de violação dos direitos das raparigas. Apesar de alguns esforços já iniciados e, sobretudo, dos muitos discursos à volta da violência contra a mulher e contra a rapariga, doméstica ou institucional, ainda pouco se está a fazer.

VII. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

7.1 Conclusões

7.1.1 Valorização do Trabalho do Professor e sua Actuação na Escola e na Comunidade

De uma maneira geral, os funcionários são mais críticos em relação à qualidade do ensino, do que os alunos e os encarregados de educação. Enquanto dois terços dos alunos e encarregados de educação considera que a maioria dos professores ensina bem, somente metade dos professores e DDE/DPE acha o mesmo.

Há falta de assiduidade, pontualidade e cumprimento dos programas. Os dados indicam que 86.4% dos funcionários, responsáveis a nível de DDE e DPE, e 74% dos professores, consideram que não são todos os professores que cumprem com as suas obrigações. Entre os alunos e encarregados de educação, um pouco mais de metade são da mesma opinião. Em Nampula e Tete parece haver mais problemas de professores que não cumprem com as suas obrigações.

Segundo os alunos, eles respeitam os seus professores (84%), mas só metade dos pais e 29.8% dos professores, no global, são da mesma opinião. As professoras sentem-se mais respeitadas (78.6%) do que os professores (69.1%). Por províncias, é em Nampula onde o corpo docente se sente menos respeitado pelos alunos (50%).

Um terço dos alunos considera que há professores que os tratam mal (32.3%) e de quem eles não gostam (34.3%), e um quarto dos encarregados de educação é da mesma opinião.

Os alunos queixam-se de ser humilhados, ameaçados de reprovação, castigados injustamente e obrigados a trabalhar para o professor, sob pena de reprovação. Os dados indicam que 33.5% dos alunos considera que há professores que lhes fizeram uma injustiça. Os encarregados de educação confirmam estas informações. Por outro lado, 43.2% dos encarregados de educação e 38.2% dos alunos consideram que os professores abusam do seu poder.

Metade dos encarregados de educação considera que um professor jovem pode educar uma criança e a maioria dos professores e DDE/DPE (71.1% e 81.4%) é da mesma opinião, afirmando que isso depende mais da formação e das condições de trabalho, do que da idade. Problemas maiores de desempenho e de comportamento são referidos em relação aos professores contratados, sem formação.

Na relação entre professores e encarregados de educação, os primeiros queixam-se muito da falta de acompanhamento dos educandos, pelos pais e estes, embora menos, queixam-se de certos comportamentos inadequados exibidos por alguns professores. Parece haver mais insatisfação por parte dos professores, do que dos alunos e encarregados de educação.

Um terço dos professores considera que se dá bem com os encarregados de educação e dois terços acha que o trabalho dos professores melhoraria se os pais pudessem discutir o seu comportamento na escola. Por seu lado, mais de três quartos dos encarregados de educação e alunos considera que pais e

professores se dão bem.

A grande maioria dos encarregados de educação (90.2%) acha que a sua participação nos assuntos da escola permitiria melhorar o comportamento dos professores.

Acima de 78% dos entrevistados (enc. de educação, alunos, prof. e DDE/DPE) considera que o trabalho dos professores é difícil e, acima de 92%, acha que o seu salário não corresponde ao trabalho que realiza.

A desmoralização dos funcionários da Educação faz-se sentir também se se observarem as expectativas em relação ao futuro dos seus filhos. Enquanto apenas 20.8% dos professores e 29.6% dos DDE/DPE gostariam que os seus filhos/filhas fossem professores, uma parte considerável dos encarregados de educação (72.8%) e dos alunos (64.1%) são mais favoráveis a esta possibilidade.

A grande maioria do pessoal da Educação (DDE/DPE: 96.3%, professores: 97.8%) considera que, se houvesse um sindicato forte, este ajudaria a dar mais prestígio ao professor.

Mais de três quartos dos alunos (78.1%) e dos encarregados de educação (86.9%) acha que as pessoas valorizam o trabalho do professor. Porém, os DDE (33.2%) e os professores (21.6%) são de opinião contrária.

Mais de 95% dos professores e funcionários da Educação considera que se a sociedade e o MINED dessem mais valor ao seu trabalho, os professores teriam um melhor comportamento. Os pais são de opinião que as pessoas deveriam dar mais valor ao professor (88%), pois isso faria com que o professor tivesse um melhor comportamento. A maioria dos encarregados de educação (93.2%) acha também que, se o MINED desse mais valor ao professor e ao seu trabalho, o seu comportamento melhoraria.

O desempenho dos professores é afectado por falta de material didáctico, de condições mínimas de trabalho e de vida, o que cria a falta de motivação. A qualidade da administração e gestão existentes também contribuem muito para esta situação.

7.1.2 Cobranças Ilegais

De uma maneira geral, mais de um terço dos entrevistados já teve que pagar alguma coisa extra para a continuação dos estudos. Alunos (40.2%) e encarregados de educação (7.7%) afirmam que na escola onde estão há professores que vendem notas e matrículas. Estas tendências fazem-se sentir mais nas escolas completas urbanas.

Apenas 5 a 6% dos inquiridos em todos os grupos diz que houve denúncias de cobranças ilegais; por outro lado, 14.5% de DDE/DPE e 7.6% dos alunos afirma saber de professores que foram punidos. Quanto às denúncias e punições, todos os grupos e em todas as escolas praticamente desconhecem a existência de punições, com excepção de um décimo dos alunos das capitais provinciais e do EP1. Dos comentários adicionais pode deduzir-se que não há mais denúncias dos encarregados de educação pela conivência existente e represálias que se temem.

Um terço dos alunos e menos de um quarto dos DDE/DPE e de encarregados de educação dizem que os

professores dão explicações pagas aos próprios alunos. Muitos encarregados de educação não sabem que esta prática é proibida e pedem aos professores para ajudarem os filhos.

Nas escolas completas das capitais provinciais, alunos e encarregados de educação têm as maiores percentagens de respostas positivas (42.7% 36.5%); nas escolas das sedes distritais, ambos os grupos têm a mesma percentagem (15%), e nas do EP1 (urbanas e periurbanas) os alunos têm 40.2%, enquanto os pais têm 10.6%. Portanto, as maiores percentagens de respostas positivas estão entre os alunos das escolas completas provinciais e do EP1.

A maioria dos entrevistados acredita que se os salários forem aumentados os professores deixarão de praticar as cobranças ilegais. No entanto, há pessoas cépticas que acreditam que as cobranças ilegais continuarão porque já é um vício para alguns. Dentre estes, destacam-se os encarregados de educação e os DDE/DPE (16.2% e 10.8%).

No geral, pode-se afirmar que os dados disponíveis confirmam a prática de cobranças ilegais nas escolas, independentemente de serem as das zonas rurais, periféricas (EP1) ou urbanas (escolas completas). Na cidade, as cobranças ilegais tomam mais a forma de compra/venda de notas, em dinheiro ou espécie. No campo, o fenómeno é mais camuflado, aparece como exigência de prestação serviços ao professor e à escola (pillar, cozinhar, acarretar água, apanhar e transportar materiais de construção e construir casas, latrinas e salas de aulas), sob ameaça de reprovação ou maus tratos.

Foram encontrados casos em que os professores ameaçaram fechar a escola, caso a população não fornecesse os materiais e construísse as salas de aulas, latrinas e casas do professor, ou lhes fornecesse produtos alimentares e prestasse serviços nas suas casas. Esta exigência é baseada na orientação superior que visa incentivar o envolvimento comunitário e devolver a escola à comunidade, sobretudo nas zonas rurais. E a questão que se coloca é, até que ponto esta orientação e a prática consequente, não estarão a abrir um espaço para a chantagem feita pelos professores aos alunos e à comunidade?

Está consagrado na *Constituição da República de Moçambique* o direito que a criança tem à Educação. Face a este direito e tendo em conta:

- a *Convenção sobre os Direitos da Criança* (1989), adoptada por Moçambique (Resolução no. 19/90);
- a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* e o *Plano de Acção para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem* (1990);, subscrita por Moçambique;
- a *Declaração sobre os Direitos Humanos* (1948);

uma questão merece reflexão profunda por parte de quem tem o poder de decisão em Moçambique:

⇒ ***Será que a criança não pode usufruir desse direito constitucional sem ter que viver ameaçada, com medo, construir, acarretar água, pagar com serviços, incluindo favores sexuais, entre outras exigências?***

Em termos de legislação, há transgressão em relação aos no. 29 e 31 do artigo 99 do EGFE (Cap. VII, 1996:69), do artigo 11 da Resolução 4/90 (*Estatuto do Professor*), do no. 10 da Resolução n1 10/97 (*Normas Éticas e Deontológicas para o Funcionário Público*) e do artigo 40 do novo *Regulamento do Ensino Primário*. As sanções para estes crimes são a despromoção (alíneas f) e g), no. 3, artigo 182, Cap. XII), enquanto a resolução no. 4/90, no. 2 do artigo 21 prevê a expulsão do docente que cometa fraude, viole as normas de avaliação, favorecendo ou prejudicando os alunos.

A nível central, em 1996/97, foram instaurados 82 processos disciplinares, dos quais 23 casos são de fraudes diversas (falsificação de documentos, cobrança ilegais de dinheiro aos alunos, falsificação dos resultados dos alunos, venda de enunciados de exames, suborno, burla).

7.1.3 Assédio e Abuso Sexual de Alunos

As raparigas tendem a afirmar, em maior percentagem, que na sua escola há professores que namoram com alunas (22.8%) e que conhecem uma aluna que foi mobilizada para namorar com um professor (34.1%). São também elas as mais favoráveis à proibição do namoro entre um professor e uma aluna (91.1%). Isto sugere que as raparigas, mais do que os outros entrevistados, estão conscientes das consequências negativas que a tolerância à agressão e ao assédio sexual tem para elas.

Para 45.7% dos DDE/DPE há namoro entre alunos e professores ou responsáveis nas escolas, em geral. Nas 12 escolas onde se realizaram as entrevistas, os dados indicam que há uma maior proporção de alunos (23.4%) e encarregados de educação (6%) que acha que há este tipo de namoro, do que de professores (2.6%).

Os dados indicam que há mais este tipo de namoro nas escolas completas, do que nas do EP1, e mais nas urbanas, do que nas rurais. Tete parece ser a província com maior incidência de namoro entre professor e aluno. Segundo a opinião dos DDE/DPE, dos professores e dos encarregados de educação, há uma maior tendência de se conhecerem mais casos de denúncias nas EP1 e nas escolas completas distritais, do que nas escolas completas urbanas.

Os alunos são, entre todas as categorias, os mais favoráveis (88%) à proibição do namoro entre professor e aluno, e os professores (69.5%) são-no menos. As mulheres, em geral (80.4%), são mais favoráveis à proibição deste namoro, do que os homens (74.8%), embora a diferença não seja grande. A ausência de poder de decisão das alunas e encarregadas de educação, na escola e na sociedade, não permite que a sua voz seja ouvida dentro do sistema educativo, para influenciar mudanças positivas.

Os dados indicam que as normas éticas contidas no estatuto do professor, que prevê a demissão do professor que *viola a ética moral e profissional nas relações com os alunos* (Resolução no. 4/90 do CNFP, art. 20), não são conhecidas e aplicadas. Somente dois terços de professores (61.7%) e menos de metade dos alunos, encarregados e DDE/DPE (46.8%; 48.6%; 43.7%) conhece a existência de uma lei que pune o professor que namora com uma aluna. A maioria dos casos de namoro não são denunciados nem são punidos. Em 1997, não houve nenhuma sanção tomada pelo MINED, relacionada com assédio sexual e namoro entre professores e alunos.

As normas costumeiras têm em Moçambique um papel determinante na solução deste tipo de problemas. Geralmente, não há sanções para relações sexuais entre adultos e crianças com mais de 13 anos. Em casos de gravidez, a rapariga é obrigada a casar com o seu agressor/sedutor ou o sedutor é obrigado a pagar uma multa.

Além de não se aplicar a legislação nacional e internacional visando proteger as raparigas e punir os seus agressores, as escolas geralmente obrigam as raparigas grávidas a abandonar a escola, não

existindo legislação que a tal obrigue. Isto constitui uma violência institucional e uma discriminação que viola os direitos da criança e da mulher.

7.2 Recomendações

7.2.1 Valorização do Trabalho dos Professores e sua Actuação na Escola e na Sociedade

Os aspectos apresentados a seguir resumem os comentários tecidos no decorrer deste relatório. Estas sugestões, estão ligadas entre si e pertencem a diferentes capítulos do relatório.

A. Aumentar o orçamento do MINED a fim de garantir a qualidade do ensino e o direito das criança à educação

- a) Melhorar as condições de trabalho nas DDE, nas ZIP e nas escolas, garantindo que sejam apetrechados com o material e os recursos humanos necessários para o seu funcionamento.
- b) Melhorar as condições de vida do professor e dos técnicos pedagógicos, começando pelo nível da escola, o que passa, necessariamente, pelo ajustamento do salário real, seu aumento em função do custo de vida, garantia de uma sobrevivência condigna e pela atribuição de incentivos reais ligados à possibilidade de continuação da formação e progressão na carreira, para que a Educação passe a ser um sector mais atraente.

B. Repensar e reforçar a formação inicial, a formação contínua de professores, de formadores e de técnicos responsáveis pela supervisão e inspecção

- a) Repensar, com urgência, o processo de contratação e formação dos graduados da 10^a. classe para serem professores, particularmente os que vão para o ensino primário. É necessário definir critérios claros e adequados, para a sua selecção.
- b) Repensar e redefinir a formação em serviço, numa perspectiva de formação contínua, para ir mais ao encontro das necessidades do aluno, do sistema, dos funcionários e da sociedade.
- c) Definir as estratégias para a formação contínua, de modo a potenciaemr-se mais as instituições que deverão fazer esta formação, garantindo que os professores, os formadores e os técnicos da educação conheçam essas estratégias e os respectivos planos de formação, para eles estabelecidos.
- d) Potenciar as instituições de formação para que sejam centros de formação e de investigação. Desenvolver a investigação-reflexão como factor de promoção da qualidade dos professores; estes e seus formadores devem ter noções de investigação e aprender a reflectir permanentemente sobre a sua própria acção e sobre o seu pensamento, articulando-os, para que a investigação que façam seja constantemente regulada e reorientada para melhorar a educação e a formação.

C. Criar capacidade a nível das DDE, das ZIP e das escolas

- a) Repensar os sistemas de supervisão e de inspecção às escolas e aos diferentes níveis do sistema educativo e identificar as reais necessidades de formação.
- b) Criar autoridade, competência e providenciar meios adequados às DDE para promover e supervisionar o processo de ensino e aprendizagem.
- c) Dinamizar, revitalizar e apetrechar as ZIP, a fim de servirem de elo de ligação entre a escola e a DDE e poderem promover acções de formação contínua.
- d) Melhorar a capacidade de administração e gestão das Direcções de Escola, conferindo-lhes autoridade e competência para organizar e supervisionar o processo de ensino e aprendizagem, dirigir e apoiar os professores e os alunos, garantir a manutenção das instalações escolares e assegurar uma relação funcional entre a escola, os pais e a comunidade.

D. Consciencializar os professores, alunos, encarregados de educação e a comunidade sobre os seus deveres e direitos em relação à escola

- a) Desencadear campanhas de informação à sociedade e debates, sobre o que deve ser e se pretende que seja a Escola em Moçambique, o comportamento do professor, dos alunos e da comunidade, de forma a envolvê-los na resolução dos problemas que afectam a educação.
- b) Garantir que nas instituições de formação de professores estes aspectos sejam contemplados, prestando-se-lhes a atenção que merecem, para que os estudantes em formação levem estes conhecimentos e sensibilidade para a Escola, onde serão professores.
- c) Garantir que, a nível dos currículos do ensino primário e da formação de professores, ora em transformação, esta componente esteja contemplada.
- d) Promover o diálogo entre os professores e a sociedade e entre os professores e as autoridades locais e centrais, a fim de se ultrapassar o sentimento de isolamento do professor, tornar as mudanças mais aceitáveis e garantir o envolvimento de todos, para que haja sucesso na educação e nas reformas em curso e a introduzir.

E. Estudos a realizar

- a) Realizar estudos do impacto das recomendações do Banco Mundial na educação, relacionadas com as restrições económicas e com modelos de formação de professores e suas consequências.
- b) Ampliar os estudos sobre a qualidade da educação que é dada no país, a fim de se identificarem as estratégias mais adequadas para a redefinição dos currículos de formação de professores.
- c) Dos vários estudos feitos, em particular pelo INDE, garantir que os dados mais relevantes sejam considerados na transformação curricular, pois nalguns verifica-se que, nos CFPP, formandos e formadores dão valiosas contribuições para a melhoria da formação de professores.

7.2.2 Cobranças Ilegais

A. Estudo da Legislação em vigor nos cursos de formação do pessoal da Educação

- a) Garantir que, num curto espaço de tempo, os formadores de professores estudem e conheçam a legislação em vigor existente nestas matérias e que, nos cursos de formação professores - iniciais, em serviço, presenciais e à distância - e de técnicos pedagógicos, estas matérias (direitos, deveres e sanções) sejam devidamente tratadas, para garantir que cada funcionário as conheça.
- b) Providenciar para que, no mais curto espaço de tempo, as DDE, ZIP e Direcções de Escola tenham os documentos legislativos em vigor e a necessária formação para o seu conhecimento e bom entendimento, a fim de poderem garantir a sua aplicação correcta.

B. Garantir o cumprimento dos Regulamentos e Normas nas Escolas

- a) Garantir que os sistemas de supervisão e de inspecção às escolas verifiquem o cumprimento da legislação em vigor, assim como a todos a todos os níveis do sistema.
- b) Desenvolver e activar os mecanismos necessários para que as Direcções de Escola cumpram e façam cumprir os regulamentos e normas de funcionamento das escolas e dos docentes.

C. Educar os alunos, os professores e a comunidade nos seus direitos e obrigações

- a) Divulgar junto aos alunos e aos encarregados de educação os seus direitos e obrigações, assim como os dos professores e responsáveis das escolas, criando as necessárias condições para que isto se verifique.
- b) Divulgar os direitos da criança, os direitos humanos e os direitos da mulher.

D. Estudos que possam fornecer dados que apoiem as mudanças em curso

- a) Estudo sobre o Direito da Criança à Educação e os seus constrangimentos em Moçambique.
- b) Estudo das contribuições da comunidade à escola e aos professores, nas zonas rurais e urbanas, e o seu impacto no ingresso e retenção dos alunos, em particular das alunas.

7.2.3 Assédio e Abuso Sexual

A. Elaborar e fazer aprovar um Estatuto da Criança

- a) Harmonizar a legislação nacional com a internacional e estabelecer um documento para orientar os educadores e a sociedade em matéria de direitos da criança.

B. Fazer aprovar a legislação sobre o assédio sexual no trabalho

- a) Introduzir na lei do trabalho normas e punições contra o assédio sexual.

C. Divulgar e aplicar as normas existentes em matéria de assédio e abuso sexual de alunos

- a) Divulgar junto aos encarregados de educação, alunos, professores e à sociedade, em geral, os regulamentos existentes.
- b) Aplicar a legislação vigente em caso de relação sexual entre professor e aluno.
- c) Divulgar o direito da rapariga grávida manter-se na escola, sem quaisquer mudanças.
- d) Divulgar a legislação internacional sobre o direito das crianças e das mulheres.

D. Elaborar normas visando a erradicação do assédio e abuso sexual

- a) Elaborar, aprovar e divulgar uma política sobre a discriminação e violência contra a rapariga, em geral, e sobre a agressão sexual, em particular;
- b) Em conjunto com o sindicato dos professores, elaborar e divulgar um código de conduta e de ética profissional.
- c) Rever o Estatuto do Professor e o Regulamento do Ensino Primário a fim de criar mecanismos visando erradicar o assédio sexual.
- d) Promover a participação dos alunos e dos encarregados de educação e, em particular, das alunas e das encarregadas de educação, nas decisões sobre a escola.

E. Desafiar e modificar a cultura prevalecente no sistema escolar em relação à tolerância da agressão sexual e do sexismo

- a) Estabelecer a formação sobre as questões de género a todos os níveis do MINED, a fim de desenvolver uma consciência sobre os obstáculos à participação das raparigas no ensino primário em geral, e desenvolver uma compreensão sobre a influência da agressão sexual e do sexismo na retenção das raparigas.
- b) Formar os professores no sentido de assumir as suas responsabilidades como educadores das crianças, divulgando e fazendo aplicar a legislação.
- c) Criar habilidades e desenvolver competências entre os alunos e o pessoal do MINED para saberem como lidar, efectivamente, com a agressão e os comportamentos potencialmente discriminatórios ou violentos.

- d) Elaborar programas visando eliminar os preconceitos e as práticas costumeiras que assentam na ideia de inferioridade de um ou outro sexo;
 - e) Encorajar os alunos, a família, o pessoal do MINED e a sociedade a denunciar os casos de abuso de menores.
 - f) Estabelecer consequências idênticas para rapazes e raparigas, nos casos em que ambos são alunos e que a rapariga tenha que se ausentar da escola alguns meses após o parto.
- F. Continuar a estudar o assédio e a violência sexual nas escolas a fim de desenvolver e melhorar programas e políticas para eliminar estes comportamentos**
- a) Continuar as pesquisas em relação à agressão e violência sexual nas escolas.
 - b) Identificar e caracterizar os mecanismos existentes para a denúncia de casos de assédio e abuso sexual, a fim de se melhorar o seu funcionamento e permitir que os cidadãos exerçam os seus direitos.
 - c) Apoiar os esforços do projecto EPAD (FNUAP) no desenvolvimento de material educativo sobre a saúde sexual e reprodutiva e elaborar projectos piloto, visando a sua posterior expansão.
 - d) Estudar as atitudes das mulheres profissionais da Educação, em relação ao assédio sexual e ao abuso do poder, no Sector.
 - e) Estudar atitudes e comportamentos de professoras (mulheres) na escola, na sala de aulas e no seu relacionamento com alunos/alunas, para ver que papel jogam, de facto, na promoção da educação da rapariga, a fim de se introduzirem as mudanças julgadas necessárias.

BIBLIOGRAFIA

- ACNUR/PNUD, (1996 e 1997). Perfis de Desenvolvimento Distrital ACNUR/PNUD. Maputo.
- AHMED, Zuber e Chirime, Eugénio F. (1997). Juntos Fazendo Uma Escola Melhor. Embaixada Real a Dinamarca e Embaixada do Reino dos Países Baixos, Maputo.
- AMSTRONG Alice et al, (1995). Towards a Cultural Understanding of the Interplay Between Children's and Women's Rights: An Eastern and Southern African Perspective. A Woman and Law in Southern Africa Working Paper no.11.
- ANDRADE, J. V. de (1992). Os Valores na Formação Pessoal e Social. Texto Editora, Lisboa.
- AR (1996). Divisão Territorial e Toponímia. Doc. de Trabalho n. 1, Maputo.
- BAGNOL, Brigitte (1996). Programa de Apoio à Educação Básica, Província de Tete. DANIDA, Maputo.
- BAGNOL, Brigitte (1997). Diagnóstico do Abuso Sexual e Exploração Comercial Sexual e Crianças em Maputo e Nampula. Embaixada do Reino dos Países Baixos, Maputo.
- BAIER, John L. (1990). Sexual Harassment of University Students by Faculty Members at a Southern Research University, Fall. In: College - Student Affairs Journal, V 10, no.2, p.4-15.
- BALÓI, Obede e PALME, Mikael (1995). Vocaçào ou exclusão: Um estudo sobre 1 professor primário recém-graduado. INDE-Autores, Maputo.
- BRRST, Maron (1992). Women and Domestic Violence. Women and Autonomy Centre (VENA), Leiden University, Leiden.
- BUENDIA, Miguel et al (1997). Educação Moral e Cívica para Educação Básica. Uma proposta Curricular. Documentos de Trabalho, MINED/INDE, Maputo.
- CABRAL, Zaida (1992). Género e Educação em Moçambique: Que Oportunidades para a Mulher. (mimeo). IS/IIE, Maputo.
- CABRAL, Zaida et al (1992). Educational Opportunities and Disparities for the Girl Child in Mozambique. (mimeo). INDE/ERNESA/FEMNET, Maputo.
- CABRAL, Zaida (1995). A Importância da Educação da Rapariga, Documento para 1 Seminário Nacional de Sensibilização para a Importância da Educação da Rapariga (14-17 Junho). MINED/DNEP/FDC, Maputo.
- CABRAL, Zaida et al (1994). A Problemática do Género nos Livros Escolares do Ensino Primário em Moçambique. UNICEF/INDE, Maputo.
- CABRAL, Zaida (1996). Promoção da Educação da Rapariga em Moçambique, Actividades em Curso e Propostas de iniciativas para 1996-1997. PNUD/Banco Mundial, Maputo.
- CARNOY, Martin. (1992). Razoes para investir em Educação Básica. Secção de Educação-Divisão de Programas. UNICEF, New York.
- CONSELHO DE MINISTROS (1980). Exortação aos Alunos, Professores, Pais e Encarregados de Educação. Abertura do ano lectivo de 1980. CM-FRELIMO, Maputo.
- CONSELHO DE MINISTROS (1995). Programa do Governo para 1995/1999. Conselho de Ministros, Maputo.
- CONSELHO DE MINISTROS (1997). Informação do Governo sobre a Evolução do Plano Económico e Social do 1º. Semestre de 1996 à Assembleia da República. Abril, Maputo.
- CNFP - Conselho Nacional da Função Pública (1990). Estatuto do Professor. In:BR no.26, I Série, de 27/6, Imprensa nacional de Moçambique, Maputo.
- COLCLOUGH, Christopher (s/d). Under-enrolment and Low Quality in African Primary Schooling: Towards a Gender - Sensitive Solution.

DANIDA (1996). Support Programme to Basic Education in Tete Province, Mozambique, Sector Programme Support Document. Ministry of Foreign Affairs, Denmark.

DEC - Maputo (1988). Instrução Ministerial no.2/88, sobre a Aplicação do Decreto no.35/8, Regime de Trabalho do trabalhador-estudante. Conselho Executivo da Cidade de Maputo.

DEC-Maputo (1996). Regulamento-Tipo das Instituições e Ensino na Cidade de Maputo. Conselho Executivo da Cidade de Maputo.

DELORS, Jacques (1996). Learning: The Treasure Within. Highlights from the Twenty-first Century. UNESCO, Paris.

DNEP (1996). Memorando. Projecto Educação da Rapariga, Unidade do Género. Maputo, Setembro. (Elaborado por: Aldovanda Martins et al).

DNEP (1997). Género, Desenvolvimento e Educação. Projecto Educação da Rapariga, Unidade do Género. Maputo, Agosto. Elaborado por: Davide Uamusse.

DOMINGO (Semanário)

- A AR, não está alheia à questão da moral (Raquel Damião) 27/4/1997
- A reposição da Moral deve aliar-se às transformações (Lucas Amosse) 27/4/1997
- É necessária uma ofensiva para reposição de valores (José Luis Cabaço) 27/4/1997
- Na sociedade moçambicana, a moral desapareceu (Artur Saúde) 27/4/1997

DPE-Maputo (1997). Comunicado Final do XXI Conselho Coordenador da Província de Maputo, Machava.

DPE-Tete-DDP (1997). Dados Estatísticos referentes a 1997, DPE-Tete.

DPE-Tete (1997). Documento Final do XXII Conselho Coordenador da província de Tete, DPE-Tete.

DPE-Tete-DRH (1997). Informação de Procedimentos os Professores e Respectivas Medidas Correctivas, DPE-Tete.

DZVIMBO, Kuzvinetsa Peter e Lima, João C. M. (1996). Estudo dos Institutos Médios Pedagógicos e o seu papel potencial na formação de professores em exercício. Ed. INDE, Maputo.

FAMILY CARE INTERNACIONAL (1995). Engagements Concernent La Santé et Les Droits en Matière de Sexualité et Reproduction pour Tous. Family Care International, New York.

FAWE Info, (vol.5, no.2, 1997). Votre Fille Est-elle en Sureté à l'école?. Le Bulletin d'Information sur l'Education des Filles et des Femmes en Afrique, Nairobi.

FDC-Fundação para o Desenvolvimento da Comunidade (1995). Escolarização da Rapariga em Moçambique. Maputo. (Doc. De Trabalho)

FIRMINO, Gregório (1996). O Uso da Línguas Moçambicanas na radiodifusão Moçambicana - Algumas Considerações sobre a questão da Selecção das línguas para as Emissões Radiofónicas. III Seminário de Radiodifusão em Línguas Moçambicanas, 18/9/1996, Maputo

FIRMINO, Gregório et al (1989). I Seminário sobre a padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas. INDE-UEM/NELIMO, Maputo.

FNUAP (1997). A Situação da População Mundial, o Direito de Escolher: Direitos Reprodutivos e Saúde Reprodutiva. FNUAP, New York.

GAJARDO, Marcela e ANDRACA, Ana Maria (1992). Docentes y Docência. Las zonas rurales. UNESCO/FLACSO, Santiago, Chile.

GATTI, Beranardete et al (1994). Características de professores(as) de 1o. grau: Perfil e expectativas. Revista Educação e Sociedade, Cedes/Editora Papirus, anoXV, no.48, pp248-260.

GAYNOR, Cathy (1995). Decentralization of Primary Education: Implications at School and Community Level. Experiences from two Sub-Saharan African Countries. Final Report, World Bank, Dublin.

GUSTAVSSON, Styrbjorn (1991). Primary Education in Bangladesh. Review Analysis and Recommendations. In: Education Division Documents, no. 52, SIDA.

- HEISE, Lori L. (1994). *Violence Against Women, The Hidden Health Burden*, World Bank Discussion Papers, no.225. World Bank, Washington.
- HIGGINSON, Francis (s/d). *Le Role de L'enseignant et le Changement Mondial: Document D'orientation*. UNESCO, Paris.
- INDE (1984). *A Problemática da Alfabetização em Moçambique*. DIP, Maputo.
- INDE (1996). *Projecto de Educação em matéria de População, Ambiente e Desenvolvimento (EPAD), Proposta para o documento de estratégias sobre educação em matéria de população*. Ambiente e Desenvolvimento. FNUAP, Maputo.
- INDE (1996). *Seminário-Consulta à Sociedade. Construindo o Currículo para a Escola Primária Moçambicana (4 a 6 de Dezembro de 1996), Relatório*. INDE, Maputo.
- INDE (1997). *Relatório do Diagnóstico aos CFPPs*. INDE/DFP.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (1996). *Anuário Estatístico, Moçambique - 1995*. Maputo.
- JAFF, Rosamund et al (1996). *The National Teacher Education Audit - The Colleges of Education. Report for the Department of Education*. EDOPL, NBI - National Business Initiative for Growth, development & Democracy. Auckland park, SA.
- JOUSSET, Hilde (1994) *Summary of the Survey on Violence Against Young Girls in the Educational Environment*. The Royal Embassy of the Netherlands and Bureau de Communication d'Information et de Formation des Femmes dans les ONG du Burkina Fasso, Ouagadougou.
- KELLER, Bonnie (1995). *Uganda Country Gender Profile*, Department for East and West Africa and Department for Police and Legal Issues. Sida, Stockholm.
- LAKATTOS, Eva Maria (1992). *Sociologia Geral*. Editora Atlas, 6a edição, São Paulo.
- LATTES, Zulma R. (1990). *Seminário Nacional sobre população e planificação do Desenvolvimento*. Maputo, 9-11 de Julho. CNP/DNE/FNUAO/OIT.
- Le Nouvel Observateur (Seminário)
- Notre Plan Pour l'École (Segolène Royal, Ministra da Educação). No.1703.
 - Trente ans Après l'Explosion de la Permissivité, Sexualité, Elogie de l'Interdit, no.1730.
- LINDE, Goran (1995). *Can SIDA Transfer Educational Knowledge to Mozambique? A Debriefing Report to SIDA After a Five and Half Years Contract Period in the Ministry of Education*, Maputo.
- MACHEL, Samora (1974). *A Libertação da Mulher é uma Necessidade da Revolução, Garantia da sua Continuidade, Condição do seu Desenvolvimento*. Departamento do Trabalho Ideológico da FRELIMO. Maputo.
- MACHEL, Samora (1975). *Unidade, Trabalho, Vigilância*. Imprensa Nacional de Moçambique. Maputo.
- MACHEL, Samora (1979). *Fazer da Escola uma Base para o Povo Tomar o Poder*. Departamento do Trabalho Ideológico da FRELIMO. Maputo.
- MC LENNAN, Anne (1992). *I Know Why the Caged Bird Sings*. Kenton. Business School, University of the Witwatersrand, Johannesburg, pp.91-101.
- MEENA, Ruth (1993). *Gender Issues in the Educational Process in Tanzania*, Department of Political Science and Public Administration. University of Dar-es-Salam.
- MINED (1990). *Education in Mozambique - Problems and Perspectives*. Maputo.
- MINED (1991). *Principal Legislação de Educação Pública nos BR's 1977-1990*. INDE/Editora Escolar, Maputo.
- MINED (1993). *Comissão Técnica sobre Apoio aos Professores*. (Coordenação de Fátima Carrilho; colectivo de autores). Plano Director da Educação Básica. Maputo.
- MINED (1993). *Comissão Técnica sobre Desenvolvimento Curricular*. (Coordenação de Fátima Carrilho; colectivo de autores). Plano Director da Educação Básica. Maputo.

- MINED (1993). Comissão Técnica sobre Formação de Professores. (Coordenação de Fátima Carrilho; colectivos de autores). Plano Director da Educação Básica. Maputo.
- MINED (1994). A Master Plan for Basic Education in Mozambique. MOE, Gov. of Mozambique. Maputo, February.
- MINED (1995). Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação. Maputo, Agosto.
- MINED (1996). Plano Estratégico de Educação 1997-2001. Documento de Trabalho. Maputo (versão de Julho).
- MINED (1996). Estatística da Educação. Levantamento Escolar - 1996. Ensino Geral, Formação de Professores, Ensino Técnico-Profissional. DP, Maputo.
- MINED (1996). Estatística da Educação. Aproveitamento Escolar - 1995. Ensino Público. Dados Preliminares. DP, Maputo.
- MINED (1996). Regulamento do Ensino Primário. Documento de Trabalho. DNEP. Versão preliminar. Maputo.
- MINED (1997). Levantamento de Casos Disciplinares Referentes a 1996/1997. DRH. MINED. Maputo.
- MINED (1997). Education in Mozambique - Problems and Perspectives. Maputo.
- MINED (1997-a). Estatística da Educação. Levantamento Escolar - 1997. DP. Maputo.
- MINED (1997-b). Estatística da Educação. Aproveitamento Escolar - 1996. Educação Geral e Formação de Professores. DP. Maputo, Julho.
- MINED (1997). Seminário Nacional sobre Gestão e Administração de Recursos Humanos. MINED. Maputo.
- MPF-DNE (1995). Moçambique: Panorama Demográfico e Socio-Económico. Série: Inquérito Demográfico Nacional, Doc. No. 5. Maputo.
- MOORAD, F. R. (1990). Community Management of Schools: Some Usefull Insights from Botswana and Kenya. BERA Conference, p.43-63.
- NOTÍCIAS (Jornal Diário)
- Certificados de Habilitações. Aumenta de Forma Assustadora Emissão de Documentos Falsos (Teodósio Angelo), 30/03/1996.
 - Entrevista feita ao Presiddente da República de Moçambique, Joaquim A. Chissano, sobre o Desemepnho do Governo em 1997 e Perspectivas para 1998, 27/12/1997.
 - Enunciados de Exames Falsos Circulam na Cidade de Nampula, enquanto os 4 alunos envolvidos em fraude foram entregues à Polícia. 01/12/1994.
 - Fraude Académica Anula Dispensas aos Exames (Henrique Álvaro), 09/01/1995.
 - Nas Vésperas dos Exames: Certificados Falsos Aumentam na Capital. 15/11/1997.
 - Sindicatos em Moçambique: Proletários, Uní-vos! (Hilário Matusse). 19/02/1997.
- NOVOA, António e POPKEWITZ, Thomas S. (1992). A Reforma Educativa Portuguesa: Questões Passadas e Presentes sobre a Formação de Professores. In: Reformas Educativas e Formação de Professores. EDUCA, Lisboa (1992).
- ODAGA, Adhiambo e Heneveld, Ward (1995). Girls and Schools in Sub-Saharan Africa, From Analysis to Action, Technical Paper no.298. World Bank, Washington.
- OKUMU, D. A. e GACHUKI, P.(1996). Kenya Coutry Gender Profile, Department for Africa and Department for Policy and Legal Issues. Sida, Stockholm.
- ONP (1997). Revisão do Estatuto da ONP. ONP, Maputo.
- ONP (1997). Temas ao Congresso da Organização Nacional dos Professores. ONP, Maputo.
- PALME, Mikael (1996). Evaluation of the INDE Capacity Building Programe in Mozambique. Stockolm Institute of Education, Stokholm.
- PARTIDO FRELIMO (1985). Análise sobre a Situação Social da Mulher. Documentos da Conferência Extraordinária da OMM. No.6. INLD, Maputo.

PASSOS, Ana e CABRAL, Zaida (1989). A Formação dos Professores do Ensino Primário do 1 Grau e a sua actuação na escola e na comunidade em Moçambique. INDE-DIP, Maputo.

REIS, António M.; MATOS, Armindo; COSTA, M. Sílvia (1996). Estatuto Geral dos Funcionários do Estado. MAE-DNFP, Maputo.

ROIPHE, Katie (s/d). *The Morning After-Sex, Fear, an Feminism on Campus*, LB-Little, Brown and Company, Boston.

SAVANA (Semanário)

- Educação De Saco Cheio de Problemas (António Elias), 28/10/1994
- Em Nampula; Negócio de Notas Agia 3 de Fevereiro (Marcelino Silva), 25/11/L994
- Entrevista Com Raquel Damião, Secretária Geral Da ONP, 25/4/1997
- Venda De Dispensas De Exames em Chimoio, Professores em Maus Lençóis (Elísio Lamarques), 03/02/1996

SHAKESHAL, Charol and COHAN, Audrey (1995). Sexual Abuse of Students by School Personnel. In: Phi-Della-Kappan, V.76 No.7, p.512-20.

TADREG (1990) *Girls Education Opportunities and Perfomance in Tanzania*, Final Repport. Tadreg, Dar-Es-Salam.

VALENTE, Bartolomeu (1990). *Educador ou Professor?*. Edição Livros Horizonte.

WALKER, Bridget M. (1996). *Gender, Education an Development. Part One: Training of Trainers*. UNICEF/MINED, Maputo.

WCEFA (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Acção para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. UNICEF/UNESCO, Jomtien, Tailândia.

WIGG, David (1994). *In a class of Their Own*, World Bank Development Essays. World Bank, Washington.

WORLD BANK (1993). *Statistical Inicators of Female Participation in Sub-Saharan Africa*, Technical Note No.7, Human Resource Division. World Bank, Washington.

WORLD BANK (1996). *Leveling the Playing Field, Giving Girls an Equal Chance for Basic Education, Three Countries Efforts*. World Bank, Washington.

ZUCULA, Carmen (1992). *Socio-Cultural Aspects of the Attendance of Girls at Primary Level in Mozambique*. UNESCO/UNICEF, Maputo.

A N E X O S

1. Termos de Referência
2. Lista das Pessoas e Instituições Contactadas
3. Lista das Perguntas
4. Caracterização das Províncias
5. Caracterização dos Distritos
6. Caracterização das Escolas
7. Cronograma e Lista das Actividades Realizadas

ANEXO 1 - Termos de Referência

I. Introduction

Considerable advances have been made in the field of education since Mozambique became independent in 1975. Over half of all Mozambique children have access to primary education, illiteracy rates have dropped from 92% at the time of independence to 62% today (UNESCO estimates), and the secondary and tertiary education networks are slowly but constantly expanding. In recent years, more actors have become involved in education and both the community and the private sector are increasingly taking responsibility for portions of the system.

On the whole, however, the education system continues to be plagued by a variety of problems which have had detrimental effects on the access, quality and efficiency of the system. The National Education Policy, approved by the Mozambican Government in 1995 provides indications on priority areas for development in the coming five years which will gradually eliminate these concerns. Primary education has been identified as a foremost priority and it is in this sub-sector that very significant changes need to take place to improve the education system as a whole.

One of the areas which is receiving increasing attention is that of the status of the teacher both within the education system and as a member of Society. In recent years, it is generally felt that the teaching profession has been losing prestige. This has had a variety of effects ranging from less enthusiasm by school leavers for choosing the teaching profession, to loss of respect by the community and consequent neglect by the teacher of his/her teaching duties and professional and social responsibilities.

The question which will naturally be asked is “why is this occurring?”, particularly if one considers that the teacher was in colonial times very much a pillar in society, particularly in the rural communities, playing a role not only in education but also in other dimensions of social and economic life. The answer to our question probably lies in a number of areas ranging from poor training for the job, continuously decreasing value of the salaries, lack of support from education structures, amongst others. There are also indications that the increased practice by some teachers of requesting favors (financial and in kind) in return for pass grades has substantially contributed to the rapid decline in consideration for teachers. However, in order to address this issue it is necessary to gain insight into the dimension of the problem, to understand its underlying causes and to identify strategies which in the medium and long term may provide solutions to this problem.

Within the framework of their cooperation with Mozambique, the Netherlands and Danish Government are providing support to the education sector in general and to basic education and teacher training in particular. The teacher is central to both priority areas and a study into the issue of teachers status is expected to provide an interesting contribution to the design of specific strategies within the projects implemented by the Mozambique Government with support from both donors. The Netherlands and Danish Embassies therefore intend to carry out the current study jointly.

The study on teachers status will be carried out in agreement with the terms of reference outlined below.

II. Objectives

- a) characterize the current professional and social standing of primary school teachers in Mozambique in general and with specific reference to differences in perception by different actors in society and areas of the Country.
- b) Provide insight into the dimension of the problem of status and clearly identify and categorize the underlying causes.

- c) Identify strategies which will in the medium and long term provide solutions to the problems identified.

III. Coverage

The study will cover the provinces of Tete, Nampula, Inhambane and Maputo City and will focus on urban, semi-urban and rural areas within these provinces. The research methodology will be developed by the consultants team, however, it should be clear that the study will require information gathering from central to school level and involve consultations with stakeholders at different levels (central, provincial, district and school), including education staff, the Teachers Organization – ONP, parents, headmasters, teachers, students and other relevant parties.

IV. Expected results

The final product of the consultancy should provide indications to the following:

- The professional status of primary school teachers in Mozambique with regard to classroom conduct and behaviour towards fellow colleagues, students, parents and the community at large.
- Identification of reasons behind the current professional standing of teachers and possibly motives for misconduct. Considerations can include, amongst others, deficient teacher training, lack of control by the educational authorities, salaries, and poorly functioning legal system.
- Dimensions of the identified, including indications as to the way in which the professional standing and possible misconduct manifests itself, groups in society most affected by the problems identified, variations between regions/areas of the country, etc.
- Ways of meeting the problems identified in the medium and long term. These “strategies” should distinguish between the kind of actions which may be undertaken, the parties which should be involved and the levels at which different interventions may take place.

V. Output of the consultancy

The study will have outputs in two distinct phases:

- a) An inception report will be produced by the consultant 2 weeks after the consultancy starts. This inception report will cover:
- Introduction to the problem being studied including an appreciation of the available literature (within Mozambique and in countries with similar problems) on this subject, and a study of the Mozambique policy regarding improvement of teachers’ status.
 - Justification of research methodology and coverage including a proposal concerning the activities to be carried out, the expected output, and the number of interviews.

ANEXO 2 - LISTA DAS PESSOAS E INSTITUIÇÕES CONTACTADAS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Vice-Ministro DNEP	Zeferino Martins Simão Mucavele (Director Nacional) Fernanda Wachava (U. do Género/Dep. do EP1 e Alfabetização) Joana Munembe (Departamento de Formação) Leonardo Nhantumbo (U. do Género/Dep. do EP1 e Alfabetização) Raul de Carvalho (coord. Nac. Proj. OSUWELA)
DP	Virgílio Juvane (Director Nacional)
DRH	Pedro Biché (Director Nacional) Xavier Ntinikhel
IAP	António Patrício (Jurista)
INDE	Ernesto Muianga (Director Nacional) Miguel Buendia (Director Nacional)
Inspeção Gabinete do Ministro DAF	Ana Passos (Chefe do Dep. de F. Professores) António Chipanga (Inspector Geral) Cremildo Chitara (Assessor jurídico) António Chambal (Chefe do Departamento)

CIDADE DE MAPUTO

DEC	David Simango (Director Provincial)
CFPP Munhuana	João Chúque (Director)

PROVÍNCIA DE MAPUTO

DPE	Jafete Mabote (Director Provincial)
DRH	Anastácia Quitande (Chefe de Departamento)
DP	Domingo Uchavo (Chefe de Departamento)
DAF	João Consolo

PROVÍNCIA DE TETE

DPE	Crispin Reino Matches (Director Provincial)
DP	Niniano (Chefe de Departamento; Dir. Pedagógica)
Inspector	Henrique Gandar Junior
DAF	Henrique Caliolo (Chefe de Departamento)
DRH	Alberto Chapotela
DEC	Fernando Zua Bento

PROVÍNCIA DE NAMPULA

DPE	Bernardo Januário (Director Provincial)
DPP	Augusto Tawancha (Substituto Chefe Departamento)
DRH	Celestino Gurrimula (Chefe de Departamento) Anastácio Guitande (Chefe do Departamento) Eusébio Muelevela Manuel Aissa
DAF	Teresa Natura
Inspector	Sérgio Cambuire (Chefe do Departamento)
OSUWELA	Pedro Fernandes (Inspector)
DEC	Carlos Natividade (Coordenador Projecto)
DPPF	José Carlos Rafael
CFPP Marrere	Estêvão Rupela (Director do Centro)

OUTRAS INSTITUIÇÕES

MAPUTO

DNF/DRH, MISAU	Maria do Carmo Soares
DPF cidade e Maputo	Alberto Mungoruei (Director)
PF cidade de Maputo	David Cuamba (Chefe Dep. de Auditoria)
Esc. Prof. do Futuro	Elsa Lichtenbrg (Directora do Curso) Edmundo Ernesto Macule
ICS	Nélia Taimo (assessora)
INE	Cecília Roriguez Bové
ONP	Raquel Damião (Secretária Geral) Francisco de Assis
PNUD	Francis Christie
Proj.de Endereçamento	Teresa Chissequene
Proj. Moz 96-009, MPF	David Jackson
Universiade Pedagógica	Carlos Lauchande

TETE

DPPF, MPF	Alberto Correia Santana Afonso (Director Adjunto)
Frelimo	Castro Teófilo (11 Secretário, membro fundador da ONP)
ONP	Lunaisse (Secretária provincial)

NAMPULA

DP. de Apoio e Controlo	Joaquim de Lima (Director)
Escola pré-universitária	Luciano de Castro (ex DPE de Nampula)
OMM	Olívia Alvaro
OMM	Virgília Gondala
Concern	Ana Fernandes (coordenadora da cidade)
Karibu	Paulo Inácio (coordenador)

ANEXO 3 - PERGUNTAS COM INDICAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

CARACTERÍSTICAS DO ESTATUTO	PERGUNTAS	INFORMADORES			
		A	E	P	OU
1.-PRESTÍGIO PROFISSIONAL					
1.1-Relação professores /alunos					
	Há professores que te tratam mal?	X			
	Há professores que tratam mal o seu filho ou a sua filha?		X		
	Há professores de quem tu não gostas?	X			
	Há professores de quem o seu filho ou a sua filha não gostam?		X		
	Os alunos respeitam os professores?	X	X	X	X
	Os seus alunos respeitam-no?			X	
1.2-Relação prof/ encarregados					
	Conhece encarregados de educação que tratam mal os professores?	X	X	X	X
	Conhece professores que tratam mal os encarreg. de educação?	X	X	X	X
	Acha que os professores e os encarreg. de educação dão-se bem?	X	X	X	X
1.3-Desempenho					
	Acha que a maior parte dos professores ensina bem?	X	X	X	X
	Você pensa que todos os professores cumprem as suas obrigações na escola? (pontualidade e assiduidade)	X	X	X	X
	Há professor que te fizeram uma injustiça? (fizeram mal para ti?) (dar exemplos)	X			
	Você acha que a maior parte dos professores abusa do seu poder? (explicar)	X	X	X	X
	Acha que um professor jovem pode educar uma criança? (explicar educar)		X	X	X
1.4-Valorização do trabalho					
	Acha que o trabalho dos professores é fácil?	X	X	X	X
	As pessoas valorizam o seu trabalho como professor?			X	
	Será que as pessoas valorizam o trabalho do professor?	X	X		X
	Quer que o seu filho ou a sua filha seja professor do e. primário?		X	X	X
	Quando fores grande gostarias de ser professor do ensino primário?	X			
	Você acha que o salário do professor corresponde ao seu trabalho?		X	X	X
1.5-Abuso Sexual					
	Acha que as raparigas precisam tanto de estudar quanto os rapazes?	X	X	X	X
	Nesta escola há professores ou responsáveis que namoram com alunos?	X	X	X	
	Nas escolas, há professores que namoram com os alunos?				X
	Conhece uma aluna que foi "mobilizada" para namorar com um professor ou responsável da escola?	X	X	X	X
	Deveria ser proibido o namoro entre um professor e um aluno da mesma escola?	X	X	X	X
	Existe uma lei ou regulamento que pune um professor que namora com uma aluna ou aluno?	X	X	X	X
	Conhece casos de encarregados de educação que denunciaram uma situação de namoro entre um professor e um aluno?		X	X	X
	Nesta escola há prof. ou responsáveis que foram punidos por namorar c/ alunos?	X	X	X	
	Conhece um professor ou responsável que foi punido por namorar com aluno?				X

1.6-Suborno					
	São os pais que procuram o professor para dar dinheiro ou espécies para os seus filhos passarem de classe ou matriculem-se?	X	X	X	X
	São os professores que procuram pelos pais para pedir dinheiro ou espécies para os filhos passarem ou matriculem-se?	X	X	X	X
	Alguma vez teve que pagar alguma coisa ao professor ou à algum dirigente da escola para os seus filhos continuarem a estudar?		X	X	X
	Os seus pais já tiveram que pagar alguma coisa ao professor ou a algum dirigente da escola para continuarem a estudar?	X			
	Nesta escola há professores que vendem notas e matrículas?	X	X	X	
	Nesta escola há professores que dão explicações obrigatórias aos seus alunos?	X	X	X	X
	Conhece casos de encarregados de educação que denunciaram uma situação de venda de nota, matrícula ou teste de exame?		X	X	X
	Nesta escola há professores que foram punidos por venderem notas ou matrículas?	X	X	X	
	Conhece um professor que foi punido por vender notas ou matrículas?				X
2- SOLUÇÕES					
	Se os pais pudessem discutir na escola o comportamento dos professores estes trabalhariam melhor?		X	X	X
	Se as pessoas dessem mais valor ao trabalho dos professores eles teriam um melhor comportamento?	X	X	X	X
	Se o salário dos professores fosse aumentado, eles continuariam a exigir dinheiro para os alunos passarem ou para as matrículas?		X	X	X
	Se o MINED desse mais valor ao trabalho dos professores eles teriam melhor comportamento?		X	X	X
	Se os professores fossem mais honestos a formação dos alunos seria melhor?		X	X	X
	Com uma melhor formação cívica os professores teriam um melhor comportamento?		X	X	X
	Tem recebido visitas de supervisão da DDE ou DPE?			X	X
	Tem recebido a revista Contacto ou outra literatura?			X	X
	Nos últimos 3 anos frequentou algum curso de formação? (reciclagem, seminário)			X	X
	Se houvesse um sindicato forte de professores ele ajudaria a dar mais prestígio aos professores?			X	X

LEGENDA:

A= Alunos.

E= Encarregados.

P= Professores.

OU= Perguntas feitas à nível distrital, provincial e central

ANEXO 4 - CARACTERIZAÇÃO DAS PROVÍNCIAS

1. Província de Nampula

Nampula localiza-se na costa e ao norte do Rio Save, fazendo fronteira com as províncias nortenhas do Niassa e de Cabo Delgado e com a província da Zambézia, ao Sul. A sua extensão territorial é de 81.606 km², com uma população estimada em 3.293.827 habitantes, em 1991. É constituída por 21 distritos, o que inclui 3 cidades. A rede hidrográfica é abundante e de regime periódico. A actividade básica é a agricultura de subsistência e a população comercializa excedentes de milho, amendoim, mapira, feijão-nhema, feijão-manteiga, feijão-jogo, citrinos, mandioca, hortícolas, algodão, copra e castanha de cajú; também pratica a pesca artesanal e a pecuária - gado bovino, exporta madeira, fabrica pequenas embarcações de madeira e mobiliário, entre outras. (MPF-DNE, 1995; MAE, 1986; AR, 1996).

A etnia dominante é a dos Makhuas, enquanto os Ekoti, são um grupo minoritário do litoral, ambos matrilineares. As instituições religiosas têm um papel muito importante, predominando os muçulmanos (41.6%), sobretudo na costa, os católicos (28%) e os animistas (24.9%). Tendo em conta a influência que as religiões têm na formação de atitudes e na alfabetização, a sua implantação pode determinar a motivação de os cidadãos enviarem ou não os seus filhos à escola, de as comunidades se agregarem para actividades cívicas colectivas, o que pode facilitar ou dificultar a sua participação na escola. Os muçulmanos, em muitos casos, preferem mandar os seus filhos às escolas corânicas, nas quais sentem maior confiança, do que nas seculares, onde são referidos casos de abuso sexual de raparigas por parte dos professores. (Firmino et al, 1989; Firmino, 1996; Walker, 1996). Não obstante a reconstrução das infraestruturas, a condição básica requerida para o desenvolvimento económico e social da província é a melhoria das redes de estradas, comunicações, energia eléctrica e sistemas de captação das águas pluviais. A dificuldade de acesso tem prejudicado a alocação de projectos de desenvolvimento nalguns distritos muito necessitados. No entanto, a situação tem melhorado.

Na Educação, dados de 1997 indicam que a província possui 1.061 escolas do EP1, 48 do EP2, 7 do ESG1, 1 do ESG2, 3 do ETP, 1 CFPP e 1 IMP. No EP1, em 1997, havia 269.747 alunos, representando as raparigas 37%, e no EP2 havia 15.143 alunos, sendo 30% de raparigas. As percentagens das raparigas no EP1, são as mais baixas dentre as 4 províncias do presente estudo e uma das mais baixas do país, depois da Zambézia e Sofala (36.9% e 37.8%). A taxa de repetência foi de 20.9% no EP1, situando-se entre as quatro mais baixas do país. (MINED-DP, 1997-a). Nampula apresentava, em 1996, no aproveitamento escolar, uma taxa de aprovação superior à média nacional, no EP1, tendo sido de 59.8%; no EP2, seguiu a tendência do país, tendo sido de 47.8%. Em relação às desistências no EP1, esta província apresentou uma das taxas mais elevadas do país, que foi de 7.9%; no EP2, situou-se nas taxas mais baixas, 5%. Quanto às taxas de reprovação, o EP1 teve 32.3%, inferior à nacional, e o EP2 teve 46.4%. Em termos de graduações, Nampula tem taxas baixas: o EP1 teve 9.1% e o EP2, 2.7%. (MINED-DP, 1997-b).

Em 1997, dos 5.109 professores do EP1 existentes, 3.922 têm formação (76.8%) e 1.187 não têm (23.2%). Dos formados, 2.467 são dos cursos de 6^a+1 (62.9%) e 1.127 são dos de $6^a/7^a+3$ (28.7%). Do total de professores existentes no EP1, 655 são mulheres, o que representa 12.8%. (MINED, 1997-a). O Centro de Formação de Professores Primários existente na província, Marrere, em 1996 contava com um total de 19 formadores, dos quais apenas uma mulher. Estavam matriculados 214 estudantes, dos quais 82 raparigas (38.3%). (MINED-DP, 1996-b e 1997-a).

2. Província de Tete

Tete localiza-se a Noroeste, no interior do país, a Norte do Rio Save, fazendo fronteira com as províncias de Manica e Sofala, ao Sul; faz ainda fronteira, com a Zâmbia, o Malawi e o Zimbabwe. A sua extensão territorial é de 100.735 km², com uma população estimada em 1.027.305 habitantes, em 1996. É constituída por 13 distritos, incluindo 1 cidade. A rede hidrográfica na zona Norte é razoável, beneficiando da barragem de Cabora Bassa. A

actividade básica é a agricultura de subsistência e a população comercializa excedentes de milho, amendoim, feijão, mandioca, hortícolas, algodão; também pratica a pesca artesanal no rio e a pecuária - gado caprino, essencialmente. Os recursos naturais existentes são a grafite, o carvão mineral e o ferro. (MAE, 1986; MPF-DNE, 1995; AR, 1996).

A condição básica requerida para o desenvolvimento económico e social da província é a melhoria das redes de estradas, o caminho de ferro, as comunicações e a energia eléctrica, assim como a exploração do carvão de Moatize. A dificuldade de acesso tem prejudicado a alocação de projectos de desenvolvimento nalguns distritos do Centro e Sul, muito necessitados.

As etnias dominantes são os Nyanja e os Nyungwe, havendo ainda os Sena, Shona, Nsenga, Phimbi e Kunda. Como nas restantes províncias, as instituições religiosas têm um papel muito importante, predominando os animistas (48.5%) a quem se seguem os católicos (36.1%). O reassentamento da população está numa fase bastante avançada e muitas das infraestruturas destruídas estão em reconstrução, com o apoio da população e das agências internacionais e organizações não governamentais e religiosas. (Firmino, G. et al, 1989; Firmino, 1996; MPF-DNE, 1995).

Dados de 1997 indicam que a província possui 459 escolas do EP1 (das quais 13 leccionam da 1^a à 7^a classes), 23 do EP2, 6 do ESG1, 1 do ESG2, 3 do ETP e 1 CFPP. No EP1 havia 124.304 alunos, representando as raparigas 40.4% e no EP2 havia 9.748 alunos, sendo 33.9% de raparigas; estas taxas são as segundas mais baixas, no EP1, dentre as quatro províncias do presente estudo, aproximando-se da taxa nacional (41.4%). A taxa de repetência nesta província foi de 20.1%, das mais baixas do país. (MINED-DP, 1997-a).

No aproveitamento escolar, Tete apresentou taxas de aprovação superiores à média nacional, sendo de 60%, no EP1 e 56.8% no EP2. As taxas de reprovação são inferiores à média nacional, tendo o EP1 26.9% e o EP2, 33%, a mais baixa do país. Nas desistências, Tete apresenta, no EP1, a segunda taxa mais elevada do país, 13.1%; no EP2, também foi das mais elevadas, 10.2%. Quanto às taxas de graduação, 6.6% e 2.3%, no EP1 e EP2, respectivamente, são das mais baixas do país. (MINED-DP, 1997-b).

Em 1996, dos 2.280 professores do EP1 em toda a província, 1.562 têm formação (68.5%) e 718 são sem formação (31.4%). Dos formados, 751 são dos cursos de 6^a+1 (48%) e 626 são dos de 6^a+3 (40%). Do total de professores existentes no EP1, em Tete, 502 são mulheres, o que representa cerca de 22%. (MINED-DP 1996-b).

O Centro de Formação de Professores Primários existente na província, Chitima, conta com um total de 15 formadores, sem nenhuma mulher. Estavam matriculados 291 estudantes, dos quais 124 são raparigas (42.6 %). (MINED-DP, 1996-b).

3. Província de Maputo

Maputo localiza-se no Sul do país, fazendo fronteira com a província de Gaza, ao Norte e contornando a cidade de Maputo; faz ainda fronteira com a África do Sul e a Swazilândia. A sua extensão territorial é de 26.358 km², com uma população estimada em 1.259.880 habitantes, em 1991. É constituída por 9 distritos, incluindo 2 cidades. A rede hidrográfica é mediana e de regime periódico. A actividade básica é a agricultura de subsistência e a população comercializa excedentes de milho, amendoim, feijão-nhemba, feijão-manteiga, citrinos, mandioca, hortícolas; também pratica a pesca artesanal e a pecuária - gado bovino, suíno e fabrica pequenas embarcações para pesca e mobiliário e extrai cal e sal. (MPF-DNE, 1995; MAE, 1986; AR, 1996).

As etnias dominantes são os Rongas e os Tsonga, do tipo patrilinear. Há ainda os Chope, Bitonga, Tswa, Zulu e Swazi. As instituições religiosas têm um papel muito importante, predominando as congregações cristãs protestantes (49.3%) e os animistas (34.4). (Firmino et Al, 1989; MPF-DNE, 1995; Firmino, 1996).

Dados de 1997 indicam que Maputo possui 220 escolas do EP1 (das quais leccionam da 1^a à 7^a classes), 19 do EP2, 8 do ESG1, 1 do ESG2, 2 do ETP e 1 CFPP. Havia 130.344 alunos, representando as raparigas 48.2%, e no EP2 havia 14.786 alunos, sendo 49.9% de raparigas; estas taxas são das mais elevadas do país, aproximando-se

das da cidade de Maputo, que são as mais elevadas. A taxa de repetência no EP1, na província de Maputo foi de 31.4%, a mais alta do país. (MINED-DP, 1997-a). No aproveitamento escolar, esta província apresentou uma taxa de aprovação inferior à média nacional, no EP1, tendo sido de 55.9%; no EP2, situou-se abaixo da média do país, tendo sido de 44.5%. Em relação às desistências no EP1, a província de Maputo apresentava, em 1996, uma das taxas mais baixas do país, que foi de 5.9%; no EP2, situou-se nas taxas próximas do país, que foi de 6.2%. Quanto às taxas de reprovação, a taxa mais alta situou-se nesta província, no EP1 (38.2%) e a terceira mais alta do país, no EP2 (49.2%). Em relação à taxa de graduação, o EP1 teve 9.5% e o EP2 apenas 2.4%. (MINED-DP, 1997-b).

Em 1997, dos 1.576 professores do EP1 em toda a província, 977 têm formação (61.9%) e 596 são sem formação (37.8%). Dos formados, 385 são dos cursos de 6^a+1 (39.4%) e 540 são dos de 6^a+3 (55.2%). Do total de professores existentes no EP1, 739 são mulheres, o que representa cerca de 46.8%. (MINED-DP, 1997-a).

O Centro de Formação de Professores Primários existente na província, na Namaacha, conta com um total de 17 formadores, com apenas uma mulher. Estão matriculados 407 estudantes, dos quais 257 raparigas (63.1%). (MINED-DP, 1997-a).

4. Cidade de Maputo

A cidade de Maputo localiza-se na costa e ao Sul do País, fazendo fronteira com a província de Maputo. A sua extensão territorial é de 633 km², com uma população estimada em 1.259.000 habitantes, em 1980. É constituída por 5 distritos urbanos. As actividades económicas são diversificadas, com predomínio do comércio formal e informal, mas tem também a agricultura de subsistência. A população comercializa produtos confeccionados e hortícolas; também pratica a pesca artesanal. (MPF-DNE, 1995; MAE, 1986; AR, 1996).

As etnias dominantes são os Ronga e Tsonga, do tipo patrilinear. Existem ainda os Chope, Bitonga e os Tswa. A cidade de Maputo caracteriza-se por uma miscelânea de diversos grupos étnicos e culturas, representantes de todo o país. As instituições religiosas são inúmeras, jogando um papel importante; predominam as congregações cristãs protestantes (41.8%) e católica (25.5%) e os animistas (21.8%). (Firmino, 1996; MPF-DNE, 1995).

A população que veio para a cidade por causa da guerra está integrada e poucos são os que regressam às suas zonas de origem, o que traz grandes problemas com as infraestruturas, que sofrem uma sobre-utilização e uma degradação acelerada.

Dados de 1997 indicam que a cidade possui 88 escolas do EP1, 38 do EP2, 7 do ESG1, 2 do ESG2, 2 do ETP, 1 CFPP, 1 IMP e 1 IMAP. No EP1, havia 142.853 alunos, representando as raparigas 49.4% e no EP2 havia 31.960 alunos, sendo 51.3% de raparigas; são as taxas mais elevadas do país. A taxa de repetência foi de 30.9%, a segunda mais alta do país. (MINED-DP, 1997-b).

No aproveitamento escolar, em 1996, apresentou uma taxa de aprovação superior à média nacional, no EP1, tendo sido de 61.6%; no EP2 é inferior à do país, tendo sido de 45.5%. Em relação às desistências no EP1, Maputo cidade apresentava uma das taxas mais baixas do país, 3.5%; o EP2 teve, também, uma das taxas mais baixas, que foi de 4.1%. Quanto às taxas de reprovação, a cidade apresenta as taxas mais elevadas do país. Em 1996, o EP1 tinha uma taxa de 34.9% e o EP2 de 50.4%, a mais alta do país. Quanto às taxas de graduação, o EP1 teve 17.2%, e o EP2, 5.9%. (MINED-DP, 1997-b).

Em 1997, dos 2.260 professores do EP1 em toda a cidade, 1.759 têm formação (77.8%) e 499 são sem formação (22%). Dos formados, 597 são dos cursos de 6^a+1 (33.9%) e 1.011 são dos de 6^a+3 (57.5%). Do total de professores existentes no EP1, em Maputo, 1.317 são mulheres, o que representa cerca de 58.3%. (MINED, 1997-a). O Centro de Formação de Professores Primários existente na cidade, Munhuana, conta com um total de 44 formadores, dos quais apenas 5 são mulheres. Estão matriculados 225 estudantes, dos quais, 172 raparigas (76.4%). (MINED-DP, 1997-a).

É no contexto político, socio-económico e educacional atrás descrito, do qual o professor faz parte e no qual desempenha um papel muito importante, que surgem vozes de crítica contra a eficácia da escola, o desempenho e o comportamento do professor e dos técnicos pedagógicos, assim como de outros trabalhadores da função pública, de falta de deontologia e ética profissional. Essas críticas têm surgido da sociedade civil no seu todo, através dos órgãos de informação e comunicação social, das estruturas governamentais e não governamentais, incluindo do próprio sector da Educação aos diferentes níveis. Perante tais acusações e algumas constatações feitas nalguns estudos e reflexões anteriores, surgiu a necessidade de se estudar o problema das cobranças ilegais e dos abusos de poder e sexuais nas escolas, no momento actual e de forma mais sistemática e abrangente, em diferentes zonas do país e com grupos de pais e encarregados de educação como representantes das comunidades, professores, técnicos pedagógicos em lugares de chefia e alunos. Importava avaliar a dimensão do problema, encontrar e ou confirmar as suas causas reais, rever políticas e estratégias governamentais definidas para a sua solução e apresentar propostas e sugestões adicionais que também contribuam para essa solução.