



Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO)
International Institute for Educational Planning (IIEP/UNESCO)
Association for the Development of Education in Africa (ADEA)

With financial support from the Italian Development Cooperation,
the Norwegian Trust Fund and the World Bank

Ministerial Seminar

on

Education for Rural People in Africa: Policy Lessons, Options and Priorities

hosted by the Government of Ethiopia

7-9 September 2005, Addis Ababa, Ethiopia

**EDUCAÇÃO PARA AS POPULAÇÕES RURAIS EM MOÇAMBIQUE -
SITUAÇÃO ACTUAL E PERSPECTIVAS**

***POR MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, EN COLLABORAÇÃO CON
MINISTÉRIO DE AGRICULTURA, FAO E UNESCO***

ÍNDICE

1. Sumário Executivo	4
2. Contexto	5
2.1 Introdução	5
2.2 Iniciativa Educação para as Pessoas Rurais	6
2.3 Relevância da Iniciativa ERP em Moçambique	7
3. Análise do Sector da Educação	8
3.1 Progressos feitos	8
3.2 Sistemas de Monitoria e Avaliação	10
3.3 Disparidades Urbanas e Rurais	11
4. Barreiras Identificadas a Acesso a Educação pelas Pessoas Rurais	14
4.1 Acesso	14
4.2 Qualidade das Escolas	14
4.3 Custo de Oportunidade da Educação	15
4.4 Barreiras Específicas relativas ao Género	15
4.5 Relevância do Currículo	16
5. Respondendo às Necessidades Educacionais das Pessoas Rurais: a Resposta	17
5.1 Resposta Governamental no presente contexto de ajuda externa	17
5.1.1 Lidando com as barreiras do lado da oferta	17
5.1.2 Lidando com as barreiras do lado da procura	19
5.2 Intervenções da Sociedade Civil	20
5.2.1 Melhorar o acesso e qualidade através dos laços estabelecidos com as Comunidades	21
5.2.2 Adoptar uma abordagem integrada	21
5.2.3 Redução da Vulnerabilidade e empoderamento das associações rurais	21
5.2.4 Educação das Raparigas nas zonas rurais	22
6. Conclusões e Recomendações	24
7. Bibliografia	26

Lista de Abreviaturas

ABREVIATURAS

SIDA	Síndrome de Imunodeficiência Adquirida
ARV	Drogas Anti-Retrovirais
OBC	Organização Baseada na Comunidade
CCM	Mecanismo de Coordenação Nacional
CNCS	Conselho Nacional de Combate ao SIDA
CSO	Organizações da Sociedade Civil
OBf	Organizações Baseadas na Fé
HACI	Hope for African Children Initiative
IAF	Inquérito do agregado familiar
INE	Instituto Nacional de Estatística
MEC	Ministério da Educação
MINJUST	Ministério da Justiça
MINT	Ministério de Interior
MISAU	Ministério de Saúde
ONG	Organização Não Governamental
NSP	Plano Estratégico Nacional
COV	Crianças Órfãs e Vulneráveis
PARPA	Programa de Alívio e Redução de Pobreza Absoluta
PVHS	Pessoas Vivendo com HIV/SIDA
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RENSIDA	Rede Nacional do Sida
ONUSIDA	Programa das Nações Unidas para o SIDA
UNICEF	Fundo das Nações para a Infância
WB	Banco Mundial
PMA	Programa Mundial da Alimentação

1. SUMÁRIO EXECUTIVO

Este relatório fornece uma visão global das barreiras à educação que enfrentam as pessoas nas zonas rurais de Moçambique. Para além de uma análise da situação que explicita quais as maiores disparidades no acesso e qualidade da educação básica entre as zonas rurais e urbanas, o relatório faz ainda o mapeamento da resposta dos principais intervenientes no sector, identificando áreas em que é necessária uma melhor resposta, bem como boas estratégias e praticas.

Entre 1997 e 2003 houve um progresso considerável na área da educação em Moçambique. As taxas de analfabetismo decresceram, enquanto o número de alunos que frequentam o ensino básico (EP1) aumentou de 1.7 a 2.8 milhões. A proporção de alunos que completaram a educação primária aumentou de 22 para 40 por cento. Melhorias no acesso à educação foram acompanhadas durante o mesmo período por uma deterioração da sua qualidade, com um número crescente de alunos por professor e classe. Os Moçambicanos que vivem nas áreas rurais beneficiaram de um maior acesso à educação. O progresso nas áreas rurais teve lugar por vezes num passo mais acelerado do que nas zonas urbanas. Uma revisão dos principais indicadores para a educação revela, no entanto, que apesar dos progressos registados, as pessoas nas áreas rurais permanecem em desvantagem, com taxas mais baixas de inscrição na escola, e menor frequência e probabilidade de completar a escolaridade.

Com 70 por cento do Moçambicanos vivendo em zonas rurais, lidar com as barreiras que limitam o seu acesso à escola e a uma educação de qualidade tem um significado adicional, em particular quando consideramos o efeito positivo da educação para as estratégias de redução da pobreza. Uma revisão das principais fontes de informação estatística sobre educação, bem como dos relatórios analíticos produzidos pelo Governo de Moçambique e seus principais parceiros revelam como principais obstáculos ao acesso a educação por parte das pessoas rurais: (i) falta de infra-estrutura escolar junto das comunidades, (ii) fraca qualidade das escolas e do ensino, (iii) elevado custo de oportunidade da educação nas zonas rurais, relacionado com a incidência da pobreza, (vi) pouca relevância do currículo para a realidade rural.

Num contexto em que as modalidades de ajuda externa se modificam e que há uma crescente integração entre os processos governamentais e os dos doadores, o enquadramento estratégico do sector da educação, da resposta ainda que de forma parcial a algumas das barreiras identificadas, sobretudo no que diz respeito a construção de escolas, adaptação dos conteúdos de ensino às realidades locais e as barreiras de género que enfrentam as raparigas nas zonas rurais. Para além disso, boas práticas por parte da sociedade civil oferecem soluções específicas a alguns dos problemas que enfrentam as comunidades rurais.

No entanto, algumas áreas necessitam de intervenções adequadas tais como o treino e colocação de professores nas zonas rurais, as capacidades institucionais enfraquecidas que limitam a capacidade dos agentes de educação para adaptarem o currículo às realidades locais, bem como a necessidade de revitalizar o ensino técnico e profissional. De mencionar ainda o facto de que algumas zonas rurais nas províncias centrais e do norte permanecem ainda claramente em desvantagem.

Com base na análise da resposta levada a cabo, este relatório disponibiliza ainda uma série de recomendações para fazer face as disparidades entre as zonas rurais e urbanas. Entre estas a implementação de sistemas mais precisos de monitoria e avaliação, a elaboração de uma análise orçamental do sector da educação e o desenvolvimento de uma estratégia de advocacia que influencie a alocação de recursos e decisões chave na área da descentralização e colocação de professores.

2. CONTEXTO

2.1 INTRODUÇÃO

Objectivo do relatório

Levado a cabo como o primeiro passo para lançar a iniciativa Educação para as Pessoas Rurais da FAO e da UNESCO, em Moçambique, o presente relatório tem como objectivo fornecer uma visão global das barreiras à educação que se vivem nas zonas rurais. Para além de uma análise da situação, sublinhando quais as maiores disparidades no acesso e qualidade da educação básica, o relatório fornece também um mapa de respostas dos maiores intervenientes do sector. Revendo o tipo e alcance das intervenções na área da educação para as pessoas rurais, este relatório tem ainda como objectivo identificar boas estratégias e práticas bem como áreas em que uma melhor resposta é necessária. Desta forma, pretende-se indicar possíveis áreas para uma futura colaboração entre instituições governamentais, organizações multi-laterais, doadores bilaterais e organizações da sociedade civil.

A estrutura deste relatório reflecte o seu duplo propósito. A primeira parte introduz a iniciativa “Educação para as Pessoas Rurais”, sublinhando o seu objectivo e relevância para o contexto Moçambicano. Em segundo lugar, a revisão do progresso no sector da educação em Moçambique, nos últimos sete a oito anos ajuda-nos a perspectivar as persistentes disparidades entre as zonas rurais e urbanas. Estas serão analisadas com mais detalhe e enquadram-se em duas categorias: (i) obstáculos e barreiras que existem a nível nacional e que requerem uma aceleração da resposta, (ii) aqueles que são específicos às zonas rurais e necessitam de soluções também elas específicas. Em terceiro lugar dá-se também uma visão global das intervenções que se destinam a fazer face as necessidades das pessoas nas zonas rurais. Devido à crescente harmonização entre os processos governamentais e os das organizações multi-laterais e bilaterais, as políticas governamentais e as respostas e apoio por parte dos doadores são revistas em conjunto. A natureza específica das intervenções da sociedade civil, com uma abordagem predominantemente de projecto, justifica que estas sejam revistas em separado. Finalmente a secção final do relatório indica possíveis caminhos para fortalecer a resposta às necessidades educacionais das pessoas rurais e fazer face aos desafios identificados.

Metodologia

Dados foram recolhidos para a análise da situação que se apresenta neste relatório de fontes secundárias¹ entre as quais as que se seguem forneceram dados sobre os principais indicadores do sector da educação: A Análise de Pobreza e Impacto Social levada a cabo em 2005 pelo Banco Mundial, os Inquéritos aos Agregados Familiares (1997 e 2003) do Instituto Nacional de Estatística, a Revisão do Plano Económico e Estatística da Educação, o Aproveitamento Escolar 2003 e 2004, a Revisão do Plano Económico e Social de 2004 e a Análise da Situação das Crianças e Mulheres em Moçambique produzida pelo UNICEF e Governo de Moçambique. As informações sobre as principais iniciativas no sector da educação foram obtidas através de entrevistas com os principais intervenientes e revisão de documentos de programa cedidos.² Informação adicional sobre as intervenções planeadas para 2005 foi obtida através de uma revisão do Programa de Actividades apresentado na revisão anual do Plano Estratégico para a Educação de 2005.

¹ Ver Bibliografia Anexa

² Entrevistas detalhadas foram levadas a cabo com o MEC (departamento de recursos humanos), DANIDA, Concern, Kulima, Grupo Africa da Suecia, Terre des Hommes. Dados adicionais foram gentilmente cedidos através de entrevistas telefónicas e contactos por e-mail com a cooperação Holandesa, cooperação Espanhola, cooperação Japonesa, cooperação Irlandesa, DFID, cooperação Portuguesa e Banco Mundial. Documentos de programa foram revistos para as seguintes organizações: ACORD, Concern, Grupo Africa da Suecia, Ibis-Dinamarca, Kulima, Oxfam UK, Udeba, Save the Children UK, Save the Children USA, Terre des Hommes, Aga Khan Foundation, UNICEF, FAO.

Definição de Áreas Rurais e Urbanas

Antes de prosseguir com a análise do sector da educação, é importante indicar que, se a definição da distinção entre zonas rurais e urbanas constitui um pré-requisito para comparar o progresso feito em cada uma destas áreas em termos de indicadores para o sector social, não existe uma definição universalmente válida de “área rural”³. De acordo com a FAO, uma área pode ser definida como rural se (i) tiver uma densidade populacional baixa, (ii) se a subsistência dos seus habitantes depender sobretudo da actividade do sector primário. Diferentes critérios e metas são no entanto utilizados pelos diferentes países para esta definição o que torna as comparações entre diferentes regiões e períodos de tempo difícil. No que diz respeito a este relatório, a definição operacional adoptada para Moçambique reflecte as práticas de recolha de dados por parte do Instituto Nacional de Estatística (INE) e Ministério da Educação e Cultura (MEC). O relatório utiliza duas principais fontes de dados: as Estatísticas Escolares levadas a cabo pelo MEC e os Inquéritos aos Agregados Familiares (IAF) levados a cabo pelo Instituto Nacional de Estatística (INE). Enquanto a amostragem utilizada pelo IAF permite uma análise dos dados e comparações entre áreas urbanas e rurais, as estatísticas anuais levadas a cabo pelo MEC para 2003 e 2004 já não fazem esta distinção. Nesta última fonte, faz-se sim uma distinção entre distritos *rurais* e *urbanos* de forma que os indicadores apresentados para as áreas rurais em 2004 deverão ser tomados com cautela.

2.2 INICIATIVA EDUCAÇÃO PARA AS PESSOAS RURAIS

Os compromissos internacionais para o alcance da educação primária universal definidos nas metas de Desenvolvimento do Milénio (MDG) e Iniciativa Educação para Todos (EFA) correm o risco de não serem totalmente atingidos nas datas definidas. De facto, de acordo com o Relatório de Monitoria da EFA de 2002, aproximadamente 70 países, em alguns dos quais os indicadores para a educação deterioram, poderão não atingir as metas definidas. Um obstáculo significativo que deverá ser enfrentado pelos governos e agências internacionais são as disparidades que persistem entre as zonas urbanas e as zonas rurais onde mais de metade da população mundial reside. De facto, os desafios em termos de educação permanecem sem dúvida mais elevados nas zonas rurais, a nível global.⁴ Taxas elevadas de desistência nas escolas das zonas rurais significam que a maioria dos alunos abandona o sistema de educação sem adquirir competências básicas de alfabetização e aritmética. Não é assim surpreendente que as taxas de analfabetismo nas zonas rurais sejam duas a três vezes mais elevadas do que nas zonas urbanas. Dados desagregados por género sobre os resultados escolares indicam ainda que as mulheres e raparigas nas zonas rurais têm uma muito menor probabilidade de frequentarem a escola do que os homens e rapazes nas zonas rurais, bem como do que as raparigas nas zonas urbanas. Estas enfrentam obstáculos específicos à entrada no sistema de educação, relacionados com a carga de trabalho doméstico que desempenham e o seu papel como cuidadoras. Este factor é de extrema importância na África Austral, num contexto de vulnerabilidade acrescida dos agregados familiares devido ao HIV/SIDA. As raparigas têm assim uma maior tendência para serem retiradas da escola mais cedo devido a práticas de casamento precoce, a falta de segurança nos internatos e a ocorrência de abuso sexual nas escolas.

Tentativas de lidar com o fraco desempenho escolar nas zonas rurais têm sido uma constante das políticas de educação. No entanto, a lentidão dos progressos obtidos indicam que quando se trata da educação das pessoas rurais é necessário desenvolver novas estratégias.⁵ Reconhecendo a necessidade de reavaliar a resposta às necessidades educacionais das pessoas rurais, a Iniciativa Educação para as

³ *Educacion para el desarrollo rural hacia nuevas respuestas de politica*. Estudio realizado por la FAO y la UNESCO, 2004.

⁴ Dados avançados pelo Relatório de Avaliação da Iniciativa Educação para Todos, 2000 indica taxas líquidas de escolarização consistentemente mais baixas para as zonas rurais, em particular no que diz respeito as mulheres e raparigas.

⁵ FAO, *UNESCO Education for Rural People Initiative 2002 – Aid Agencies Workshop* (p35)

Pessoas Rurais, lançada pela Organização das Nações Unidas para a Agricultura (FAO) (agência leader) em colaboração com a Organização das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (UNESCO) em 2002, tem como objectivo, partindo de experiências bem sucedidas, apoiar o desenvolvimento de estratégias nacionais eficazes. Reconhecendo que as pessoas se encontram no centro das estratégias de desenvolvimento, o objectivo desta iniciativa é o de apoiar os governos a fazer face às necessidades educacionais específicas das pessoas rurais, nos seus planos nacionais para EFA. Isto envolve a expansão do acesso à educação, procurando aumentar taxas de escolarização e aproveitamento, bem como melhorar a relevância do currículo nacional para as realidades rurais. Tudo isto só poderá ser alcançado através de parcerias eficazes entre governos, doadores bilaterais, Agências das Nações Unidas e sociedade civil.

Desde o lançamento desta iniciativa a FAO e UNESCO têm centrado os seus esforços na identificação de boas práticas, tornando as lições aprendidas através de abordagens inovadoras, conhecidas por parte dos decisores no sector da educação. Parcerias com governos nacionais foram forjadas para acelerar o progresso a nível da educação nas zonas rurais com Estratégias para a Educação das Pessoas Rurais desenvolvidas no Kosovo e Croácia.

2.3 RELEVÂNCIA DA INICIATIVA EPR EM MOÇAMBIQUE

Moçambique, uma introdução

Moçambique encontra-se administrativamente dividido em 11 Províncias: a norte Niassa, Cabo Delgado e Nampula, na região central Zambézia, Tete, Manica e Sofala, finalmente a Sul, Inhambane, Gaza, Maputo e Maputo Cidade.

O último censo populacional levado a cabo pelo Instituto Nacional de Estatística em 1997 indicou que a população total do país era de 16.1 milhões (projeções do INE para 2004 apontam para uma população de 18.5 milhões). Em 2003, cerca de 70 por cento dos Moçambicanos viviam em zonas rurais, com a capital do país abrigando cerca de 21 por cento da população urbana. É também importante considerar a densidade populacional consideravelmente mais elevada nas províncias do litoral, comparadas com as do interior, sendo que na Zambézia e Nampula residem cerca de 38 por cento da população total. O Português, língua oficial de Moçambique, é falado por cerca de 40 por cento da população. Não é no entanto a língua mais comum para uso corrente com Emakhuwa (26.1 por cento), Xichangana (11.3 por cento) sendo mais correntemente faladas do que o Português (8.8 por cento).

Nos doze anos desde o final da guerra civil, Moçambique fez progressos notáveis em termos

de desenvolvimento social e económico. A estabilidade política tem sido fundamental para acelerar o progresso económico e implementar estratégias de redução de pobreza. Apesar destes ganhos, o acesso por parte dos Moçambicanos aos serviços sociais, entre os quais a educação, permanece problemático, especialmente nas áreas rurais e nas províncias do centro e norte do país. Capacidades institucionais enfraquecidas, o crescente impacto do HIV/SIDA e a insegurança alimentar permanecem desafios importantes.

Mapa 1 – Moçambique



Apesar de um crescimento económico notável⁶ e uma diminuição significativa da proporção de Moçambicanos que vivem abaixo da linha da pobreza (de 69 para 54 por cento entre 1997 e 2003), a pobreza permanece um factor determinante no país. Enquanto em termos absolutos a pobreza diminui mais rapidamente nas zonas rurais (16 por cento) do que nas zonas urbanas (10 por cento), o rendimento anual per capita nas áreas rurais permaneceu metade da média nacional em 2004. Dados recolhidos em Moçambique pelo IAF 2003, estabeleceram uma correlação entre um maior acesso à educação e um maior rendimento dos agregados familiares. O reconhecimento do papel de um baixo nível de educação como determinante da pobreza, foi um dos elementos chave resultando na priorização da educação básica pelo governo Moçambicano no Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta (PARPA). Num país maioritariamente rural, onde a agricultura emprega cerca de 79 por cento da força de trabalho e onde cerca de 70 por cento das pessoas nas zonas rurais vive abaixo do nível da pobreza, lidar com as disparidades urbanas/rurais tem um significado acrescido para as estratégias de redução da pobreza.

3. ANÁLISE DA SITUAÇÃO NO SECTOR DA EDUCAÇÃO⁷

3.1 PROGRESSOS FEITOS

Nos últimos cinco a sete anos, os Moçambicanos beneficiaram de um acesso crescente a oportunidades educacionais.⁸ No geral, entre 1997 e 2003, as taxas de analfabetismo baixaram de 61 para 54 por cento entre a população com 15 anos de idade e mais. De acordo com a Revisão do Plano Económico e Social

⁶ Durante 2004 a economia Moçambicana cresceu a uma taxa de cerca de oito por cento (World Bank Report N. 29262MZ, 21 July 2004).

⁷ A educação formal em Moçambique é estruturada da seguinte forma: Sete anos de **Educação Primária** dividida em dois níveis: cinco anos de educação primária básica (EP1) e dois anos de educação primária complementar (EP2); Cinco anos de **Educação Secundária** dividida em dois níveis: três anos de educação secundária básica (ESG1) e dois anos de educação secundária superior (ESG2), **Educação Técnica e Profissional (TVET)** dando equivalência tanto à educação primária e secundárias em três áreas de especialização: agricultura, indústria e comércio. A TVET encontra-se dividida em três níveis: elementar (equivalente ao EP2), básico (equivalente ao ESG1) e médio (equivalente a ESG2). A **Educação para Adultos** destina-se a pessoas com 15 ou mais anos de idade e incluí os níveis primário, geral e médio, respectivamente equivalentes ao EP2, ESG1 e ESG2. Quatro anos de **Educação Superior**.

⁸ Progresso a nível do acesso e qualidade da educação nas áreas rurais e urbanas foi medido utilizando dados recolhidos pelo IAF em 1997 e 2003.

de 2004 (PES) ⁹, foram feitos progressos em termos do número de Moçambicanos que frequentaram aulas de alfabetização. Um total 660,907 pessoas beneficiaram de aulas de alfabetização através de 5,288 unidades de ensino, o que representa um aumento de 10 por cento em relação a 2003. As persistentes diferenças de género nas taxas de alfabetização permanecem um desafio importante com dois terços das mulheres Moçambicanas (68 por cento) não sabendo nem ler nem escrever em 2003. A taxa de analfabetismo entre as mulheres permanece quase o dobro da dos homens.¹⁰ Uma tendência positiva é o facto de entre as mulheres mais jovens, a taxas de alfabetização são mais baixas, com as taxas de analfabetismo entre as mulheres dos 15 as 19 anos decrescendo de 12 por cento, comparado com uma diminuição de 5 por cento entre as mulheres dos 20 aos 29 anos, no mesmo período de tempo (1997 -2003)¹¹.

Progressos notáveis foram também feitos durante o mesmo período no acesso à educação primária. O número de alunos inscritos no EP1 aumentou de 1.7 para 2.8 milhões. As taxas bruta e líquida de escolarização aumentaram tanto para o EP1 como para o EP2, enquanto a rede escolar se expandiu de 6,114 em 1998 para 9,489 em 2004. Apesar de mais de metade dos alunos continuar a abandonar o sistema de ensino sem completar os sete anos de educação primária, as taxas de aprovação quase duplicaram de 1997 para 2003 de 22 a 40 por cento. Apesar de uma redução nas disparidades de género nas taxas de aprovação, que aumentaram entre as raparigas de 17 a 32 por cento entre 1997 e 2003,¹² existem ainda variações significativas, tanto ao nível das taxas de aprovação como das taxas de escolarização. De acordo com o Inquérito Demográfico e de Saúde de 2003 (IDS) as famílias mais pobres têm tendência para preferir o acesso dos rapazes à educação, em detrimento do das raparigas, o que é particularmente relevante aqui devido à maior incidência da pobreza nas zonas rurais.¹³

Tabela 1 –Progresso no Acesso à Educação Primária 1997 e 2003

Indicador	Valor			
	1997		2003	
EP1				
Taxa de Escolarização Bruta	-		113	
Taxa de Escolarização Líquida	44		70	
	41 (feminino)	50 (masculino)	66 (feminino)	72 (masculino)
Taxa de Abandono	7*		2.7	
	7 (feminino)	6 (masculino)	3.1 (feminino)	2.2 (masculino)
Taxa de Repetição	27		23	
Taxa de Aprovação EP1	22		40	
			32 (feminino)	42 (masculino)
EP2				
Taxa de Escolarização Bruta	-		37	
Taxa de Escolarização Líquida	2.6*		4.5	
	2.6 (feminino)	2.9 (masculino)	4.1 (feminino)	1.9 (masculino)

⁹ Balanco do Plano Economico e Social, 11 Marco 2005.

¹⁰ Taxa de analfabetismo masculine foi de 37 por cento em 2003.

¹¹ Update on the Situation of Children and Women, Government of Mozambique and UNICEF, October 2004.

¹² MEC 1997 e 2003 Estatísticas Escolares.

¹³ Update on the Situation of Children and Women, Governo de Moçambique e UNICEF, Outubro 2004

* Últimos dados disponíveis de 2000

* Valores de 1997 values não estavam disponíveis, pelo que se utilizaram valores de 1998, da base de dados do MEC

Taxa de Abandono	6.4*		4.2	
	7 (feminino)	6 (masculino)	4.7 (feminino)	3.6 (masculino)
Taxa de Repetição	31		23	
	-		10 (feminino)	18 (masculino)

Fonte: IAF 1997 e 2003); MEC 2003, 2004

Esta expansão da rede escolar e a crescente procura de educação colocaram uma pressão acrescida sobre o sistema de educação primário. Os ganhos registados em termos de qualidade (por favor fazer referência à tabela 2, em baixo) apresentam uma imagem mais subtil do sistema escolar em Moçambique. Um número crescente de alunos por escola e professor, bem como uma proporção crescente de professores não qualificados no EP1 indicam um decréscimo da qualidade da educação primária, afectando a eficiência do sistema escolar. Isto pode ser verificado com referência às taxas elevadas de repetição observadas em ambos os níveis da educação primária. Apesar de uma ligeira baixa em relação aos valores de 1997, taxas da ordem dos 23 por cento em 2003 (para o EP1 e EP2) permanecem consideravelmente mais elevadas do que nos outros países da região: Tanzania (três por cento), Zambia (cinco por cento) e Malawi (15 por cento).¹⁴

No geral, o progresso tem sido mais lento na área do Ensino Técnico e Profissional (TVET). As onze escolas que funcionam no país ficaram aquém do seu alvo em termos de números de alunos em 2004 em cerca de 40 por cento. O número total de alunos 1,268 inscritos no TVET, representa apenas um aumento mínimo (1.4 por cento) em relação a 2003. As inscrições no TVET em 2004 limitaram-se a dois por cento da população em idade escolar, com a proporção de raparigas mais baixa (20 por cento) do que em todos os outros níveis de educação. Taxas elevadas de abandono, da ordem dos 40 por cento, revelam a fraca qualidade do ensino, uma noção aparentemente confirmada pelas informações recolhidas pelos empregadores de graduados de TVET, tanto em termos de conhecimentos de português, línguas estrangeiras, habilidades de supervisão e tecnologias de informação

Tabela 2 –Tendências na Qualidade da Educação, EP1

Indicador	Valor		
	1997	2003	2004
Número de Alunos por escola	260 alunos	350 alunos	366 alunos
Número de Alunos por professor	61 alunos	66 alunos	68 alunos
Proporção de Professores Não Qualificados	30 por cento	42 por cento	44 por cento

Fonte: IAF 1997 e 2003); MEC 2003, 2004

3.2 SISTEMAS DE MONITORIA

Antes de proceder a uma análise do estado da educação nas zonas rurais, é importante discutir de forma breve os sistemas de monitoria e avaliação utilizados para medir o progresso com vista a alcançar as metas de política da educação definidas. O INE recolhe informação sobre o estado da educação nas áreas rurais através do IAF, realizado cada cinco anos. O IAF fornece informação valiosa sobre escolarização (Taxas Brutas e Líquidas), frequência escolar, taxas de alfabetização bem como informação mais detalhada no que diz respeito às razões pelas quais as crianças/adultos não frequentam o sistema de ensino. No entanto, este instrumento não se destina a medir o progresso em termos da

* Últimos dados disponíveis de 2000

¹⁴ Banco Mundial 2005 *Moçambique Análise de Pobreza e Impacto Social*

infraestrutura escolar, qualificações ou colocações de professores. Este tipo de informação é recolhido pelo MEC e publicado anualmente nas “Estatísticas Escolares”. Os indicadores apresentados por este instrumento não são porém desagregados por área de residência.

De facto, devido à falta de informação detalhada sobre as áreas rurais e urbanas, a base de dados do MEC apresenta os principais indicadores desagregados por área de residência de acordo com uma classificação dos *distritos* como rurais ou urbanos. Desta forma, todas as escolas em distritos classificados como rurais (com base na sua densidade populacional), serão classificadas como rurais para o cálculo das estatísticas. Isto significa que mesmo aquelas escolas em cidades ou áreas peri-urbanas serão classificadas como rurais se inseridas num distrito rural. Por exemplo, a base de dados do MEC, classifica Montepuez como um distrito rural, significando que todas as escolas do distrito, incluindo as da cidade de Montepuez são consideradas rurais para o cálculo dos indicadores desagregados por área de residência. O nível de precisão assim obtido é muito limitado e os dados deverão ser interpretados com cautela. Esforços estão neste momento a serem feitos para melhorar os sistemas de monitoria e avaliação como perfis provinciais na área da educação publicados pelo Ministério da Educação em 2004 para Tete, Zambézia e Cabo Delgado com o apoio da DANIDA. Existem planos futuros para expandir este exercício de mapeamento ao nível nacional durante os próximos anos o que poderá melhorar fortemente a informação disponível para a tomada de decisões, permitindo uma visão global da infra-estrutura, recursos humanos, bem como acesso e qualidade dos serviços providenciados.

3.3 DISPARIDADES RURAIS E URBANAS

Progressos e Desafios

Uma observação dos indicadores do nível básico da educação primária revela bons níveis de progresso nas áreas rurais, muitas vezes ultrapassando os das zonas urbanas. No geral, em termos das taxas de escolarização (brutas e líquidas), as das zonas rurais praticamente duplicaram num período de cinco anos enquanto o progresso nas zonas urbanas foi mais lento (um aumento de cerca de 24 por cento para a taxa bruta de escolarização e 28 por cento para a taxa líquida). No entanto, entre 1997 e 2003, a população residente nas áreas rurais permaneceu em desvantagem em termos de acesso à educação, com taxas de escolarização no EP1 (76 por cento nas áreas urbanas e 55 nas áreas rurais) e de frequência mais baixas, níveis de alfabetização inferiores e pior desempenho escolar.

Tabela 3 – Estado do acesso à educação nas zonas rurais e urbanas (2003)

Indicador	Valor (percentagem)	
	Urbano	Rural
EP1		
Taxa Bruta de Escolarização	129	108
Taxa Líquida de Escolarização	76	55
Taxa de Aprovação	59	20
EP2		
Taxa Bruta de Escolarização	121	29
Taxa Líquida de Escolarização	13	2
Taxa de Aprovação	33	5
ESG1		
Taxa Bruta de Escolarização	57	3.1
Taxa Líquida de Escolarização	8.2	0.1
ESG2		
Taxa Bruta de Escolarização	18.3	0.7

Taxa Líquida de Escolarização	1.7	0.1
Ensino Técnico e Vocacional*		
Taxa Bruta de Escolarização	2.1	0.1
	2.9 (masculino)	0.1 (masculino)
	1.3 (feminino)	0.0 (feminino)
Taxa Líquida de Escolarização	0.7	0.0
	0.9 (masculino)	0.0 (masculino)
	0.2 (feminino)	0.0 (feminino)
Educação de Adultos (População com 15 anos e mais)		
Taxa de Alfabetização	70	34
	82 (masculino)	53 (masculino)
	58 (feminino)	19 (feminino)
Proporção da população adulta que não completou a educação primária	47	85
Proporção da população adulta que completou o EPI	42	21
Proporção da população adulta que completou o ESG1 (ou um nível superior)	10	0.8

Fonte: IAF 1997 e 2003; MEC 2003

As crianças nas zonas rurais têm uma maior probabilidade de não frequentarem a escola e de, quando o fazem, começarem mais tarde do que as crianças nas áreas urbanas. A análise dos dados do IAF, levada a cabo pela Análise de Pobreza e Impacto Social (Banco Mundial 2005), indicou que cerca de metade das crianças (40 por cento) com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos, nunca tinham frequentado a escola, comparado com 15 por cento das crianças dos 11 aos 14 (Ver Gráfico 2). Indicadores desagregados por área de residência, indicam também que quanto mais elevado o nível de educação, maior a disparidade entre áreas rurais e urbanas. A taxa de escolarização líquida para o EP2 é sete vezes mais baixa nas crianças das áreas rurais do que das áreas urbanas. Além disso, enquanto o acesso por parte de todas as crianças Moçambicanas à educação secundária permanece extremamente baixo, os indicadores indicam que a probabilidade das crianças nas áreas rurais frequentarem o ensino secundário é praticamente zero.

* Dados 1997 IAF, INE

Gráfico 1 – Frequência da Escola, EP1 and EP2, 2003 (IAF)

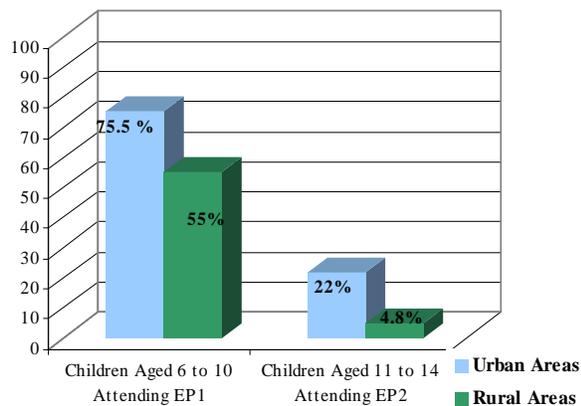
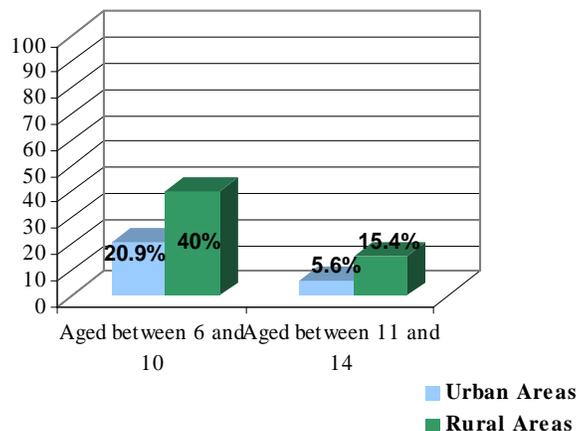


Gráfico 2 – Proporção de Crianças que nunca frequentaram a escola, 2003 (IAF)



Em termos da educação de adultos, a proporção de pessoas que não chegou a completar a educação primária nas zonas rurais é aproximadamente o dobro do das zonas urbanas. Somente 21 por cento da população com uma idade igual ou superior a 15 anos reportou ter completado o EP1 (em 2003). Apesar deste valor representar um aumento significativo em relação a 1997, releva, no entanto que quatro quintos dos adultos nas áreas rurais abandonou o sistema de ensino provavelmente sem ter adquirido conhecimentos básicos de alfabetização e aritmética. De particular importância são as disparidades de género observadas entre as zonas rurais e urbanas. De facto, as mulheres nas zonas rurais têm uma probabilidade três vezes maior de serem analfabetas do que os homens nas zonas rurais e as mulheres nas zonas urbanas. Para além do mais, e ao contrário da tendência geral, os progressos feitos para diminuir estas disparidades de género permanecem limitados. A proporção de mulheres alfabetizadas nas zonas rurais cresceu apenas marginalmente entre 1997 e 2003 (4 por cento), enquanto a taxa de alfabetização entre os homens, cresceu cerca de 14 por cento no mesmo espaço de tempo.

Olhando para a qualidade da educação nas zonas rurais e urbanas em 2004, verifica-se que existe uma maior proporção de professores sem qualificações nas zonas rurais, tanto no EP1 (87 por cento) como no EP2 (69 por cento). Para mais continuou a existir um número maior de professores do sexo masculino (70 por cento no EP1 e 77 por cento no EP2) em 2204. Esta tendência é ainda mais acentuada nas zonas rurais onde as mulheres representam apenas 22 por cento dos professores do EP1 e 16 por cento dos do EP2, em 2004.¹⁵

¹⁵ Esta análise foi baseada nos dados do MEC para 2004 utilizando a distinção rural/urbano ao nível do distrito, pelo que a informação deverá ser interpretada com cautela.

4. BARREIRAS IDENTIFICADAS AO ACESSO À EDUCAÇÃO PELAS PESSOAS RURAIS

Identificar as causas subjacentes do difícil acesso e fraca qualidade da educação nas zonas rurais é uma tarefa complexa que requer uma análise das barreiras à educação tanto do ponto de vista da oferta como do da procura. Será que as pessoas nas áreas rurais de Moçambique não entram no sistema de ensino porque não existem escolas suficientes, ou há falta de professores e materiais (factores relacionados com a oferta)? Ou será (também) que existe uma menor procura de educação nas zonas rurais, porque a escola não é considerada relevante para as estratégias de vida rural, é considerada demasiado cara ou tem um elevado custo de oportunidade? Informação recolhida durante os IAF de 1997 e 2003 fornecem pistas valiosas acerca das principais barreiras à educação nas zonas rurais revelando que factores relacionados com a procura e com a oferta interagem e contribuem para as disparidades observadas entre zonas rurais e urbanas.

4.1 ACESSO

Em 1997, o IAF verificou que somente cerca de 67 por cento das aldeias em zonas rurais tinham uma escola primária. A proporção de aldeias com uma escola primária completa (incluindo EP1 e EP2) era mais baixa, à volta de 17 por cento. As escolas secundárias eram praticamente inexistentes, encontradas apenas em dois por cento dos casos. Em 2003, os dados continuavam a apontar para uma falta de acesso por parte das crianças nas zonas rurais a estabelecimentos de ensino, com 35 por cento das crianças tendo que andar mais de 30 minutos para chegar à escola primária. O facto da escola estar demasiado longe foi a terceira razão indicada (tanto em 1997 como em 2003) nos IAF para justificar as crianças não irem à escola. A análise dos dados IAF realizada pelo Banco Mundial na Análise da Pobreza e Impacto Social de 2005 revelou uma estreita relação entre a taxa de escolarização e a proximidade das escolas nas zonas rurais. Se a escola se situa a cerca de 30 a 45 minutos a pé a probabilidade das crianças abandonarem os estudos é de 11 por cento, 19 por cento se a escola se situar entre 45 a 60 minutos de distância, 27 por cento se esta ficar entre uma e duas horas e 37 por cento, se situar a mais de duas horas de distância. A distância a que se situa a escola tem um impacto ainda maior nas taxas de escolarização e frequência da escola por parte das raparigas. Preocupações em relação à sua segurança, quando devem caminhar longas distâncias para chegar à escola, foram razões importantes apontadas pelos agregados familiares para retirarem as raparigas da escola.

4.2 QUALIDADE DA ESCOLA

Um outro factor crucial a nível da oferta é a qualidade da infra-estrutura escolar nas áreas rurais e o número crescente de professores sem qualificações. De acordo com o IAF de 2003, 69 por cento das crianças nas áreas rurais reportaram encontrarem-se insatisfeitas com as condições do ensino (comparadas com 41 por cento das crianças nas áreas urbanas) o que tem um impacto importante nas taxas de repetição e de aprovação nas áreas rurais. Os principais problemas identificados foram: (i) a falta de materiais escolares, (ii) a fraca infra-estrutura, (iii) a falta de livros e (iv) a falta de professores.¹⁶ Estes resultados foram confirmados pela Análise de Pobreza e Impacto Social de 2005, que confirmou que a qualidade da infra-estrutura era de facto pobre nas áreas rurais. Verificou-se que as escolas tinham falta de equipamento e que, quando fabricadas em materiais locais, não resistiam à chuva. A falta de habitação para os professores foi ainda uma das razões pelas quais estes muitas vezes não aceitaram postos em áreas rurais. Esta dificuldade em atrair professores qualificados para zonas rurais pode explicar parcialmente a maior proporção de professores não qualificados nas zonas rurais (87 por cento em 2004, comparado com 13 por cento nas áreas urbanas para o EP1). Para além do mais, a

¹⁶ Das crianças inquiridas por parte do IAF de 2003, as razões indicadas para a insatisfação com a escola foram: 73% falta de materiais, 70% problemas de infra-estrutura, 30% falta de livros e 24% falta de professores.

inacessibilidade das zonas rurais e a falta de alojamento limita a proporção de professoras nas zonas rurais (22 por cento para o EP1 e 16 para o EP2). A ausência de professoras tem um impacto negativo nas taxas de escolarização das raparigas, uma vez que não existem desta forma modelos que possam demonstrar o valor da educação para as mulheres.

No seu todo, as barreiras sentidas do ponto de vista da oferta da educação reflectem as capacidades institucionais ainda fracas do sector da educação em Moçambique, apesar dos esforços e progressos notáveis dos últimos anos. Neste contexto, as áreas rurais deparam-se muitas vezes com versões mais agudas dos problemas que se vivem no país como um todo, devido a sua inacessibilidade e falhas da infra-estrutura social. Uma análise das barreiras à educação do ponto de vista da procura aponta, no entanto, para problemas especificamente rurais, que necessitam desta feita de soluções específicas e não só de, como no caso dos factores afectando a oferta, uma expansão da resposta.

4.3 CUSTO DA OPORTUNIDADE DA EDUCAÇÃO

Pondo de lado os custos directos da educação, agora limitados com a abolição das taxas de inscrição escolares em 2005, um elemento central na explicação das taxas de escolarização e frequência baixas nas áreas rurais é o elevado custo de oportunidade da educação. Este custo tem contornos específicos de acordo com o género e representa a maior barreira à expansão da Educação para as Pessoas Rurais. De facto, a proporção de crianças que trabalhavam por altura do IAF 2003 era três vezes maior nas zonas rurais do que nas zonas urbanas. Uma proporção similar de rapazes e raparigas trabalhavam nas zonas rurais (cerca de 11 por cento). As raparigas nas zonas rurais tinham, no entanto, uma probabilidade quatro vezes maior de trabalhar do que as raparigas nas zonas urbanas.¹⁷ A natureza do trabalho empreendido pelas crianças nas zonas rurais, muitas vezes na altura da colheita, também faz com que muitas vezes estas não possam ir à escola durante períodos de tempo prolongados, uma vez que constituem uma fonte essencial de mão de obra para o agregado familiar a que pretendem. Ao ficarem para trás no trabalho da escola, as crianças nas zonas rurais, acabam muitas vezes por faltar os exames finais e reprovam. A natureza do trabalho infantil é assim, diferente nas áreas rurais, tendo um impacto distinto em termos de aproveitamento escolar. As crianças que trabalham nas zonas urbanas têm tendência a fazê-lo depois das aulas, o que, apesar de afectar o seu desempenho, não as impede totalmente de frequentar a escola. No que diz respeito às crianças mais velhas, existe uma maior tendência nas áreas rurais para abandonar a escola. Para os rapazes com idades superiores a 15 anos de idade, a procura de emprego nas zonas urbanas é muitas vezes a estratégia de sobrevivência escolhida, devido à grande incidência da pobreza nas zonas rurais. Esta migração das zonas rurais para as zonas urbanas é assim encorajada pelas diferenças nos potenciais rendimentos.

4.4 BARREIRAS ESPECÍFICAS AO ACESSO À EDUCAÇÃO POR PARTE DAS RAPARIGAS

Para as raparigas, a principal razão para o abandono escolar é o casamento. O casamento precoce é comum em Moçambique com aproximadamente 21 por cento das raparigas casadas quando atingem os 15 anos de idade, em 2004.¹⁸ A estrutura social e as relações de género nas áreas rurais, bem como a ausência de outras estratégias de vida viáveis para as mulheres num contexto de pobreza profunda fazem com que as raparigas e as suas famílias procurem muitas vezes um casamento prematuro como estratégia de sobrevivência. O facto de uma rapariga ser mais educada do que o seu futuro marido não ser socialmente aceitável, bem como a importância de evitar a gravidez antes do casamento ter sido acordado, influencia a decisão dos pais de retirarem as raparigas da escola.

¹⁷ A proporção de rapazes que trabalhavam era menos variável entre áreas urbanas e rurais (respectivamente 5 e 11.9 por cento).

No geral, preocupações pela segurança das raparigas quando estas se deslocam para a escola, ou nos internatos, bem como os incidentes de abuso sexual na escola contribuem para as decisão dos agregados familiares de retirarem as raparigas do sistema escolar. O papel das mulheres e raparigas como cuidadoras, tomando conta das outras crianças no agregado familiar, dos idosos e doentes influenciam negativamente a sua capacidade de frequentar a escola. Isto é particularmente importante, no contexto da pandemia do HIV/SIDA, onde as raparigas, mais do que os rapazes, apoiam o agregado familiar no cuidado aos doentes. A carga de trabalho doméstico no contexto rural, onde as mulheres e raparigas caminham longas distâncias para obter água e desempenham um papel fundamental na produção agrícola, têm um impacto não só nas taxas de escolarização e de frequência, mas também no desempenho escolar das raparigas. A análise dos dados IAF, indicou de facto que as raparigas nas zonas rurais se encontram em dupla desvantagem: devido ao seu género e devido à sua área de residência.

Tabela 4 – Principais razões para não frequentar a escolar, crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 17 (por área de residência)

Razões para não frequentar a escola	Crianças Rurais (percentagem)	Crianças Urbanas (percentagem)
Não é útil	34	25
Demasiado Caro	19	38
Distância	11	0.3

INE, 2003 IAF

4.4 RELEVÂNCIA DO CURRÍCULO

Associado com o custo de oportunidade da educação nas zonas rurais encontra-se a percepção da relevância daquilo que é ensinado nas escolas, por parte dos agregados familiares nas zonas rurais. Antes de mais é de salientar que a relação entre a educação e um melhor acesso ao mercado de trabalho é menos visível nas zonas rurais do que nas urbanas. Enquanto os benefícios da alfabetização e aritmética básicas não são postos em causa, completar a educação primária ou secundária nem sempre é visto como aumentando as possibilidades de um melhor rendimento, num contexto em que existem poucas oportunidades para além do sector agrícola. Os benefícios imediatos da educação nas zonas rurais são mais rapidamente reconhecidos nos agregados familiares em que os pais, eles próprios frequentaram a escola. Verificou-se que as crianças tinham uma probabilidade 13 por cento maior de frequentar o EP1 se o seu pai, tivesse ele próprio frequentado o EP1, e 23 por cento maior, nos casos em que o pai tinha frequentado o ESG1¹⁹

Práticas Culturais, prevalentes nas zonas rurais também influenciam a percepção que os agregados familiares têm sobre a educação e a sua relevância para a comunidade. As crianças, tanto rapazes como raparigas, têm uma maior probabilidade de seguirem ritos de iniciação em zonas rurais. Estes centam-se na transmissão de conhecimentos, específicos para cada género, que são essenciais para o grupo social. A iniciação marca o princípio da vida social do indivíduo enquanto adulto. As crianças recebem um novo nome e deverão comportar-se de acordo com o seu novo estatuto no grupo social. Frequentar a escola, que é para “crianças” não é muitas vezes considerado um comportamento aceitável por parte da criança e do seu agregado familiar. O conteúdo do currículo de instrução primária é assim muitas vezes visto como não permitindo que as crianças aprendam as habilidades necessárias no contexto da sua realidade social.

¹⁹ A relação entre o nível de educação das mães e o das crianças não é tão estreita reflectindo possivelmente os mecanismos de tomada de decisão dentro dos agregados familiares. O padrão de escolarização para o EP2 está também menos relacionado com os níveis de educação dos pais.

Esta revisão das fontes secundárias de informação permitiu-nos identificar quais os principais obstáculos que enfrentam as tentativas de promover o acesso à educação nas zonas rurais. Estas têm sido uma faceta das políticas governamentais, das intervenções de doadores bi-laterais, Agências das Nações Unidas e sociedade civil, com índices de sucesso variáveis. A próxima secção do relatório irá analisar qual o progresso feito em cada uma das áreas problemáticas mencionadas, como um passo preparatório para determinar um conjunto de recomendações de forma a melhorar as respostas dadas às necessidades educacionais das pessoas em áreas rurais.

5. RESPONDENDO ÀS NECESSIDADES EDUCACIONAIS DAS PESSOAS RURAIS: A RESPOSTA

5.1 A RESPOSTA GOVERNAMENTAL NO PRESENTE CONTEXTO DE AJUDA EXTERNA

Apesar de não existir uma estratégia global de Educação para as Pessoas Rurais em Moçambique, as estratégias governamentais no sector da educação tentam lidar com algumas das barreiras assinaladas acima. Em termos globais registou-se um aumento em 50 por cento nas despesas reais com o sector da educação entre 1997 e 2003,²⁰ com prioridade dada à educação primária. A parte da educação nas despesas orçamentais do Estado continuou a aumentar em 2004, para 22 por cento (um aumento de 2 por cento em relação aos valores de 2003). A última revisão das despesas sectoriais, levada a cabo em 2003, confirmou que as despesas de capital se encontravam fortemente concentradas na educação primária, com a maioria dos fundos alocados à expansão da rede escolar primária. A informação disponível mais recente sobre o financiamento externo ao sector da educação indica que a sua contribuição para o sector era muito elevada, na ordem dos 46 por cento. No contexto das novas modalidades de ajuda externa, a cooperação com o Governo de Moçambique (GoM) e os seus parceiros externos tornou-se progressivamente mais integrada e estruturada levando à criação de uma abordagem sectorial e do fundo comum para financiamento, FASE, presentemente apoiado por um número crescente de parceiros externos.²¹ O Plano Sectorial Estratégico para a Educação (ESSPII) 2005-2009, apoiado por um grupo técnico de doadores bi-laterais e Agências das Nações Unidas,²² definiu objectivos-chave para os anos seguintes: (i) expansão da infra-estrutura escolar lidando com as disparidades regionais e de género, (ii) melhoria da qualidade da educação, (iii) reforço da capacidade institucional em termos de análise de políticas, planificação e gestão. Dentro do contexto da descentralização, um número reduzido de doadores têm também prestado apoio directo aos Planos Provinciais da Educação. É o caso da DANIDA, cuja contribuição para o sector é dirigida em primazia às Províncias de Tete, Zambézia e Cabo Delgado, que absorvem cerca de 80 por cento dos fundos dinamarqueses. Um modelo similar é adoptado pela Irlanda nas províncias de Inhambane e Niassa e pela Finlândia na província de Manica.

5.1.1 LIDANDO COM AS BARREIRAS À OFERTA

Construção de Escolas

Em 2004, o investimento capital no sector foi em larga medida utilizado para a construção e reabilitação de infra-estruturas escolares, particularmente de escolas primárias. A implementação do plano de construção escolar de 2004 resultou num aumento em cinco por cento do número de escolas públicas em relação a 2003, e num aumento de 20 por cento, em relação a 2000. O maior aumento registou-se no número de escolas do EP2, cujo número duplicou entre 2000 e 2004. Uma taxa de crescimento mais rápida do número de alunos no EP1, significa no entanto, que o número de alunos por escola continuou a crescer conforme indicado na tabela 2.

Tabela 5 – Aumento no Número de Escolas entre 2000 e 2004, educação primária e secundária

²⁰ *Mozambique – Public Sector Expenditure Review, 2003*, World Bank

²¹ Estes são: o Banco Mundial, CIDA Canada, Dinamarca, Finlândia, Países Baixos, Irlanda, Suécia e Reino Unido.

²² CIDA Canada Dinamarca, Comissão Europeia, Finlândia, GTZ, Irlanda, Itália, Cooperação Japonesa, KFW, Países Baixos, Portugal, Espanha, Suécia, Reino Unido, UNICEF, UNESCO, WFP e Banco Mundial.

Nível de Educação	2000	2004	Aumento registado em percentagem
EP1	7,072	8,373	15
EP2	522	1,116	53
Total Educação Primária	7,594	9,489	20
ESG1	93	140	34
ESG2	20	30	33
Total Educação Secundária	113	170	34
Total	7,707	9,659	20

Fonte: Balanço do Plano Económico e Social 2004

Se adoptarmos a distinção feita entre distritos rurais e urbanos, conforme a base de dados do MEC, a construção de escolas teve lugar sobretudo em zonas rurais. O número de escolas de EP1 em distritos urbanos aumentou de 396 em 2000 para 484 em 2004, enquanto o número de escolas em distritos rurais passou de 4,725 para 7,029 no mesmo período. Uma tendência similar pode ser observada quando consideramos o programa de construção de escolas primárias do Banco Mundial, com 85 por cento das escolas construídas em distritos classificados como rurais.

Reconhecendo a necessidade de acelerar o ritmo de expansão da rede escolar o ESSPI, prevê um aumento do número de novas salas de aula por ano. As iniciativas governamentais nesta área enquadram-se na *Fast Track Initiative* da EFA e irão envolver a construção anual de 3000 salas de aula a um custo reduzido, tentando fazer face às disparidades regionais e estabelecendo escolas primárias completas (com classes de vários níveis quando necessário) mais perto das comunidades e reduzindo a distância entre a escola e a casa. Planos para alcançar este objectivo abrangem: a construção de escolas mais pequenas, a introdução de classes com vários níveis, a redução da necessidade de internatos, bem como medidas específicas para tornar as escolas mais sensíveis às questões de género (em particular através da construção de infra-estruturas sanitárias separadas para rapazes e raparigas). Esta expansão da rede escolar irá ser apoiada em 2005 através dos fundos FASE e pelos seguintes doadores: DANIDA, Irlanda, Banco Mundial, Banco Africano de Desenvolvimento, Finlândia e KFW e será acompanhada de um exercício de mapeamento a ser finalizado a nível distrital até ao fim de 2006, com o apoio da DANIDA. Este exercício irá representar um passo fundamental para um melhor direccionamento do investimento para a construção de infra-estruturas nas áreas claramente mais necessitadas.²³

Melhorar a Qualidade das Escolas

O Programa de Apoio Directo às Escolas (ADE) desenvolvido como parte do ESSPI com o apoio do Banco Mundial, continuou a ser um elemento chave para melhorar a qualidade do ensino em 2004. Este programa é de uma importância crescente, num contexto onde com a abolição das taxas de inscrição a partir de 2005, as escolas já não terão um rendimento disponível para a compra de materiais básicos. Fundos alocados anualmente às escolas como parte do ADE contribuem para uma gestão descentralizada dos recursos educacionais e são administrados pelos conselhos escolares, compostos por pais, directores de escola e representantes das Direcções Distritais da Educação. Um total de 16,500 escolas primárias beneficiaram do programa nas suas fases 2 e 3,²⁴ cada escola recebendo entre 3.5 e 90 milhões de MTZ na segunda fase do programa e entre 4.2 e 70 milhões na terceira fase. Aproximadamente 7,800 escolas nos distritos rurais beneficiaram da terceira fase do programa que também se direccionou a 500 estabelecimentos de ensino em distritos classificados como urbanos.

²³ O papel crítico da localização de novas escolas foi indicado por Handa et al (2004). Centrando-se no aumento da rede de escolas primárias como medida mais eficaz (em termos de retorno para os custos) para aumentar a taxa de escolarização, o modelo econométrico utilizado revelou que a construção de escolas nas aldeias mais carenciadas teria um muito maior impacto do que a alocação do mesmo número de escolas igualmente dividido por todas as aldeias de uma determinada zona.

²⁴ Os valores atribuídos dependem do número de alunos e aulas por escola.

Lidar com a falta de professores qualificados é um elemento chave para aumentar a qualidade do ensino. O número de alunos inscritos nos centros de formação de professores aumentou em 2004.²⁵ No entanto, enquanto o número de professores recrutado cresceu em cerca de 13 por cento em relação a 2004, o número de alunos por cada professor continuou a aumentar em relação aos anos anteriores, tal como a proporção de professores sem qualificações.

Tabela 6 – Número de Professores por Nível de Educação (2003 -2004)

Nível de Educação	2003	2004	Aumento registado (percentagem)
EP1	42,838	47,598	1
EP2	9,139	10,743	18
ESG1	3,523	4,568	30
ESG2	645	759	18
Total	56,145	63,668	13

Fonte: MEC Database 2004

Acelerar o ritmo de treino de professores contínua portanto a ser uma questão prioritária para sustentar a expansão planificada da rede escolar e melhorar a qualidade do ensino. Neste contexto, o MEC apoiou o desenvolvimento em 2004 de um programa de formação contínua de professores: CRESCER (*Support Courses: Systematic, Continuous, Experimental e Reflexive*). O programa implementado com o apoio das Direcções Distritais da Educação foi testado em 20 distritos e beneficiou 10,180 professores (17 por cento dos professores na educação básica). A operacionalização do treino de professores em 2005, ao abrigo do ESPPII é apoiado pela DANIDA, Finlândia, Irlanda, Países Baixos, Cooperação Espanhola, GTZ e UNICEF. Entre estes intervenientes existe um forte enfoque no treino de professores já colocados bem como em apoiar no treino para o ensino do novo currículo introduzido em 2004.

5.1.2 LIDANDO COM AS BARREIRAS DO PONTO DE VISTA DA PROCURA

Relevância do Currículo

Lidar com o custo de oportunidade da educação nas zonas rurais é uma tarefa mais complexa do que lidar com as barreiras que se colocam à oferta. As iniciativas governamentais em termos de repensar a relevância dos conteúdos de ensino para as realidades locais, sejam elas urbanas ou rurais, no contexto das iniciativas para a descentralização da educação encontram-se limitadas pelas capacidades institucionais enfraquecidas. O desenvolvimento de um novo currículo enquadrado no ESSPI foi uma medida importante para lidar com as barreiras do lado da procura da educação. Espera-se em particular, que a adopção das línguas locais para o ensino, juntamente com o Português, na educação básica tenha um impacto positivo nas taxas de escolarização nas zonas rurais, onde as crianças têm uma maior probabilidade de não falar Português. Trazer a escola para mais perto das comunidades e tornar o currículo mais relevante para as realidades locais é também um dos aspectos do novo curriculum através da introdução de conteúdos de ensino a serem definidos localmente. Na realidade, 20 por cento do currículo da escola primária deverá ser definido ao nível das próprias escolas, com o apoio dos conselhos escolares, comunidades e Direcções Distritais da Educação. Se esta abordagem cria um espaço para a introdução de temas considerados relevantes pelas próprias comunidades, as capacidades institucionais enfraquecidas, o número elevado de professores sem qualificações, particularmente nas áreas rurais, tornam difícil a implementação desta medida, sem apoios adicionais por parte das entidades centrais do sector da educação.

²⁵ Incríveis aumentaram tanto no Centros de Formação de Professores (CFPP)s e como no IMAP , respectivamente 13 e 12 por cento, de 2003 a 2004. Um total de 5,549 alunos inscreveram-se nos CFPPs e 6,283 nos IMAPs em 2004.

Promover a Educação das Raparigas

Uma componente central no que diz respeito a lidar com as barreiras ao acesso à educação nas zonas rurais são as intervenções destinadas a promover a Educação das Raparigas. Os parceiros envolvidos nestas iniciativas têm centrado os seus esforços na construção de laços com as comunidades e no treino dos comités comunitários, professores, directores de escolas, coordenadores de educação e funcionários do Ministério da Educação. Estas iniciativas de capacitação são um elemento chave destes programas e destinam-se a sensibilizar os intervenientes na área da educação, da importância da educação das raparigas e centram-se também em fornecer os conhecimentos necessários aos funcionários no sector da educação para implementarem o novo currículo (elaborado de forma a ser sensível a questões de género). O UNICEF, FNUAP, governos da Finlândia, Suécia, Irlanda e DANIDA estão activamente envolvidos na área da educação das raparigas trabalhando com conselhos escolares, unidades de género e coordenadores de zonas de influência pedagógica. Esforços estão também a ser feitos para aumentar o número de professoras nas áreas rurais, com a DANIDA activamente envolvida neste campo na Província de Cabo Delgado.

Profissionalizar a Educação

A relação entre o mercado de trabalho e a educação está a ser repensada no âmbito do ESSPII com o programa do Governo para 2005-2009 priorizando o TVET. A reforma do ensino técnico e profissional e o aumento do baixo número de inscrições registadas em 2004, irá envolver o desenvolvimento de parcerias com o sector privado e a criação de currículos relevantes para as novas necessidades do mercado. Se o princípio da equidade e a necessidade de lidar com as disparidades geográficas no acesso ao TVET é um dos objectivos do ESSPII, serão necessarias medidas específicas que tenham em conta a natureza da economia Moçambicana em que 79 por cento da força de trabalho é empregue pelo sector agrícola. Além disso, investir no TVET coloca um número de desafios, no que diz respeito às disparidades de género no acesso à educação conforme definida na Estratégia Educational de Género. A participação feminina no TVET é quase nula, particularmente nas zonas rurais. Aumentar as taxas de participação por parte das mulheres e raparigas no ensino técnico e profissional irá envolver (i) investir em áreas de actividade tradicionalmente ocupadas por mulheres, (ii) lidar com os estereótipos de género no mercado de trabalho, segundo os quais algumas áreas de actividade (carpintaria, mecanica por exemplo) são vistas como tipicamente masculinas e portanto não atractivas para as mulheres e raparigas.

5.2 INTERVENÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL²⁶

Em contraste com a abordagem programática dos doadores bi-laterais e multi-laterais revista na última secção, as intervenções da sociedade civil têm tendência para seguir uma abordagem de projecto, com intervenções específicas destinadas a lidar com as necessidades educacionais das pessoas rurais. As actividades revistas das organizações têm tendência para lidar com as barreiras que se colocam à oferta da educação, através da construção de escolas, formação de professores e capacitação de conselhos escolares. Algumas intervenções, no entanto, combinam estes elementos como actividades direccionadas a aumentar a procura da educação, procurando gerar apoio comunitário para a educação (em particular para a educação das raparigas) e tentando aumentar a relevância do ensino para os alunos e as suas comunidades apoiando o desenvolvimento de conteúdos de ensino locais (que integrem os 20 por cento do currículo definido localmente) e promovendo a criação de clubes de actividades para depois da escola de forma a estabelecer uma inter-ligação entre a comunidade e aquilo que se aprende na escola.

²⁶ Informação nesta secção provém de uma revisão das actividades das seguintes organizações: Concern, Kulima, Udeba, Aga Khan Foundation, Terre des Hommes, Grupos Africa da Suecia, Ibis Dinamarca, Acord, Save the Children and Oxfam.

A cobertura geográfica destas intervenções indica que aparentemente a Zambézia beneficia do maior número de projectos educacionais, seguida por Maputo e Cabo Delgado e finalmente Manica, Sofala, Inhambane e Gaza.²⁷ (Ver Mapa 2). Verifica-se também uma maior tendência para realizar actividades na área da educação primária à excepção da Kulima (Maputo, Sofala e Zambezia) e a Oxfam Reino Unido (Zambézia) que têm um forte enfoque na alfabetização e educação de adultos nas zonas rurais.

5.2.1 MELHORAR O ACESSO E QUALIDADE ATRAVÉS DOS LAÇOS ESTABELECIDOS COM AS COMUNIDADES²⁸

Uma revisão das intervenções da sociedade civil no sector da educação indica que uma das abordagens, frequentemente utilizada é caracterizada pela construção de escolas com o apoio da comunidade, fortalecendo assim os laços entre a comunidade e o sistema de ensino. Este modelo envolve ainda a formação de professores e de conselhos escolares. Esta abordagem é seguida pelas seguintes organizações Oxfam, Concern, Ibis Denmark, Udeba, Caritas e Terre des Hommes e tem como objectivos (i) tornar o acesso aos locais de ensino mais fácil para as comunidades, (ii) melhorar a qualidade do ensino. Esta última componente é conseguida através do treino dos conselhos escolares e comités em assuntos de gestão escolar, incluindo a melhoria de infra-estruturas, HIV/SIDA, saúde e saneamento. A formação dada aos professores colocados tem em alguns casos um enfoque em metodologias participativas (como no caso da Ibis Denmark).

5.2.2 ADOPTAR UMA ABORDAGEM INTEGRADA

Uma abordagem inovadora está neste momento a ser seguida na área da Educação para as Pessoas Rurais pela Save the Children na Província de Gaza. O projecto, a funcionar desde 2001 deverá terminar em 2007. O seu propósito é o de promover a participação equitativa das crianças na escola primária bem novos comportamentos por parte destas crianças. As actividades do projecto, são implementadas em parceria com actividades das comunidades, conselhos escolares e governo local tanto na área da saúde como na área da educação. O projecto apoia a construção e reabilitação de salas de aula e habitação para professores e tenta também melhorar a capacidade das comunidades de apoiarem a educação primária. O projecto centra-se assim na criação de clubes para depois das aulas para estimular o interesse pela escola e estabelecer ligações com aquilo que é aprendida na escola. Reconhecendo que uma saúde e nutrição pobres têm um impacto negativo na capacidade das crianças frequentarem a escola, o projecto tenta melhorar a disponibilidade de serviços de saúde, bem como os comportamentos (a nível de saúde e higiene) por parte dos alunos. Isto passa pela construção de saneamento básico e implementação de kits de primeiros socorros e pela formação dos professores para verificarem as condições de saúde básicas dos alunos. O desenvolvimento de um currículo de saúde e nutrição (acompanhado pela respectiva formação dos professores) direcciona-se aos 20 por cento de conteúdo de ensino a ser definido localmente e centra-se na prevenção das doenças comuns e comportamentos saudáveis. Finalmente, o projecto tem como objectivo a melhoria do acesso a e utilização de alimentos por parte das crianças e famílias, trabalhando com grupos de agricultores e providenciando-lhes sementes e formação na criação de hortas escolares.

5.2.3 REDUÇÃO DA VULNERABILIDADE E EMPODERAMENTO DAS ASSOCIAÇÕES RURAIS²⁹

Um outro conjunto de abordagens prende-se com a educação das pessoas rurais e centra-se na educação básica como uma forma de reduzir a vulnerabilidade das comunidades rurais. Este conjunto de projectos tem como objectivo fornecer às comunidades e associações de agricultores conhecimentos básicos de alfabetização para melhorar a sua capacidade de rendimento e para os empoderar para que possam

²⁷ Esta informação foi, no entanto recolhida em Maputo, não reflectindo todas as iniciativas a decorrem a nível provincial

²⁸ Abordagem utilizada por Concern, Oxfam, Ibis Dinamarca e Udeba.

²⁹ Kulima e ACORD

definir as suas próprias necessidades e articulá-las ao governo local. Este tipo de intervenções são levadas a cabo pela ACORD, (Agência para a Cooperação e o Desenvolvimento), e Kulima.

A *ACORD* encontra-se a trabalhar no distrito de Panda em Inhambane, com um enfoque na redução da pobreza e da vulnerabilidade entre a população rural com uma forte componente de capacitação das comunidades. A alfabetização e educação de adultos são estratégias desenvolvidas para apoiar as comunidades na identificação e priorização das suas necessidades, para que estas possam estabelecer um sistema de responsabilização do governo local.

A *Kulima* está presente na Província de Maputo (Marracuene, Manhiça, Magude, Matutuine), Sofala (Dondo, Nhamatanda e Gorongosa) e Zambézia (Niguala, Macurra, Mopeia, Durua) trabalhando com associações de agricultores de entre 50 e 200 pessoas. O projecto tem como objectivo a capacitação estas associações através de formação na área de gestão e educação. A componente educacional consiste em identificar agricultores membros das associações que tenham completado pelo menos a educação primária para que estes recebam treino como professores comunitários através dos programas oferecidos pelas Direcções Distritais de Educação. Posto isto, estes indivíduos tornam-se formadores e poderão dar aulas de alfabetização aos outros membros das associações.

5.2.4 EDUCAÇÃO DAS RAPARIGAS NAS ZONAS RURAIS³⁰

As disparidades do género no acesso à educação nas áreas rurais são um tema específico a ser lidando por um conjunto de ONGs, com variados graus de ênfase. Algumas organizações como a Ibis Dinamarca lidam com as questões do género sobretudo através da formação de professores e conselhos escolares, enquanto outras organizações da sociedade civil combinam esta abordagem com a atribuição de bolsas para raparigas e apoio através de materiais escolares. As intervenções da Terre des Hommes e Grupos África da Suécia fornecem bons exemplos desta segunda abordagem.

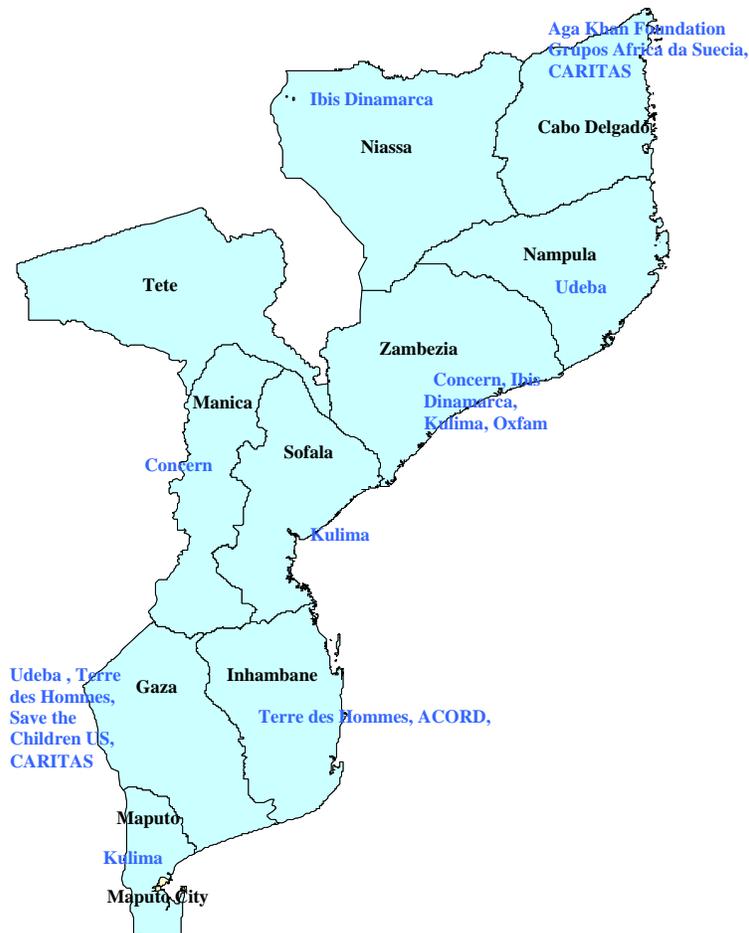
A *Terre des Hommes* apoia neste momento um projecto na área da educação da rapariga em Inhambane através da ONG Mahlahle. O projecto está a ser implementado no EP1 em Mbanguine, Mbone, Mucuíne, Tsane e na escola primária completa de Sede e tem como alvo 400 alunas que são apoiadas com o pagamento de contribuições escolares, compra de materiais, aconselhamento sobre HIV/SIDA, questões de abuso sexual e gravidez. Sessões sobre HIV/SIDA são também levadas a cabo para os professores. Como parte das suas actividades de projecto, Mahlahle também trabalha com os pais para os sensibilizar para a importância da educação das raparigas (centrando-se na noção do direito das crianças à educação) e envolvendo-os nas actividades escolares. Além disso, uma proporção de raparigas envolvidas no projecto são capacitadas em actividades para a geração de rendimentos como a elaboração de bordados por exemplos. As suas mães são também apoiadas através de actividades de geração de rendimentos (produção de piri-piri) para que possam ter um rendimento adicional que reduza o custo de oportunidade de enviar as raparigas à escola.

A *GAS* finalizou uma proposta para a educação das raparigas no distrito de Montepuez em Cabo Delgado, que introduziu em 2005, o treino dos conselhos escolares sobre igualdade de género. O projecto tem como objectivo aumentar o número de raparigas na escola, fornecendo-lhes habilidades para a vida e melhorando os seus conhecimentos sobre HIV/SIDA. O projecto irá trabalhar com raparigas através (i) da atribuição de bolsas para as 6 e 7 classes nos distritos rurais, (ii) o desenvolvimento de centros de actividades extra-curriculares (um foi aberto em 2004 e um segundo planificado para 2005) para apoiar tanto os rapazes como as raparigas na continuação da sua educação. Os centros irão abrigar actividades de sensibilização para a temática do género, HIV/SIDA, direitos

³⁰ Aga Khan Foundation, Grupos Africa da Suécia, Terre des Hommes

humanos, bem como apoio escolar extra-curricular, prática de desporto e actividades práticas tais como cozinha e costura. Uma outra componente deste projecto é o treino facultado a 225 professores, conselhos escolares, coordenadores de zips e funcionários de unidades de género. As actividades de sensibilização levadas a cabo pelas próprias comunidades através dos conselhos escolares, líderes comunitários e grupos de mulheres utilizando o teatro, dança e canto. Finalmente, e devido ao facto de um aumento no número de mulheres docentes ter um impacto positivo nas taxas de escolarização das raparigas, o projecto apoia professoras em áreas remotas com incentivos financeiros de cerca 3.000.000 MTZ, canalizados através das Direcções Distritais da Educação.

Mapa 2 –Localização das Intervenções da Sociedade Civil, por Província



6. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Enquanto iniciativa global, a EPR da FAO e UNESCO tem como um dos seus pontos fortes a capacidade de mobilizar um largo espectro de parceiros (governos, doadores bi-laterais e multi-laterais e organizações da sociedade civil) em torno da questão da educação para as pessoas rurais e promover a partilha de boas práticas. As soluções e recomendações avançadas nos países em que a iniciativa tem sido implementada, foram no entanto, desenvolvidas localmente e adaptadas às realidades locais. No caso de Moçambique, em que dois terços da população vive em zonas rurais, uma abordagem de projecto, se útil para determinar standards e boas práticas, não parece ser a escolha mais acertada. Isto é especialmente verdade no contexto das novas modalidades de ajuda externa e a crescente integração entre os processos dos doadores e os processos governamentais. O conjunto de recomendações e passos seguintes indicados de seguida são o resultado da revisão da resposta fornecida e tomam como ponto de partida a importância crucial de trabalhar no contexto da estratégia governamental e advogar para uma maior proporção de recursos internos e externos para fazer face às barreiras à educação enfrentadas pelas pessoas nas zonas rurais.

Melhorar a Qualidade da Informação Disponível para a Tomada de Decisões

Um passo central para fazer face às necessidades mencionadas é a melhoria da qualidade dos dados para acompanhar o progresso feito no sector da educação nas áreas rurais. Os perfis provinciais da educação elaborados e planificados com apoio externo constituem um passo importante neste sentido, fornecendo informação mais completa para a tomada de decisões. No entanto, parece importante trabalhar em colaboração com o MEC e INE para refinar os dados recolhidos como parte das Estatísticas Escolares Anuais de forma a obter dados desagregados por zonas rurais e urbanas sobre: (i) desempenho escolar, (ii) infra-estrutura, (iii) treino e colocação de professores, (iv) conhecimentos sobre HIV/SIDA.

Para além disso, é importante recolher informação adicional sobre as alocações orçamentais feitas pelo MEC e parceiros externos para as áreas rurais. Uma análise orçamental poderia ser completada com o apoio do Ministério das Finanças e deveria centrar-se de forma ideal no apoio prestado “dentro” e “for a” do Orçamento de Estado. Este exercício irá fornecer informação adicional sobre as diferenças existentes no apoio prestado às áreas rurais e urbanas e constituiria uma importante ferramenta de advocacia.

Fortalecer Parcerias e Desenvolver uma Estratégia de Advocacia

Partindo de experiências similares que funcionam ao nível provincial tais como FOCADE em Cabo Delgado e FEDUZA na Zambézia, parece importante criar forums a nível nacional para fortalecer as ligações entre parceiros governamentais, doadores e sociedade civil. Juntando parceiros activos neste ramo irá facilitar a implementação de uma estratégia de advocacia com o objectivo de influenciar a alocação de recursos e o desenvolvimento de aspecto chave de política sectorial. Destes últimos a iniciativa EPR destaca:

- (i) A questão da formação dos professores e da sua colocação nas zonas rurais, lidando com a falta de professores e professoras qualificados. Isto iria envolver (i) a criação de um sistema de incentivos, de entre os quais habitação para os professores, (ii) a promoção de recrutamento local especialmente importante no contexto do novo currículo e da introdução do ensino em línguas locais.
- (ii) O apoio crescente à descentralização e capacitação ao nível local, partindo das experiências da DANIDA, Finlândia e Irlanda. Este mecanismo deverá criar apoio efectivo num contexto em que os conteúdos de ensino são definidos localmente. O

apoio prestado directamente ao nível provincial constitui um primeiro passo na criação da capacidade do governo local e agentes de educação para aproveitarem a oportunidade facultada pelo novo currículo para tornarem os novos conteúdos de ensino mais adaptados às realidades locais.

- (iii) Continuar a lidar com as barreiras específicas à educação nas zonas rurais, partindo das experiências existentes e apoiadas por doadores chave como DANIDA, Filândia, Suécia e Agências das Nações Unidas como UNICEF e FNUAP. Este conjunto de actividades é particularmente importante no contexto da forte aposta na educação técnica e profissional onde os progressos para a redução das disparidades de género foram reduzidos.

Apoiar as Melhores Práticas

Utilizar experiências de sucesso com parceiros governamentais e sociedade civil é um factor essencial para melhorar o acesso a uma educação de qualidade por parte das pessoas rurais. Destacamos aqui, a alfabetização de adultos, que tem um impacto directo na (i) redução das vulnerabilidade, (ii) empoderamento das comunidades e a sua capacidade de responsabilizar o governo local (incluindo no que diz respeito à educação), (iii) fortalecimento dos laços entre a escola e a comunidade. Facilitar o acesso por parte dos adultos ao ensino, terá também um impacto positivo em termos da valorização da educação das crianças, aumentando a probabilidade de que estas vão à escolar e tenham um bom desempenho.

Testar abordagens de sucesso no que diz respeito ao ensino técnico e vocacional, especialmente no sector agrícola, que emprega 79 por cento dos Moçambicanos é uma outra área chave para intervenção. Lidar com o elevado custo de oportunidade nas zonas rurais estabelecendo ligações claras entre a educação e as habilidades para a vida deverá contribuir em muito para a melhoria das condições de vida das pessoas rurais. O desafio será lidar com os estereótipos de género que resultam num número reduzido de mulheres e raparigas inscritas no TVET e desenvolver alternativas de conteúdos de ensino adequados.

7. BIBLIOGRAFIA

Atchoarena, David and Gasperini, Lavinia (eds) 2004 *Educación Para el Desarrollo Rural – Hacia Nuevas Respuestas de Política*, United Nations Food and Agriculture Organisation (FAO) and United Nations Education, Science and Culture Organisation (UNESCO) Rome, Paris;

Government of Mozambique, UNICEF, 2004, *An Update on the Situation of Women and Children*;

Ministry of Education Planning Directorate, 2003 *Education Statistics: Annual School Results*, Maputo;

Ministry of Education Planning Directorate, 2004 *Education Statistics: Annual School Results*, Maputo;

Ministry of Education, 2004 *Education Sector Strategic Plan II*;

Ministry of Planning and Finance, 11 Março 2005 *Balanço do Plano Económico e Social*;

National Institute of Statistics (INE), 1997 *Inquérito aos Agregados Familiares – Quadros definitivos*;

National Institute of Statistics (INE), 2003 *Inquérito aos Agregados Familiares – Quadros definitivos*;

National Institute of Statistics (INE), 2003 *Draft – Demographic and Health Survey*;

World Bank 2005, *Poverty and Social Impact Analysis*;

World Bank, 2003 *Cost and Financing of Education: opportunities and obstacles for expanding and improving education in Mozambique*;

World Bank, 2003 *Mozambique: Public Expenditure Review, Phase Two, Sectoral Expenditures*.