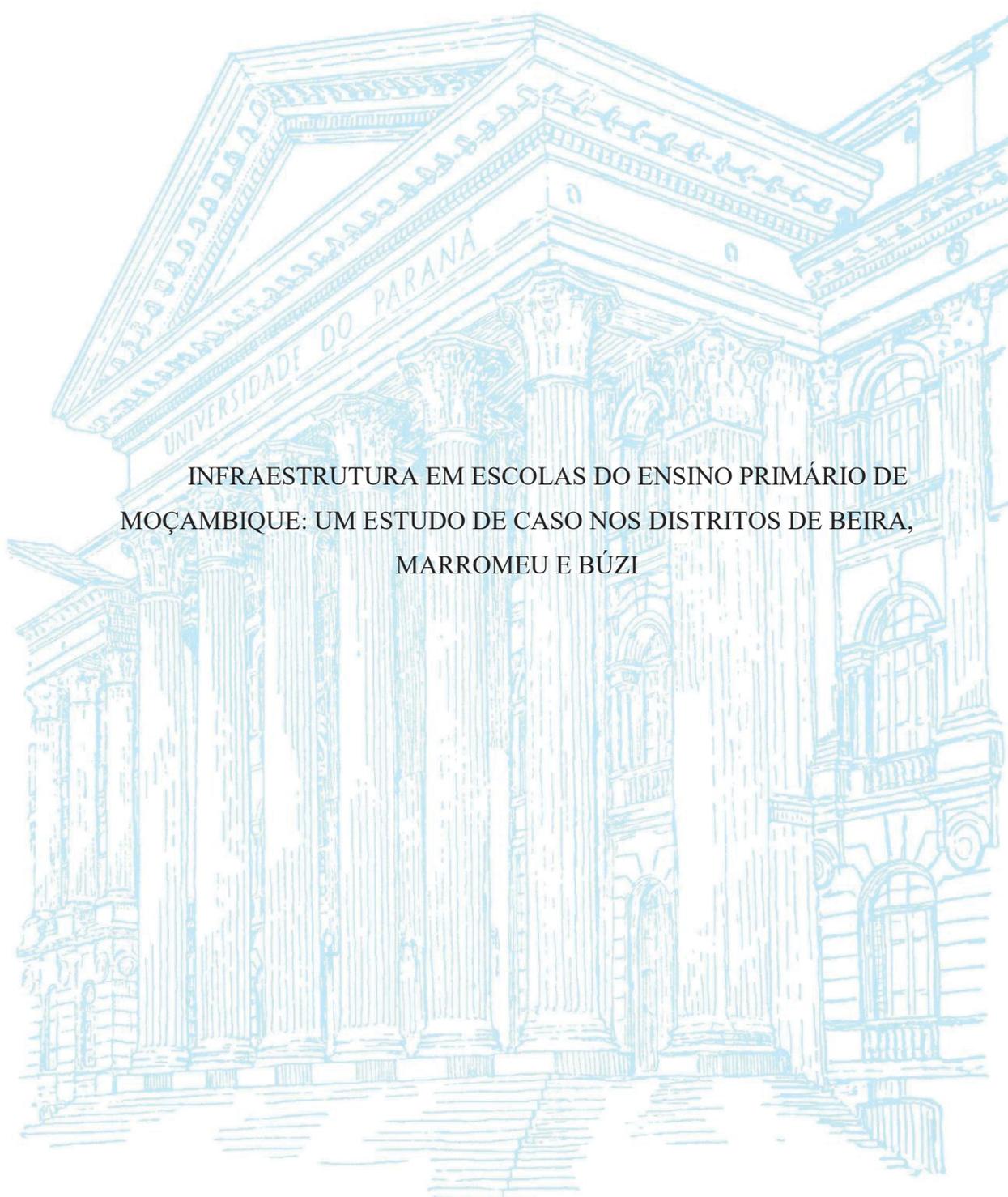


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
MARIO CHICO BONDE



INFRAESTRUTURA EM ESCOLAS DO ENSINO PRIMÁRIO DE
MOÇAMBIQUE: UM ESTUDO DE CASO NOS DISTRITOS DE BEIRA,
MARROMEU E BÚZI

CURITIBA

2025

MARIO CHICO BONDE

INFRAESTRUTURA EM ESCOLAS DO ENSINO PRIMÁRIO DE MOÇAMBIQUE:
UM ESTUDO DE CASO NOS DISTRITOS DE BEIRA, MARROMEU E BÚZI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná Educacionais, como requisito parcial para obtenção do título de em Mestre em Educação

Orientadora: Profa. Dra. Gabriela Schneider

CURITIBA

2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Bonde, Mario Chico.

Infraestrutura em escolas do ensino primário de Moçambique : um estudo de caso nos distritos de Beira, Marromeu e Búzi / Mario Chico Bonde – Curitiba, 2025.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Gabriela Schneider

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação e Estado. 3. Escolas – Projetos e construções. 4. Educação – Moçambique. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **MARIO CHICO BONDE**, intitulada: **INFRAESTRUTURA EM ESCOLAS DE ENSINO PRIMÁRIO DE MOÇAMBIQUE: UM ESTUDO DE CASO NOS DISTRITOS DE BEIRA, MARROMEU E BUZI**, sob orientação da Profa. Dra. GABRIELA SCHNEIDER, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 06 de Março de 2025.

Assinatura Eletrônica

11/03/2025 11:17:57.0

GABRIELA SCHNEIDER

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

11/03/2025 12:12:54.0

CHOCOLATE ADÃO BRÁS

Avaliador Externo (INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO METROPOLITANO DE ANGOLA)

Assinatura Eletrônica

11/03/2025 10:10:47.0

ANDRÉA BARBOSA GOUVEIA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar se há garantia da igualdade e qualidade na oferta de infraestrutura escolar por meio de estudo de caso em algumas escolas primárias dos distritos da Beira, de Marrromeu e de Búzi, na província de Sofala em Moçambique. A infraestrutura é entendida como um dos elementos da garantia do direito à educação, sendo sua importância discutida na literatura com destaque para sua relação com o desenvolvimento da comunidade escolar, sua relação com o desempenho nas avaliações em larga escala e na questão da acessibilidade e, portanto, como uma condição de qualidade e igualdade na educação. O conceito de qualidade na educação é algo em construção e dinâmico que se altera no tempo e espaço e está em constante disputa, sendo seu significado amplo e que apresenta diversas dimensões, dentre as quais, a infraestrutura. A ideia de igualdade, nesse estudo, é baseada em Sen (2001) e refere-se à garantia de oportunidades, escolhas e disponibilidade de recursos e outros bens, considerando, para tanto, as capacidades das pessoas. De abordagem qualitativa, a pesquisa se apresenta como um estudo de caso e se efetiva mediante a realização de análise documental de normas e leis pertinentes ao tema em Moçambique, bem como observação das escolas selecionadas, com entrevistas aos gestores e professores das referidas escolas. Após a discussão e análise dos achados fica evidente que ainda se tem uma infraestrutura bastante precária e desigual, com uma legislação ainda incipiente, que precisa avançar em aspectos específicos da infraestrutura. No que tange à realidade das escolas observadas e das entrevistas, em Moçambique, a questão da infraestrutura ainda carece de uma reflexão profunda no campo acadêmico e político, bem como ações urgentes para a sua garantia, pois é nítida a ausência de espaços pedagógicos, como laboratórios, quadra de esporte. Além disso, a própria estrutura predial é bastante precária, com problemas de manutenção, iluminação e ventilação. Um dos principais achados é que a infraestrutura escolar não está garantida, apresentando desigualdade em diversos aspectos, e o financiamento é um dos fatores que determina a desigualdade da infraestrutura escolar. O envolvimento da comunidade escolar em questões de melhoria da infraestrutura escolar, tensiona a obrigatoriedade e gratuidade do ensino estabelecido pela lei. Apesar dos esforços do governo Moçambicano, ao menos, nos locais analisados ainda não se percebe a garantia de uma infraestrutura com condições de qualidade e igualdade, tomando como base os conceitos aqui definidos.

Palavras-chave: Política Educacional; Infraestrutura escolar; Condições de Qualidade; Igualdade; Moçambique.

ABSTRACT

This paper aims to analyze whether there is a guarantee of equality and quality in the provision of school infrastructure through a case study of some primary schools in the districts of Beira, Marrromeu and Búzi, in Sofala, province in Mozambique. Infrastructure is seen as one of the elements in guaranteeing the right to education, and its importance has been discussed in literature, with emphasis on its relationship with the development of the school community, its relationship with performance in large-scale assessments and the issue of accessibility, and therefore as a condition for quality and equality in education. The concept of quality in education is something under construction and dynamic that changes over time and space and is in constant dispute, and its meaning is broad and has several dimensions, including infrastructure. The idea of equality in this study is based on Sen (2001) and refers to the guarantee of opportunities, choices and availability of resources and other goods, considering people's capacities. With a qualitative approach, the research is presented as a case study and is conducted by analyzing the documents of norms and laws pertinent to the subject in Mozambique, as well as observing the selected schools and interviewing the managers and teachers at these schools. After discussing and analyzing the findings, there is still a very precarious and uneven infrastructure, and that legislation is still in its infancy and needs to make progress on specific aspects of infrastructure. About the reality of the schools observed and the interviews, in Mozambique the issue of infrastructure still needs in-depth reflection in the academic and political field, as well as urgent action to guarantee it, the absence of teaching spaces such as laboratories and sports courts is clear. In addition, the building structure itself is quite precarious, with maintenance, lighting and ventilation problems. One of the main findings is that school infrastructure is not guaranteed, and there is inequality in various aspects, and funding is one of the factors that determines the inequality of school infrastructure. The involvement of the school community in matters of improving school infrastructure puts a strain on the compulsory and free education established by law. Despite the efforts of the Mozambican government, at least in the places analyzed, there is still no guarantee of an infrastructure with conditions of quality and equality, based on the concepts defined here.

Keywords: Education Policy; School Infrastructure; Quality Conditions; Equality; Mozambique.

Dedico este trabalho à minha família.

AGRADECIMENTOS

O percurso formativo é marcado pela contribuição de muitas pessoas. Mas, antes de referi-las, quero agradecer a **Deus** pela vida, sabedoria e proteção. A família **Bonde** foi a base, que sempre me apoiou de forma incondicional nos estudos.

No meu percurso do Mestrado em Educação, houve uma pessoa que estimo tanto, marcou a minha vida e serei grato pela eternidade, pela sua simplicidade e sua presença nos momentos bons e ruins, por isso, a ela vai o meu agradecimento, me refiro à minha orientadora, professora orientadora Dra. **Gabriela Schneider**, que, de forma incansável, minuciosa e persistente, iluminou essa trajetória e me guiou nesse caminho.

Estendo esse agradecimento aos professores do programa, os professores que aceitaram participar da minha qualificação, **Prof. Dr. Rui Bonde e Profa. Dra. Andrea B. Gouveia e Prof. Dr. Chocolate Braz**, cujas contribuições foram de extrema relevância. Me sinto privilegiado em ter tido a oportunidade de aprender com todos e todas, dentro e fora da sala de aula, nos eventos da nossa área de pesquisa. Muito obrigado!

Pelo apoio nos momentos de saudades, que tive pela minha família durante o mestrado, quero agradecer a todos que, de forma direta ou indireta me fortaleceram a continuar, e apoiaram a minha estadia no Brasil. Estendo o meu agradecimento ao programa do PPGE pela oportunidade de formação e suporte material tanto como estrutural. Em momentos em que a pós-graduação tem sido uma oportunidade para um grupo restrito em países africanos, acolher africanos no âmbito internacional, torna realidade o sonho de fazer uma pós-graduação, partilhando essas experiências, sonhos e saberes com colegas que trazem realidades de diversos países.

Aos meus queridos amigos e amigas **Mariana, Dr. Adilson, Alessandra, Kris, Rafael, Dirce e Coutinho**, companheiros de RU, com quem dividi momentos bons, angústias, as conquistas, e debatemos os desafios da representação discente.

LISTAS DE QUADROS

QUADRO 1 - EVOLUÇÃO DAS LEIS DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE, 1983 - 2018	25
QUADRO 2 - ORGANIZAÇÃO DO ATUAL SISTEMA DE ENSINO GERAL EM MOÇAMBIQUE, 2018	27
QUADRO 3 - OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS UTILIZADOS.....	77
QUADRO 4 - INDICADORES E ITENS UTILIZADOS PARA A ANÁLISE	78
QUADRO 5 - DOCUMENTOS ANALISADOS SOBRE A INFRAESTRUTURA EM MOÇAMBIQUE	79
QUADRO 6 - ESCOLAS OBSERVADAS NA PROVÍNCIA DE SOFALA	81
QUADRO 7 - LISTA DOS ENTREVISTADOS.....	84
QUADRO 8 - TEOR DA LEGISLAÇÃO EM RELAÇÃO INFRAESTRUTURA ESCOLAR	88

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - NÚMERO DE ESCOLAS EXISTENTES POR PROVÍNCIA E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, MOÇAMBIQUE, 2024.....	31
TABELA 2 - INVESTIMENTO EM EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE, 2010 - 2022, DADOS CORRIGIDOS PELA INFLAÇÃO VALORES EM MILHÕES DE METICAIS	37
TABELA 3 - INVESTIMENTO EM EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE, 2010 - 2022, DADOS CORRIGIDOS PELA INFLAÇÃO VALORES EM MILHÕES DE METICAIS	38
TABELA 4 - PESQUISAS SOBRE INFRAESTRUTURA ESCOLAR DE 2010-2023	49
TABELA 5 - QUESTÕES OBSERVADAS, RESPOSTAS E PONTUAÇÃO PARA ANÁLISE DE CADA INDICADOR.....	82
TABELA 6 - NÚMERO DE ALUNOS E SALAS DAS ESCOLAS OBSERVADAS, EM 2024	86
TABELA 7 - SITUAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ACORDO COM TIPO DE MATERIAL E ESTRUTURA DOS PRÉDIOS, MOÇAMBIQUE - 2024.....	94
TABELA 8 - SITUAÇÃO DAS ESCOLAS PRIVADAS DE ACORDO COM TIPO DE MATERIAL E ESTRUTURA DOS PRÉDIOS, MOÇAMBIQUE, 2024.....	98
TABELA 9 - CONSERVAÇÃO DAS CONDIÇÕES FÍSICAS DAS ESCOLAS, MOÇAMBIQUE, 2024	100
TABELA 10 - CONDIÇÕES DE ILUMINAÇÃO NAS ESCOLAS OBSERVADAS, MOÇAMBIQUE, 2024	108
TABELA 11 - ESPAÇOS FÍSICOS PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS PÚBLICAS, MOÇAMBIQUE, 2024	111
TABELA 12 - ESPAÇOS FÍSICO-PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS PRIVADAS, MOÇAMBIQUE, 2024	114
TABELA 13 - ENTORNO E ACESSO DAS ESCOLAS PÚBLICAS, MOÇAMBIQUE, 2024	116
TABELA 14 - ENTORNO E ACESSO DAS ESCOLAS PRIVADAS, MOÇAMBIQUE, 2024	120

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - LOCALIZAÇÃO DE MOÇAMBIQUE	13
FIGURA 2 - MAPA DE MOÇAMBIQUE E DA PROVÍNCIA DE SOFALA	14
FIGURA 3 - PERCENTUAL DO GASTO EM EDUCAÇÃO EM RELAÇÃO AO PIB, MOÇAMBIQUE, 2010 -2022	40
FIGURA 4 - ESCOLA PRIMÁRIA DE MUNGASSA, MOÇAMBIQUE, 2023	54
FIGURA 5 - CONDIÇÕES FÍSICAS DAS ESCOLAS PÚBLICAS, MOÇAMBIQUE, 2024	96
FIGURA 6 - CONDIÇÕES FÍSICAS DAS ESCOLAS PRIVADAS, MOÇAMBIQUE 2024	99
FIGURA 7 - CONSERVAÇÃO DAS CONDIÇÕES FÍSICAS DAS ESCOLAS PÚBLICAS, MOÇAMBIQUE 2024	102
FIGURA 8 - CONSERVAÇÃO DAS CONDIÇÕES FÍSICAS DAS ESCOLAS PRIVADAS, MOÇAMBIQUE 2024	102
FIGURA 9 - INSTALAÇÕES ELÉTRICAS, MOÇAMBIQUE 2024	109
FIGURA 10 - ESPAÇOS FÍSICOS PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS PÚBLICAS, MOÇAMBIQUE 2024	112
FIGURA 11 - ESPAÇOS FÍSICO-PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS PRIVADAS, MOÇAMBIQUE 2024	115
FIGURA 12 - ENTORNO E ACESSO DAS ESCOLAS PÚBLICAS, MOÇAMBIQUE 2024	118
FIGURA 13 - ENTORNO E ACESSO DAS ESCOLAS PRIVADAS, MOÇAMBIQUE 2024	121

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CME	Condições Materiais e Estruturais da Educação
FASE	Fundo de Apoio ao Sector da Educação
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios
MEC	Ministério da Educação
MEPT	Movimento Educação para Todos
MINEDH	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
NSE	Nível Socioeconômico
PEE	Plano Estratégico da Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	O DIREITO À EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE: DEBATES E DESAFIOS DA ORGANIZAÇÃO E FINANCIAMENTO	13
2.1	A ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL DO ENSINO EM MOÇAMBIQUE: ESTRUTURA E DESAFIOS DO DIREITO	18
2.2	O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE	32
3	A IMPORTÂNCIA DA INFRAESTRUTURA COMO ELEMENTO DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO.....	47
3.1	CONCEITO DE INFRAESTRUTURA: ASPECTOS GERAIS.....	50
3.2	A INFRAESTRUTURA ESCOLAR COMO ELEMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE ESCOLAR	57
3.3	A INFRAESTRUTURA E O DESEMPENHO EM AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA	62
3.4	A INFRAESTRUTURA ESCOLAR E A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA E MOBILIDADE REDUZIDA.....	67
3.5	INFRAESTRUTURA ESCOLAR E O DIREITO À EDUCAÇÃO: QUAL IGUALDADE É NECESSÁRIA?	71
4	ANÁLISE DA INFRAESTRUTURA ESCOLAR EM ESCOLAS DA PROVÍNCIA DE SOFALA.....	76
4.1	METODOLOGIA E CONSTRUÇÃO DA ANÁLISE	76
4.2	DESCREVENDO OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA: ANÁLISE DOCUMENTAL, ENTREVISTA E OBSERVAÇÃO	78
4.3	O LÓCUS DA PESQUISA: CONHECENDO A PROVÍNCIA DE SOFALA.....	85
4.4	CONDIÇÕES MATERIAIS E ESTRUTURAIS DAS ESCOLAS	87
4.4.1	Indicador do tipo do prédio escolar	94
4.3.2	Indicador do Estado de conservação das condições físicas	100
4.3.3	Indicador das Condições de iluminação	107
4.3.4	Indicador para os Espaços Físicos Pedagógicos.....	110
4.3.5	Indicador do Entorno e Acessibilidade da Escola	116

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
	REFERÊNCIAS	126
	APÊNDICES.....	138

1 INTRODUÇÃO

Desde a Constituição de 1975¹ à atual de 2004², o Estado moçambicano, reconhece formalmente o direito à educação para todos os cidadãos, tal como pode se notar no artigo 88: “Na República de Moçambique a educação constitui direito e dever de cada cidadão” (Moçambique, 2004, p. 26). Na mesma constituição, atribui-se ao Estado³ a responsabilidade de garantir este serviço: “O Estado promove a extensão da educação à formação profissional contínua e a igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gozo deste direito” (Moçambique, 2004, p. 26).

Quanto aos objetivos e organização da educação, a Constituição moçambicana, no artigo 113, estabelece:

1. A República de Moçambique promove uma estratégia de educação visando a unidade nacional, a erradicação do analfabetismo, o domínio da ciência e da técnica, bem como a formação moral e cívica dos cidadãos.
2. O Estado organiza e desenvolve a educação através de um sistema nacional de educação.
3. O ensino público não é confessional.
4. O ensino ministrado pelas colectividades e outras entidades privadas é exercido nos termos da lei e sujeito ao controle do Estado.

A Constituição, orienta, de forma geral, como a educação se organiza no território moçambicano, e de acordo com o estabelecido no item dois (2), tem-se um Sistema Nacional de Educação regulamentado por Lei específica (Lei nº 18/2018), na qual se explicita elementos vinculados à organização do ensino. Em Moçambique, a Educação é um direito fundamental de todos os cidadãos, garantindo a formação e a integração do indivíduo na sociedade.

Porém, para que este direito seja efetivado, o estado deve criar condições que garantam disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade, elementos que são apresentados por Ximenes (2014) como características essenciais à garantia dos direitos.

[...] disponibilidade visa à universalização da educação obrigatória e à generalização da educação não obrigatória. A acessibilidade busca maximizar a igualdade de condições para o acesso e permanência em todos os níveis e etapas escolares. A aceitabilidade, por sua vez, busca maximizar a relevância, a adequação e a qualidade do ensino; enquanto a adaptabilidade tem como objetivo maximizar as liberdades no ensino e o pluralismo de concepções pedagógicas, sua flexibilidade e capacidade de

¹ A primeira Constituição após a independência, em que Moçambique era uma República popular, sob regime socialista.

² A Constituição em vigor depois da transição ao regime democrático.

³ Moçambique organiza-se como um “Estado unitário, que respeita na sua organização os princípios da autonomia das autarquias locais.” (Moçambique, 2004, art. 8).

responder às necessidades e expectativas das sociedades e comunidades, respeitando e promovendo sua diversidade (Ximenes, 2014, p. 104).

A infraestrutura escolar, foco desta pesquisa, é um dos elementos que se relaciona ao direito à educação, a qual colabora com a garantia de disponibilidade e acessibilidade, pois para garantir o direito à educação é necessária “[...] a existência das infraestruturas em quantidade suficiente, para todos independentemente da cor, sexo, religião, origem, deficiência, condição econômica, raça e mais, bem como os recursos neles alocados” (Ximenes, 2014, p. 245-246). Se a infraestrutura não estiver disponível e acessível, o direito à educação não é efetivado plenamente, pois o ambiente contribui para o desenvolvimento do indivíduo, além disso, é preciso garantir condições iguais e ao não atender a acessibilidade não se garante o mesmo acesso.

A infraestrutura atende também às duas últimas condições (aceitabilidade e adaptabilidade), pois, segundo o autor, atendem ao conteúdo que a educação oferece, e a oferta desta ocorre dentro e por meio da infraestrutura. Ele acrescenta que a “[...] a forma e o conteúdo da educação, [...] têm de ser aceitáveis e flexíveis às necessidades da comunidade, e a infraestrutura proporciona a construção deste conteúdo” (Ximenes, 2014, p. 246-247 grifo nosso). Estudos sobre Moçambique (Castanho *et al.*, 2006, Antônio, 2014; Bonde, 2019) sinalizam que na efetivação do direito à educação um dos desafios é a infraestrutura escolar, pois, em muitos casos, não se oferecem condições e espaços adequados para aprendizagem. Por outro lado, os referidos estudos também indicam que o país está seguindo uma política educacional que dialoga com os compromissos e metas para educação a nível internacional, bem como, para efetivar o direito a ela. Assim sendo, para compreender o que está por detrás da problemática de infraestrutura escolar e as condições materiais e estruturais de infraestrutura é necessário compreender as garantias legais e a sua materialização em termos de infraestrutura escolar em Moçambique.

O debate sobre a infraestrutura em Moçambique não é amplo, por isso a discussão teórica será feita com base na literatura brasileira, mas também em outros países que possuem pesquisas sobre o tema. O uso da literatura brasileira se justifica considerando que o país também enfrenta problemas quanto à oferta de uma infraestrutura adequada e pelo fato de o trabalho estar sendo desenvolvido em uma Universidade brasileira. De acordo com Alves e Xavier (2018, p. 711), infraestrutura refere-se “[...] a concepção arquitetônica das escolas, seus ambientes educativos e administrativos, os equipamentos e recursos educacionais, mas também

as práticas, o currículo, os processos de ensino e aprendizagem e a capacitação dos professores para utilizar os recursos disponíveis”.

Na África, o nigeriano Assaju afirma que

[...] a infraestrutura escolar, às vezes referida como instalações físicas, instalações educacionais ou recursos educacionais, contribui para o desempenho acadêmico, indicando que sua disponibilidade ou não disponibilidade e adequação terão um impacto profundo na qualidade do processo de ensino-aprendizagem (Assaju, 2012, p. 3).

Embora o conceito de infraestrutura possa ser amplo, neste trabalho, o olhar recai sobre aspectos físicos, especificamente sobre a existência e condições das salas de aula, das salas de professores, sala de informática, laboratório de ciências, quadra de esportes, biblioteca, parque infantil e banheiros (Schneider, 2010). Estes elementos, apesar de básicos, são importantes e não foram encontradas muitas pesquisas em Moçambique sobre tal questão.

A infraestrutura escolar é entendida neste trabalho como um elemento que colabora para a garantia do direito à educação, que proporciona um ambiente propício para a aprendizagem. As condições de infraestrutura refletem, direta ou indiretamente, a forma como o Estado garante o direito à educação. Em Moçambique, a oferta educacional conta com escolas públicas e privadas, o ensino básico é dividido em primário⁴ (6 – 12 anos) e secundário⁵ (12 – 18), e, de acordo com a última lei do Sistema Nacional de Educação, o ensino básico (primário e o primeiro ciclo do secundário) compreende o 1º ano até o 9º ano de escolaridade, de caráter obrigatório.

O estudo em questão incidirá apenas sobre algumas escolas de ensino primário, pelo fato de representarem o maior quantitativo de instituições e pela FASE, que atende a escolaridade obrigatória (1º ao 7º ano⁶ e do 1º a 9º ano⁷). As experiências do pesquisador como professor na rede pública e privada permitiram constatar que as condições materiais influenciam na jornada, relações de trabalho, práticas educativas, em suma, na aprendizagem em geral. No contexto brasileiro, Oliveira (2010) explicita que ainda há disparidade na infraestrutura escolar (bibliotecas, instalações, salas de aula, equipamentos didáticos etc.), seja em unidades de ensino dentro de uma mesma rede, seja na comparação entre escolas de redes diferentes.

⁴ Escolas de classes iniciais até o 6º ano.

⁵ Na segunda parte do ensino básico que começa do 7º ano até o 9º ano de escolaridade.

⁶ Nas escolas que ainda se organizam tendo em conta a Lei anterior (Lei nº 6/1992).

⁷ As escolas que já atendem as classes do ensino obrigatório de acordo com a atual Lei (Lei nº18/2018).

Na África e, particularmente, em Moçambique, há poucos estudos sobre o tema. Em levantamento feito para a pesquisa encontram-se alguns em países africanos como o caso da Nigéria e África do Sul, mas há uma gama significativa de estudos no Brasil (Apêndice 1). Com base nessa premissa, é interessante trazer à superfície este debate, para lançar uma luz de reflexão a respeito desta questão em Moçambique, tensionando a discussão sobre o direito à educação e a questão da infraestrutura escolar, pois ela é parte da garantia deste direito. Em Moçambique, estudos do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef, 2017), e o relatório do Movimento Educação para Todos (MEPT, 2018), apontam a necessidade de melhorar a infraestrutura escolar. Na realidade brasileira, uma parcela da discussão sobre a melhoria da infraestrutura é feita relacionando-a com a questão da aprendizagem tal como se encontra nos estudos de Queiroz (2014), Peixoto (2018), Soares e Santos (2018) e Falciano, Santos e Nunes (2016), a respeito do desempenho e da qualidade da aprendizagem.

Considerando a importância do tema, o presente trabalho busca responder ao seguinte questionamento: Há garantia de igualdade e qualidade na oferta da infraestrutura escolar de escolas localizadas na Província de Sofala, mais especificamente nos Distritos da Beira, de Marromeu e Búzi? O recorte de três distritos da província⁸ de Sofala é feito considerando a inexistência de levantamento nacional que permita fazer uma análise mais ampla. Além disso, existe um interesse intrínseco nessa pelo fato de a província ser o local da origem do autor da pesquisa o que facilita a pesquisa de campo. Sofala é a terceira província do país que apresenta o maior número de escolas primárias públicas de acordo com o levantamento escolar (MINEDH, 2023a) e a quarta em quantitativo de escolas privadas neste nível de ensino. Por último, a escolha da província se justifica pela intenção de explorar variáveis ainda não existentes na literatura nacional acessível sobre a infraestrutura.

A partir desse questionamento estabelece-se como objetivo geral analisar se há garantia da igualdade e qualidade na oferta de infraestrutura escolar por meio de estudo de caso em algumas escolas primárias dos distritos da Beira, de Marromeu e de Búzi na província de Sofala. Como objetivos específicos tem-se:

- a) Contextualizar o direito à educação em Moçambique;
- b) Discutir sobre a infraestrutura escolar como um elemento da garantia do direito à educação;

⁸ Divisão administrativa de Moçambique, igual a um estado no Brasil.

- c) Relacionar as formas de financiamento da educação em Moçambique e a efetivação do direito à educação;
- d) Analisar a legislação existente em Moçambique sobre as condições da infraestrutura escolar do ensino primário, considerando a dependência administrativa;
- e) Discutir o quanto a oferta da infraestrutura escolar garante igualdade de condições.

Para materializar os referidos objetivos, são levantadas as seguintes questões: Quais são as bases legais referentes à infraestrutura escolar em Moçambique? Como se materializa o financiamento da educação em Moçambique? O que se avança sobre a infraestrutura escolar na literatura? Como a legislação referente à infraestrutura escolar em Moçambique regula as escolas em estudo quanto à dependência administrativa? Como se configuram as escolas em estudo de acordo com indicadores adotados para o presente estudo?

O interesse em tratar deste tema prende-se ao desejo de reunir, mapear o tipo de infraestruturas escolares que perfazem as escolas públicas do ensino primário na província de Sofala, de modo a aferir até que ponto estas permitem que o direito à educação se materialize de forma ampla, garantindo igualdade e condições adequadas de oferta. Schneider, ao tratar de infraestrutura no Brasil, apresenta como condições materiais e estruturais, a qual engloba “[...] aspectos ligados à estrutura física, equipamentos e materiais pedagógicos da escola” (2010, p. 23), entendendo que são elementos essenciais, embora não suficientes para a garantia do direito.

Para o alcance dos objetivos propostos, a pesquisa configura-se a partir de uma abordagem qualitativa de estudo de caso, a qual é usada quando o “[...] fenômeno em estudo é complexo, de natureza social e de difícil quantificação” (Ludke; André, 2018, p. 76). Em relação aos procedimentos, a pesquisa utilizou-se de análise documental e análise de dados oriundos de entrevistas e visitas in loco feitas pelo pesquisador. No que se refere-se à análise documental ela pode ser entendida como.

[...] aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno; é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015, p. 58).

No mesmo contexto, Flick (2009) complementa como sendo a que tem os seus dados obtidos a partir de documentos, a fim de compreender um fenômeno. Porém, dos vários tipos de documentos, Marconi e Lakatos (2017) classificam-nos em dois grandes grupos:

documentos escritos e outros; o primeiro grupo⁹ constitui a base dessa pesquisa. Em relação a este procedimento, os autores concluem que é essencial, pois

[...] a pesquisa documental na abordagem da pesquisa qualitativa, a qual possibilita a compreensão de casos específicos por meio de registros, os documentos, seja na sua utilização como método autônomo, seja na complementação em pesquisas qualitativas, em que se utilizam outros métodos de constituição e análise de dados (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015, p. 71).

Para este trabalho, analisar-se-á toda legislação que regula a política educacional em Moçambique. A segunda parte consiste em um levantamento de dados junto ao Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) e Direção Provincial da Educação - DPEDH- Sofala (equivalente à Secretaria Estadual da Educação), relativo às condições materiais e estruturais das escolas primárias da província. Por fim, apresentam-se dados da visita in loco em escolas e entrevistas para verificar as condições das escolas em termos de infraestrutura.

Cabe destacar que, conforme estabelece a Constituição de Moçambique, o dever da oferta da educação pública é do governo central, ainda que haja possibilidade de os governos municipais¹⁰ angariarem recursos para equipar, construir escolas, as instituições públicas também podem ter sua infraestrutura financiada por entes privados (ONG, associações e empresas) no âmbito da política de responsabilidade social. Mesmo com tal possibilidade, a maior parte das escolas públicas feitas é construída com aportes do governo central, que aloca os recursos de acordo com a capacidade de arrecadação de fundos internos e junto a agências internacionais (ONGs, entidades e países parceiros do Fundo de Apoio ao Setor da Educação) e nacionais que atuam em parceria com Ministério da Educação e as necessidades de cada unidade administrativa, porém, ainda que a maioria destas escolas tenha sido construída pelo governo central, não necessariamente, possui a mesma estrutura e condição.

Desde os anos 2000, segundo Fazenda e Cofe (2022), o ensino em Moçambique foi marcado por reformas¹¹, mas estudos do Instituto de Estudos Sociais e Econômicos de Moçambique (IESE, 2019) encaram estas reformas como mais um desafio, pois se, de um lado, garantiram a expansão do acesso, distribuição gratuita dos materiais escolares, ampliação da

⁹ Documentos oficiais; publicações parlamentares; documentos jurídicos; fontes estatísticas; publicações administrativas; documentos particulares.

¹⁰ Províncias contêm pequenas unidades administrativas denominadas por distrito, e dentro do distrito encontramos municípios e postos administrativos.

¹¹ Distribuição gratuita do material didático, gratuidade de ensino obrigatório, a introdução do novo currículo, construção acelerada de escolas, descentralização da gestão dos fundos para as escolas, formação e capacitação dos professores, supervisão pedagógica, monitoria e avaliação do desempenho.

cobertura da rede escolar por outro, não conseguiram, em simultâneo, garantir as condições materiais e estruturais da escola e outras questões ligadas à qualidade de ensino.

Embora o aumento do número de escolas primárias (públicas e privadas) para atender a demanda, de 10.444 em 2010, para 14.692 em 2023 (Minedh, 2023), a extensão do ensino obrigatório, bem como a contratação de mais professores, tenha representado um passo significativo nos esforços do país para garantir o direito à educação, o Ministério da Educação (Minedh) reconhece que ainda é necessário um alto investimento para a criação de condições materiais nas escolas (Minedh, 2021), pois há casos em que faltam condições adequadas para aprendizagem, os quais são reportados pela imprensa e pela sociedade civil. Fazendo uma analogia à realidade brasileira, Barreto (2012), Dias (2014) e Duarte (2018) apontam nos seus estudos, a falta de carteiras, salas de aulas, bibliotecas como um desafio das escolas públicas em vários lugares do país.

Moçambique é um dos países onde as crianças em idade escolar permanecem pouco tempo na escola, quando comparado a alguns países da região da África Austral, em média 4 (para as escolas que lecionam 3 turnos) a 7 horas (para as escolas que lecionam em dois turnos) em dois ou três turnos. Nos países vizinhos, como o Zimbabwe, África do sul e Namíbia, a tendência é do tempo integral para as classes iniciais.

A questão do tempo integral, apesar de não ser consensual, tem sido uma tendência em diversos países. A existência de uma escola integral exige maior investimento, seja em infraestrutura ou mesmo em pessoal. Em Moçambique há escolas funcionando os três turnos, nas classes iniciais se dá pela insuficiência de espaços e recursos para atender aos estudantes de outra forma.

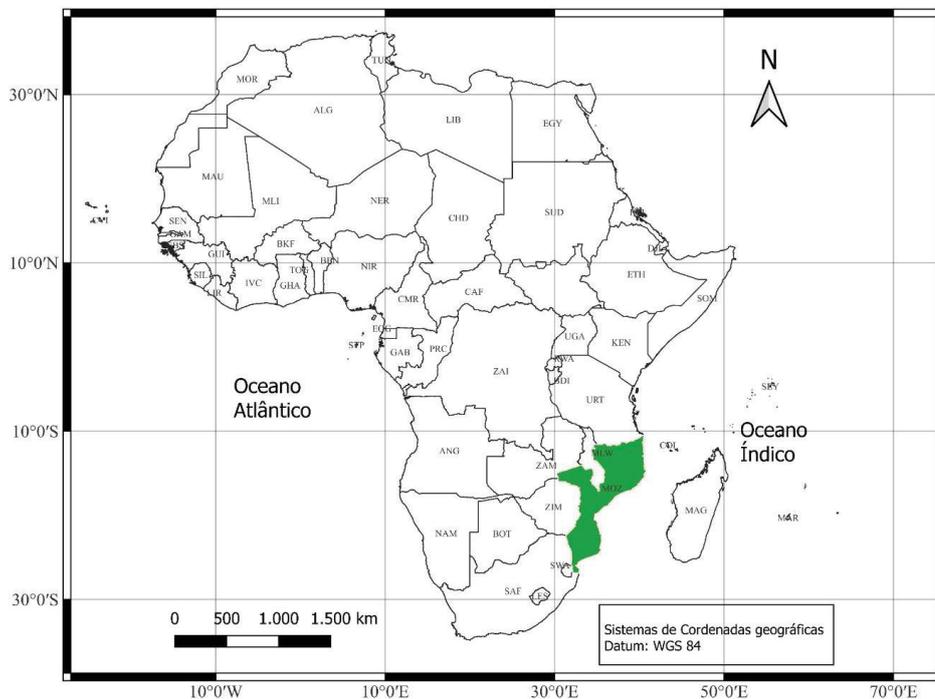
À luz dos pressupostos que se apresentam, ao abordar este tema pretende-se falar da importância da infraestrutura escolar, mapear a sua distribuição, as diretrizes políticas, bem como o financiamento do qual terá resultado a construção destas escolas. A dissertação se organiza em quatro (4) seções para além desta introdução, na primeira seção discute-se, de forma mais ampla, a garantia do direito à educação em Moçambique, além das formas de organização e financiamento. Na seção dois, discute-se a questão da infraestrutura escolar, situando o debate nacional e internacional. Na sequência, a terceira seção discute a desigualdade e a garantia do direito à educação como elementos para pensar a infraestrutura escolar. A quarta seção refere-se à metodologia de pesquisa em que se apresenta a estruturação metodológica do estado e se faz a apresentação e análise de dados coletados, cruzamento de outros estudos e documentos normativos que espelham a política moçambicana no que diz respeito ao

financiamento e gestão das escolas como espaço em que as práticas educativas ocorrem à luz dos pressupostos teóricos apresentados. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

2 O DIREITO À EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE: DEBATES E DESAFIOS DA ORGANIZAÇÃO E FINANCIAMENTO

Moçambique é um país localizado na África, ao sul do Equador, na costa oriental da região Austral. Possui uma extensão territorial de 801.590km², e, de acordo com o último Censo (2017), estima-se que tenha uma população de 27,9 milhões de habitantes. Este país é limitado pelo oceano Índico a leste, a norte faz fronteira com a República da Tanzânia; a noroeste é limitado pela República de Malawi e a Zâmbia; a oeste, a África do Sul, Suazilândia e o Zimbabwe. A figura 1 mostra um mapa da África com destaque para a localização de Moçambique.

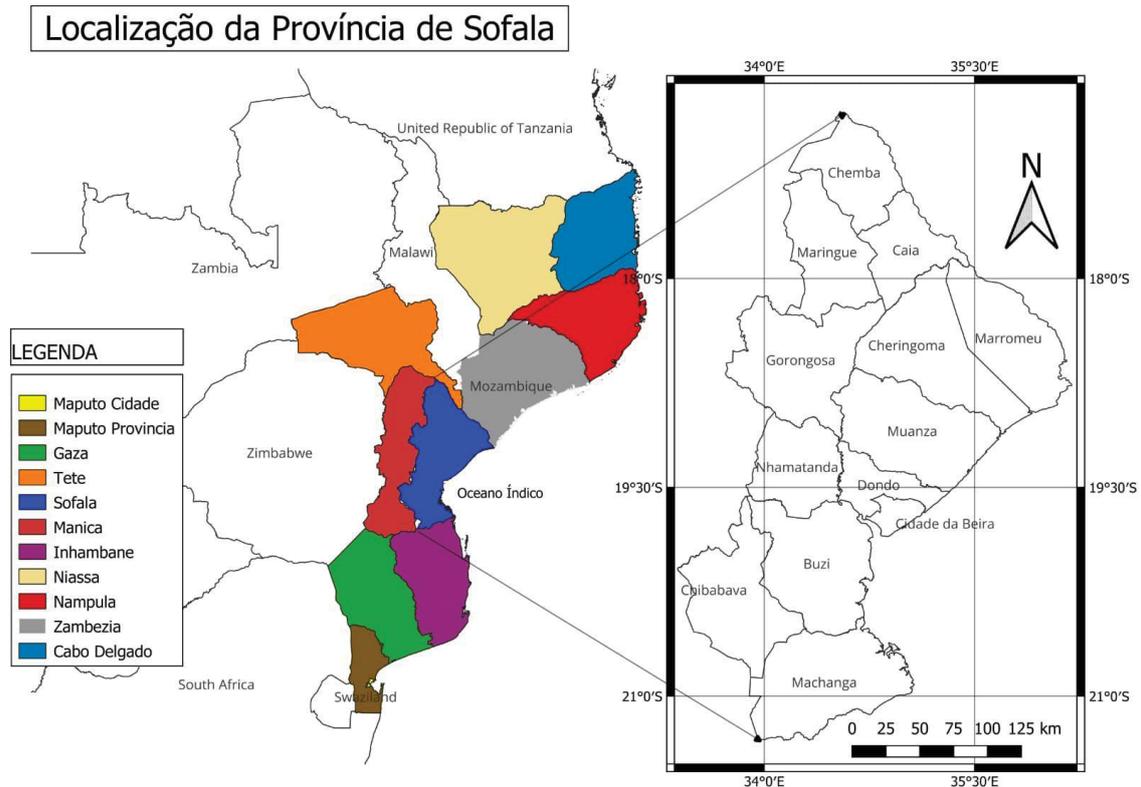
FIGURA 1 - LOCALIZAÇÃO DE MOÇAMBIQUE



FONTE: QGIS (2024).

O país é dividido em três regiões administrativas: norte que conta com três províncias (Niassa, Cabo Delgado, Nampula), a região central que abrange quatro províncias (Zambézia, Tete, Manica, Sofala) e a região sul que também tem abrange três províncias (Gaza, Inhambane, Maputo e a cidade de Maputo). Maputo, a capital do país, tem estatuto de uma província, conforme pode se verificar no mapa a seguir (Figura 2).

FIGURA 2 - MAPA DE MOÇAMBIQUE E DA PROVÍNCIA DE SOFALA



FONTE: QGIS (2024)

O país tem uma faixa costeira de 2.700 km e uma área de 799.380 km², organizado em 10 principais cidades: Niassa (cidade de Lichinga), Cabo Delgado (cidade Pemba) e Nampula (Cidade de Nampula), ao norte; Zambézia (Cidade de Quelimane), Tete (Cidade de Tete), Manica (Cidade de Chimoio) e Sofala (Cidade da Beira), ao centro; Maputo (capital do país), Gaza (Cidade de Xai-Xai) e Inhambane (Cidade de Inhambane) (Maloa, 2019). É importante ressaltar que estas cidades correspondem às capitais destas províncias.

Moçambique foi uma colônia portuguesa até 1975, ano que alcançou a independência. A primeira Constituição de Moçambique entrou em vigor em simultâneo com a Proclamação da Independência Nacional em 25 de junho de 1975. A escrita da Constituição, contudo, foi uma tarefa designada ao Comitê Central da Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo), que é um órgão dentro do Partido Frelimo, tal designação decorreu do fato de não ter instituída, naquele momento, uma estrutura legislativa e judicial, o que ocorre apenas em 1978. Esta Constituição marcou o período de estado monopartidário com princípios socialistas, como se pode ler na referida Constituição.

A República Popular de Moçambique é um Estado de democracia popular em que todas as camadas patrióticas se engajam na construção de uma nova sociedade, livre da exploração do homem pelo homem. Na República Popular de Moçambique o poder pertence aos operários e camponeses unidos e dirigidos pela FRELIMO, e é exercido pelos órgãos do poder popular (Moçambique, 1975, artigo 2).

Desde a independência aos dias atuais, o país tem sido marcado por momentos de instabilidades políticas, como a Guerra Civil que durou de 1976 até 1992, que opôs a Resistência Nacional Moçambicana (Renamo) ao Governo da Frelimo, posteriormente, passando por momentos de crises político-militares pós-eleitorais e atualmente vivencia-se o conflito em Cabo-Delgado¹², que eclodiu no início de Outubro de 2017, que tem vindo a afetar a sociedade Moçambicana e agravar ainda mais a situação social e econômica do país.

Devido à pressão internacional e a interna, face ao primeiro conflito pós-independência, ocorre a primeira revisão constitucional na história do país, trata-se da Constituição de 1990. Essa trouxe alterações profundas em diferentes campos da vida política, social e econômica do país, pois marcou o início do período democrático. Segundo Castel Branco *et al.*, esta constituição determinou o fim da guerra e o estabelecimento da

[...] paz como também de um regime de partido único para um regime multipartidário, Moçambique embarcou, desde os meados dos anos 1990, no processo de criação e consolidação de instituições democráticas [...] o país conseguiu alguns avanços que permitiram a criação de espaços de participação para partidos políticos, organizações da sociedade civil e cidadãos em geral (2011, p. 175).

A última revisão constitucional ocorreu em 2004, tendo sido aprovada no dia 16 de novembro do mesmo ano, introduzindo certos aspectos que consolidaram o Estado de Direito e democrático, entre tais aspectos destaca-se o fato de os estrangeiros poderem adquirir nacionalidade moçambicana por meio do casamento, maior abrangência dos direitos e deveres fundamentais dos cidadãos, pluralismo jurídico a criação do Conselho de Estado como um órgão de representação democrática, as garantias constitucionais em caso de estado de sítio e estado de emergência entre outras.

Moçambique é um estado unitário, e com a democratização do País (com a Constituição de 1990) alguns órgãos do poder passaram a ser eleitos, tais como o Presidente da República, o representante dos municípios e os governadores provinciais¹³. As primeiras eleições

¹² O conflito é fortemente marcado por ataques do estado Islâmico, cabe destacar que Cabo-Delgado é uma província do Norte de Moçambique, na qual recentemente foram descobertos enormes quantidade de Gás Natural.

¹³ Unidade administrativa equivalente a um estado no Brasil.

presidenciais e legislativas multipartidárias foram realizadas, em 1994, as eleições municipais em 1998, e em 2009, eleições presidenciais, legislativas e provinciais.

As reformas constitucionais marcaram uma época de novas políticas de bem-estar e iniciativas de crescimento económico com a atração de investimento estrangeiro associado à exploração de recursos naturais. Mais do que a mudança política, o período democrático marcou o início de uma economia de mercado, e alguns estudos (Castel Branco *et al.*, 2017; Unesco, 2019; e Unicef, 2022) constataram um bom crescimento económico nas duas últimas décadas. "Moçambique registrou um forte crescimento do PIB durante a maior parte das duas últimas décadas, com uma taxa média de crescimento anual superior a 7 por cento até 2014". Ainda que haja um crescimento económico, estudos do Instituto de Estudos Sociais e Económicos de Moçambique sociais e económicos (Iese, 2017)¹⁴ alertavam para a fragilidade da economia do país.

A excessiva dependência em relação a influxos externos de capitais públicos e privados em forma de ajuda externa, investimento directo estrangeiro (IDE) e créditos comerciais no sistema financeiro internacional é uma das características dominantes desse padrão de crescimento económico. Associado a estes influxos de capitais externos, sobretudo o IDE, tem sido, igualmente, a concentração da produção num pequeno leque de grandes projectos focados na produção primária para exportação, o «núcleo extrativo da economia», constituído pelo complexo mineral energético (recursos minerais, energia eléctrica e gás, etc.) e pelas mercadorias agrícolas primárias para exportação (algodão, tabaco, chá, florestas) (Castel Branco, 2017, p. 42).

Este crescimento económico é interrompido a partir de 2015, entre os motivos que levaram a isso destacam-se as dívidas não declaradas também chamadas de "dívidas ocultas"¹⁵ e o posicionamento das organizações internacionais em relação a este fato. O estudo da Unesco aponta também que o PIB de Moçambique caiu de 7,7% em 2015 para 3,3% em 2016, a queda do crescimento já tinha sido alertada pelas entidades não governamentais tais como o Banco Mundial, e outras organizações da sociedade civil como o Centro de Integridade Pública (CIP) tanto como o IESE. Tal queda decorreu da

[...] perda de confiança dos investidores internacionais, as instabilidades do mercado internacional com a provável escassez de combustível [...] A política monetária rígida e os altos preços [...] O declínio, em 20%, do investimento estrangeiro direto e o das

¹⁴ O Instituto de Estudos Sociais e Económicos (IESE) é uma organização moçambicana independente e sem fins lucrativos, que realiza e promove investigação científica e interdisciplinar sobre problemática social, económica e político de Moçambique.

¹⁵ Chamou-se dívidas ocultas aos empréstimos apoiados pelo estado, garantidos sem aprovação parlamentar, entre 2013 e 2014. Um grupo de altos funcionários do governo criaram três empresas públicas que consumiram mais de USD 2.000 milhões em dívida, o equivalente a cerca de 12% do Produto Interno Bruto (PIB), financiamento concedido pelo Banco Crédit Suisse, VTB (Banco Russo) e Banque Nationale de Paris (BNP Paribas) e que foi trazido ao debate público pela imprensa francesa.

agências de notação de crédito reduziram a classificação da dívida soberana para incumprimento seletivo ou limitado (Unesco, 2019, p. 32).

Para além desse acontecimento, a economia foi também afetada pela pandemia de Covid-19, e quanto a isso, apesar das organizações da sociedade civil alertarem para piores cenários, os organismos internacionais, como o estudo do Banco Mundial, foram otimistas em apontar um crescimento após a pandemia, ao afirmar que “[...] a recuperação económica de Moçambique após a pandemia da Covid-19 acelerou, com o crescimento a atingir 4,1% em 2022. O crescimento foi sustentado pela agricultura e serviços, refletindo o aumento da produtividade agrícola e a retoma da mobilidade” (BIRD, 2023, p. 13).

Quanto à evolução do bem-estar e a diminuição da pobreza no país, o estudo de Arndt *et al.* afirma que:

Os resultados principais da análise podem ser assim resumidos: i) depois da estagnação observada entre 2002/03 e 2008/09, as taxas de pobreza de consumo voltaram a baixar entre 2008/09 e 2014/15; ii) outras dimensões de bem-estar, como educação, qualidade da habitação, posse de bens e acesso a serviços básicos, também melhoraram; iii) continuam a existir diferenças importantes entre áreas urbanas e rurais, e entre as províncias do Centro e Norte, e as províncias do Sul do País (2018, p. 320).

Os efeitos dos fatores acima referidos, para além de contribuir para a recessão económica, também impactaram o setor da educação, já que o investimento do governo moçambicano no setor diminuiu significativamente. Em termos de crescimento populacional, nas últimas duas décadas a população cresceu, fruto de melhorias nas políticas públicas, porém, de acordo com o INE (2017), a maior parte da população é composta por crianças e jovens, 62,4% vive em zonas rurais e cerca de um terço da população total vive em cidades e vilas costeiras (INE, 2021). Tal cenário impõe desafios ao país no que diz respeito a políticas de educação, saúde, transporte, emprego, entre outros. Enfim, são vários desafios que Moçambique enfrenta, por isso, alcançar o desenvolvimento e garantir um bem-estar constituem metas para as próximas décadas.

Maloa (2019), no seu estudo sobre a urbanização moçambicana contemporânea, afirma que houve crescimento populacional na área urbana, e esse rápido crescimento demográfico é influenciado pelo êxodo rural e pelas altas taxas de natalidade. Quanto à realidade do êxodo rural, no estudo fica evidente que o crescimento populacional na área urbana não é acompanhado de provimento de infraestruturas e serviços urbanos, o que contribui para a existência de zonas bem distintas na cidade, como a periferia com infraestrutura precária, e sem serviços básicos e a zona denominada de cimento (com infraestrutura e serviços básicos).

Assim o autor conclui que "[...] a urbanização moçambicana ainda se encontra pouco desenvolvida [...] é impossível separar, na urbanização moçambicana, o hibridismo (o rural e o urbano)" (Maloa, 2019, p. 8). Essa tendência de hibridismo entre o rural e o urbano vai se refletir nas características das escolas, conforme será discutido nos próximos capítulos.

De acordo com o último relatório de Pobreza e Bem-estar em Moçambique (2016), disponibilizado pelo Ministério de Economia e Finanças, os indicadores de bem-estar (educação, água, saneamento, cobertura, eletricidade e posse de bens duráveis) evoluíram, com destaque para o campo educacional.

De uma forma geral os resultados mostram uma redução do nível de privação ao longo do período em análise para todos os indicadores. [...] O acesso à educação destaca-se entre os indicadores de rápido crescimento seguido do acesso à água potável, [...] grande parte da população continua privada em alguns indicadores, principalmente nos referentes às condições habitacionais, tais como no acesso ao saneamento seguro, à eletricidade e aos bens duráveis, sobretudo nas zonas rurais, [...] o indicador com alto índice de privação é a eletricidade (MEF, 20196, p. 30-49).

O sistema educacional moçambicano vem se consolidando como uma política pública, contudo, ainda precisa avançar em termos de acesso, permanência, qualidade e conclusão. Segundo estudo da Unesco, "[...] apesar de Moçambique ter feito progressos significativos, ainda enfrenta muitos desafios, como baixa retenção, ambiente de aprendizagem [não satisfatório] e má gestão ao nível da escola." (2019, p. 42). Outro estudo da Unesco mais recente afirma que o país reduziu bastante o número de crianças fora da escola “[...] a redução mais expressiva na população fora da escola entre 2000 e 2020, [...] Moçambique [...]. reduziu sua taxa em 1 milhão" (Unesco, 2023, p. 25).

Como se pode perceber, ainda são significativos os desafios da garantia do direito à educação em Moçambique. Para compreender melhor o sistema e contextualizar esses desafios, no próximo item se apresenta a estrutura da organização educacional no país.

2.1 A ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL DO ENSINO EM MOÇAMBIQUE: ESTRUTURA E DESAFIOS DO DIREITO

A educação é um direito previsto na Constituição, que no artigo 88 estabelece que “Na República de Moçambique, a educação é um direito e um dever de todos os cidadãos” O artigo 113 declara: “O Estado organizará e desenvolverá a educação por meio de um sistema nacional de educação" (Moçambique, 2004), ou seja, pela Constituição, o estado deve garantir a efetivação do direito à educação. No que se refere ao Ensino Superior, o artigo 114 especifica

que: “O acesso às instituições públicas de ensino superior deve garantir oportunidades iguais e equitativas e a democratização da educação, tomando em conta os requisitos em termos de pessoal qualificado e o aumento dos padrões educacionais e científicos de educação no país” (Moçambique, 2004).

Após a independência, em 1975, o sistema de ensino teve a atenção voltada à alfabetização, isto se explica pelo fato de que 98% da população, nesta época (década 70), era analfabeta (Castiano; Nguenha; Berthoud, 2005). Sendo assim, garantir o acesso à educação passou a ser uma necessidade pertinente para o desenvolvimento social e econômico.

A transição do sistema educativo colonial para o sistema educativo moçambicano ocorreu com a nacionalização do ensino pelo Decreto nº. 12, de 6 de setembro de 1975, que proibia as atividades educativas privadas em Moçambique, transformando a atividade em monopólio estatal. Dada a necessidade moçambicana de se reconstruir como um país onde todos pudessem ter os mesmos direitos e oportunidades no processo educativo, usou-se esta ferramenta para redefinir a educação como um valor social para todos. O estudo de Golias aponta a nacionalização como a primeira política para organizar o sistema de ensino; “[...] a nacionalização da educação constituiu o primeiro passo para o Estado dirigir o processo educativo e uniformizar o sistema de ensino, em suma, para democratizá-lo” (Golias, 1993, p. 233). Com a nacionalização do ensino, a gestão do sistema educativo coube, exclusivamente, ao Ministério da Educação e Cultura de Moçambique.

Depois da nacionalização, o nascimento de sistema educacional genuinamente moçambicano foi organizado a partir da aprovação da Lei nº 4 de 23 de março de 1983. Entre vários objetivos, esta lei determinou que a educação em Moçambique tinha de formar um homem novo, livre do obscurantismo e da mentalidade burguesa, imposta pela doutrina liberal, assumindo, assim, os valores da sociedade socialista (Mazula, 1999). O objetivo da escola seria garantir que a classe trabalhadora tivesse acesso ao conhecimento técnico e científico, para tomar o controle do Estado, viabilizando a igualdade social entre os moçambicanos. Porém, constavam cinco subsistemas de ensino¹⁶, sendo que o sistema de centralização das políticas do Estado não satisfazia adequadamente às necessidades locais, e outra questão que constituía desafio na efetivação do sistema educacional na época, era a falta de escolas e recursos para expandir e fazer uma reforma do sistema educacional.

¹⁶ O Sistema Nacional de Educação moçambicana é constituído pelos seguintes subsistemas: Subsistema de Educação Pré-Escolar; Educação Geral; Educação Geral; Educação de Adultos; Educação Profissional; Educação e Formação de Professores e Ensino Superior.

Com abertura do país para a economia liberal teve-se a entrada dos organismos internacionais, especialmente no período entre 1986 e 1990, que coincide com realização da Conferência Internacional sobre Educação, sob a responsabilidade da Unesco da qual foi lavrada a Declaração de Jomtien, em 1990, cujo principal objetivo era a “Universalização da Educação Básica para satisfazer às necessidades básicas de aprendizagens a todas as pessoas” (Unesco, 1998). Sendo Moçambique signatário dessa e de outras Conferências Internacionais subsequentes das Nações Unidas, tais tratados pressionaram o país a mudanças profundas. Iniciam-se, portanto, reformas para cumprir esse propósito. É neste contexto que surgiram outros dispositivos legais para regular o Sistema Nacional da Educação e a efetivação do direito à educação, o que se materializou na primeira Lei do Sistema Nacional de Educação que vigorou nas Leis nº 6/1992 e posteriormente na Lei nº18/2018. de 1983 até 1992, não preconizava uma escolaridade obrigatória, mas sim a alfabetização num contexto em que era importante responder às demandas de formação requeridas pelos setores de produção econômica. Na Lei nº 6/1992 foram alteradas as seguintes questões: ano do ingresso na escola de 7 anos para 6 anos de idade, em seguida, o estado deixa de ser único ator na oferta da educação e as entidades, organizações comunitárias, cooperativas, empresas e outros atores privados, passaram a compor o Sistema Nacional de Educação.

A aprovação desta lei contribuiu para aumentar o acesso à educação, mas o estado deixa de ser o único ator na oferta, pois abriu se espaço para a criação e funcionamento de escolas privadas, pela primeira vez diminuindo a pressão sobre as escolas públicas. Mas a cobertura das escolas privadas no ensino primário é menor, estando a maior parte localizada nas capitais provinciais, e em menor grau nas áreas rurais (distritos e localidades). Estudos que analisam o processo de privatização em Moçambique apontam como positivo o reconhecimento de que a educação não poderá ser monopólio do Estado, destacando a participação do setor privado, das comunidades, dos grupos religiosos e das Organizações não Governamentais nas atividades educativas (Castiano *et al.*, 2005; Antônio, 2014).

O processo de privatização ocorrido em Moçambique decorre no contexto da abertura para uma economia de mercado e a intervenção das instituições de Breton Woods¹⁷ abrindo espaço para que certos serviços sejam ofertados pelas entidades privadas. Mesmo com a permissão de atores privados na educação, em Moçambique, a gestão do currículo continua sendo tarefa do estado. A respeito desse processo, estudos moçambicanos (Castiano *et al.*,

¹⁷ Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial

2005; Antônio, 2014; Santos; Neto-Mendes, 2022) asseguram ter sido positivo para ampliar a oferta em educação. Nesse modelo de gestão, o estado continua a gerir o currículo e supervisionar os processos pedagógicos, mas a gestão da infraestrutura e pagamento dos funcionários é de responsabilidade dos responsáveis pela escola. O estado moçambicano repassa recursos financeiros às escolas de entidades religiosas e comunitárias que se encaixam no modelo de gestão privada apenas para o pagamento de professores.

Os estudos que abordam a questão do financiamento da educação apontam impacto positivo nesse processo de privatização do ensino em Moçambique se referindo que o

Estado moçambicano [diminuiu] os encargos financeiros alocados à educação e expansão e inclusão do ensino [houve descentralização e construção de mais escolas], em Moçambique, a privatização cinge-se à área administrativa, deixando para a responsabilidade do Estado a componente pedagógica que compreende planejamento estratégico, monitoria e avaliação de todas as instituições de ensino públicas, comunitárias¹⁸, e privadas que usam o Sistema Nacional de Educação (Chadza; Naciaia; Aquimo, 2023, p. 3).

Na mesma linha, Antônio afirma que o processo "[...] promove um espaço alternativo que contribui de certa forma para uma ligeira expansão do acesso à educação a mais cidadãos, visto que desanuvia a pressão exercida sobre o Estado por alguns estratos sociais" (Antônio, 2014, p. 112).

A privatização pode não ser encarada como positiva na política educacional, pois há estudos moçambicanos (Castiano *et al.*, 2005; Antônio, 2014) que tensionam esta política quanto à universalização do ensino. Esses autores apontam como vantagem o aumento de oportunidades de oferta à educação e como retrocesso a crescente desigualdade, diferenciação e exclusão social, educação diferenciada para a minoria com condições de pagar, além do surgimento de escola para elites (Castiano *et al.*, 2005, p. 112). Segundo Antônio, “A privatização aumentou mais as assimetrias pelas diferenças de oportunidades” (Antônio, 2014, p. 112). É importante salientar que essa diferenciação apontada pelos estudos pode ser resultado da falta de capacidade e vontade do Estado em ofertar educação de qualidade, pois a ausência do Estado ou sua atuação mais restrita dificulta o acesso de muitos estudantes à escola e possibilita com que alguns atores privados possam ter acesso à educação não por meio da garantia do direito, mas por questões de diferenciação social que permitem o pagamento direto

¹⁸ Escolas construídas pelas entidades religiosas ou associações sem fins lucrativos, que funcionam em parceria com o Estado, e dividem a responsabilidade dos encargos ficando o Estado pelo pagamento dos funcionários e docentes e as igrejas são responsáveis pela manutenção e alocação de equipamentos escolar usando os recursos das taxas escolares ou mensalidades pagas pelos estudantes.

de mensalidades em escolas destinadas apenas ao seu atendimento.

Estudos brasileiros também criticam o processo da privatização, Silva e Oliveira, por exemplo, apontam que “[...] quando os Estados dependem da privatização para expandir o acesso à educação, essa abordagem pode entrar em conflito com a promoção da universalização do acesso, especialmente para as populações mais marginalizadas” (2020, p. 14). Outro estudo brasileiro que tensiona a privatização da educação é do Peroni (2013), que destaca que a privatização proporciona falta de equidade social, pelo fato dela promover desigualdade de oportunidades entre os indivíduos.

O estudo brasileiro de Borghi (2018) diz que a privatização expropria o direito à educação e coloca em xeque a perspectiva e o ideal de universalidade da educação. O autor afirma que com a privatização "O que era direito de todos e dever do Estado, passa a ser mercadoria e investimento individual" (Borghi, 2018, p. 22). Considerando essas asserções questiona-se o quanto esse processo de abertura para a participação privada é um avanço na garantia do direito à educação, ou mais uma particularidade que aumenta a tensão e faz questionar o papel do estado como entidade que garante a educação tal como está previsto na Constituição.

Apesar da educação ser um direito e dever, os aspectos ligados ao direito à educação ainda precisavam ser garantidos, por isso, entre os anos 2002 e 2004 foram introduzidas reformas profundas neste setor. Segundo a Unesco:

Depois de experimentar um enorme déficit de educação, [...] o Governo de Moçambique investiu consideravelmente na educação. Melhorias significativas foram observadas, [...] para abordar as causas das baixas taxas de escolarização [...] a abolição das mensalidades no Sector de educação: avaliação global escolares em 2003/04 e o fornecimento de apoio directo às escolas e livros escolares gratuitos, juntamente com os investimentos em construção de salas de aula e professores, resultaram num aumento constante e impressionante na escola primária de 3,7 milhões em 2004 para mais de 6 milhões em 2016 (Unesco, 2019, p 72).

Após 26 anos, foi aprovada a Lei nº 18/2018, que mantém alguns aspectos da lei anterior e altera outros do subsistemas de ensino do período antes da Constituição democrática, para estabelecer, no Artigo 9º, que o SNE é constituído pelos seguintes subsistemas: "a) Subsistema de Educação Pré-Escolar; b) Subsistema de Educação Geral; c) Subsistema de Educação de Adultos; d) Subsistema de Educação Profissional e) Subsistema de Educação e Formação de Professores; f) Subsistema de Ensino Superior" (Moçambique, 2018).

A ideia de subsistemas refere-se a um conjunto de sistemas menores que se integram ao Sistema Nacional de Educação, esses subsistemas servem para atender a demandas escolares

de certo nível ou etapa. Alguns subsistemas não são de responsabilidade do Ministério da Educação, por exemplo, o da Educação Pré-Escolar que “[...] é tutelado pelo Ministério do Género, da Criança e da Ação Social (MGCAS) e é oferecido em creches [1º nível que compreende de 2 meses aos 2 anos] e escolinhas ou jardins de infância [2º nível de 3 aos 5 anos]” (Chicava; Machama, 2020, p. 91).

O Subsistema de Ensino Superior é regulado pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Os restantes são vinculados ao Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. Nessa Lei, nº 18/2018, entende-se a educação como direito e dever do Estado, o que a diferencia das leis anteriores, já que, nelas, apesar da educação ser reconhecida como direito, o dever por essa educação era do cidadão e não do Estado, representando uma mudança importante em termos de responsabilidade educacional. Na referida lei também se estabelecem princípios para a educação, dentre os quais destaca-se a democratização do ensino, igualdade de oportunidade no acesso e sucesso escolar dos cidadãos. Houve também introdução de princípios morais, éticos, de inclusão, equidade, laicidade e o apartidarismo do SNE. Esta lei apregoa a valorização das línguas, cultura e histórias moçambicanas para preservação e desenvolvimento do património cultural da nação, com foco para o desenvolvimento das línguas nacionais e a língua de sinais.

A lei que define o atual Sistema Nacional foi promulgada num período democrático, e ela tem como base o número um (1) do artigo 178 da atual Constituição da República de Moçambique (2004), assim como as outras leis anteriores. Esta lei consolida o estabelecimento de um ensino público laico (alínea g do artigo 3º), mantém a idade mínima de ingresso definida na Lei anterior (6/92), a direção e administração da educação continua sob responsabilidade do Ministério da Educação de Moçambique¹⁹ (número 5 do artigo 16). Outro aspecto de continuidade é a oferta da educação que permanece sendo feita pelo Estado e outras entidades privadas, comunitárias, cooperativas e empresariais. Os aspectos até aqui elencados constituem uma continuidade ao conteúdo das leis anteriores. Esta lei responde às recomendações da Declaração de Incheon (2015), que tem como premissa os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), a que o país aderiu.

¹⁹ O Ministério da Educação de Moçambique, quando criado em 1985 compartilha suas ações com a cultura sendo, portanto, denominado de Ministério da Educação e Cultura (MEC). Em 1992, se desvinculada da Cultura e passa a ser denominado Ministério da Educação (ME). Em 2004, uma nova reformulação, voltando a se chamar Ministério da Educação e Cultura (MEC) até 2014. De 2015 a 2024 passa a chamar-se Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH). Em dezembro de 2024, com a posse do novo Presidente, o Ministério é novamente reformulado e volta a se chamar Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Entre as principais inovações introduzidas pela Lei nº 18/2018 pode-se destacar a ampliação do obrigatório que foi estendido até o 9º ano de escolaridade (número 1 do artigo 7º), além da organização do ensino em ciclos de aprendizagem (número 4 do artigo 12 e número 3 do artigo 13) no lugar de graus. O ensino pré-escolar, ainda é opcional, sendo destinado para as crianças entre os dois (2) a cinco (5) anos, a seguir se mostra o esquema da organização das classes que correspondem à escolaridade obrigatória.

QUADRO 1 - EVOLUÇÃO DAS LEIS DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE, 1983 - 2018

Lei	Princípios	Objetivos	Estrutura do sistema nacional de Educação	Níveis	Características	Gestão direção e administração
Lei nº 4/83	<p>- O direito à educação para todo o cidadão se assenta na igualdade de oportunidade;</p> <p>- Acesso a todos os níveis de ensino e na educação;</p> <p>- Instrumento principal para criação do homem novo;</p> <p>Unidade nacional, o amor à pátria e o espírito do internacionalismo proletário.</p>	<p>- Formação de cidadãos com uma sólida preparação política, ideológica, científica, técnica, cultural e física, com vistas à erradicação do analfabetismo;</p> <p>- Introduz a escolaridade obrigatória;</p> <p>- Difusão da utilização da língua portuguesa.</p>	<p>Subsistemas de:</p> <p>(1) educação geral, de adultos;</p> <p>(3) educação técnico-profissional;</p> <p>(4) formação de professores e</p> <p>(5) educação superior;</p>	<p>(1) primário;</p> <p>(2) secundário;</p> <p>(3) médio;</p> <p>(4) superior.</p> <p>- O ensino técnico-profissional constituía o principal instrumento para a formação profissional da força de trabalho.</p>	<p>- O Estado é o único responsável pelo processo educativo;</p> <p>- O português era a única língua de ensino;</p> <p>- A idade de ingresso na escola é de 7 anos;</p> <p>- O ensino é um direito, mas sua oferta era feita pelo Estado e por instituições religiosas;</p> <p>- Não há unificação do ensino, ou seja, a oferta não é regulada pelo Estado.</p>	<p>- O Ministério da Educação e Cultura²⁰ é responsável pelo planeamento, direção e controle da administração do SNE para assegurar a unicidade.</p>
Lei nº 6/92	<p>- Desenvolvimento das capacidades e da personalidade de uma forma harmoniosa, equilibrada e constante de modo a dar uma formação integral.</p>	<p>- Erradicar o analfabetismo;</p> <p>- Garantir o ensino básico a todos os cidadãos.</p>	<p>Subsistema:</p> <p>(1) ensino pré-escolar,</p> <p>(2) ensino escolar e</p> <p>(3) ensino extraescolar (atividades de alfabetização, aperfeiçoamento, atualização cultural e científica).</p>	<p>- Nível primário; (dividido em 2 graus);</p> <p>- Nível médio (dividido em 2 ciclos);</p> <p>- Nível Superior;</p> <p>- O ensino técnico-profissional constituía o principal instrumento para a formação profissional da força de trabalho. Compreendia os seguintes níveis:</p> <p>a) elementar,</p> <p>b) básico e</p>	<p>- O ensino passa a ser regulamentado pelo Estado, ou seja, o Estado passa a ser responsável pela organização da estrutura e currículo e a oferta privada passa a ser feita apenas mediante autorização e fiscalização do poder público.</p> <p>- O ensino superior passa a ter um Ministério próprio;</p> <p>- Introduz a valorização das línguas nacionais;</p> <p>- A idade escolar passa a ser 6 anos;</p>	<p>O Ministério da Educação ainda é o responsável pelo planeamento, direção e controle da administração do SNE.</p>

²⁰ Até 1983, o Ministério era da Educação e Cultura, passando após esse período a ser designado apenas como Ministério da Educação. A partir de 2014, passou a se designar Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH).

Lei	Princípios	Objetivos	Estrutura do sistema nacional de Educação	Níveis	Características	Gestão direção e administração
Lei nº 18/2018	<p>- Educação, cultura, formação e desenvolvimento humano equilibrado e inclusivo, como sendo o direito de todos os moçambicanos;</p> <p>- Democratização do ensino, da igualdade de oportunidade no acesso e sucesso escolar dos cidadãos;</p> <p>- Introdução de princípios morais, éticos, inclusão, equidade, laicidade e o apartidarismo do SNE.</p>	<p>- Erradicação do analfabetismo, proporcionando a todo moçambicano acesso ao conhecimento científico e tecnológico e desenvolvimento das capacidades para participação ativa.</p>	<p>(1) educação pré-escolar;</p> <p>(2) educação geral, de adultos;</p> <p>(3) educação de educação profissional;</p> <p>(4) educação e formação de professores;</p> <p>(5) ensino superior.</p>	<p>c) médio.</p> <p>- Nível básico (com 9 classes e 4 ciclos);</p> <p>- Nível médio. (3 classes);</p> <p>- O ensino técnico-profissional passa a ser subsistema como instrumento para a formação profissional da força de trabalho. compreendia os seguintes níveis:</p> <p>- Ensino técnico profissional;</p> <p>- Formação profissional;</p> <p>- Formação profissional extra institucional; e</p> <p>- Ensino profissional superior.</p>	<p>- A escolaridade é obrigatória e compreende da 1ª a 7ª classe;</p> <p>A educação passou a ser referida como direito do cidadão e dever do Estado;</p> <p>Tem-se a introdução do subsistema de educação pré-escolar;</p> <p>- Podem ser matriculados na 1ª classe, alunos que completam 6 anos de idade até 30 de junho.</p> <p>- Possibilidade de oferta de ensino bilíngue (português e língua local);</p> <p>- O ensino secundário passa a ser dividido em ciclos;</p> <p>- A escolaridade obrigatória compreende da 1ª a 9ª classe.</p>	<p>- Compete ao Conselho de Ministros coordenar e gerir o Sistema Nacional de Educação, assegurando a unicidade;</p> <p>- O Ministério da Educação que cuida da educação básica é responsável pelo planeamento, direção e controle da administração do SNE, assegurando a sua unidade.</p>

FONTE: Lei nº 4/83 (Moçambique, 1983), Lei nº 6/92 (Moçambique, 1992), Lei nº 18/2018 (Moçambique, 2018),

As classes iniciais em Moçambique, no ensino primário, são compostas por crianças que completaram ou que vão completar seis anos até 30 de junho de cada ano (art.7, pt. 2 da Lei n.º 18/2018). E há a obrigatoriedade do ensino da 1ª a 9ª classe.

QUADRO 2 - ORGANIZAÇÃO DO ATUAL SISTEMA DE ENSINO GERAL EM MOÇAMBIQUE, 2018

Sistema de Ensino			
Níveis	Idade	Classes	Ciclos
Primário	6 - 7 anos	1ª - 2ª classe	1º
	8 - 9 anos	3ª - 4ª classe	2º
	10 - 11 anos	5ª - 6ª classe	3º
Secundário	12 - 14 anos	7ª - 9ª classe	1º
	15 - 17 anos	10ª - 12ª classe	2º

FONTE: Elaborado pelo autor com base na Lei n.º 18/2018 (2024)

No quadro é possível verificar a organização do sistema educativo vigente desde 2018 no país, que busca responder às recomendações e estratégias internacionais, o mesmo pode ser percebido no que tange à questão de inclusão educativa. A Unesco (1990) reforça que o sistema educacional de Moçambique se apoia na Declaração Universal sobre Educação para Todos, mas o país aderiu a outros tratados internacionais sobre a educação, que articulam-se com o previsto na constituição.

Desde 2004, o Ministério transforma as suas metas em Plano Estratégico do setor para a educação (PEE). O primeiro foi o Plano Estratégico (2004-2006) que priorizou a definição da agenda do Movimento Educação para todos (MEPT) e do impacto desejado como resultado da intervenção da sociedade civil em prol da “educação para todos” em Moçambique (MEPT, 2018). O segundo foi o Plano Estratégico 2006-2011, o terceiro o de 2012 - 2016, o quarto de 2015 - 2019 que tinha como prioridade o envolvimento de atores nacionais e internacionais, bem como a expansão da rede escolar e, atualmente, o PEE 2020-2029.

Os planos estratégicos são documentos que orientam a programação, o financiamento e o monitoramento das intervenções do Governo na Educação para o período definido. Analisando os planos percebe-se que a sua vigência não segue um padrão, o primeiro teve uma vigência de dois (2) anos, o segundo e o terceiro tiveram a vigência de cinco (5) anos, e o último terá a vigência de 10 anos. Como a educação em Moçambique compreende diversos subsistemas e níveis, aqui faz-se a interpretação do que o plano prevê para o ensino primário, foco desta dissertação. De uma forma geral, o Plano Estratégico da Educação (PEE) 2012-2016 definiu os objetivos, prioridades e as estratégias principais para o desenvolvimento da Educação para o período.

O plano estratégico (2012-2016) foi desenhado num período em que os desafios eram a expansão do ensino primário e o ensino pós-primário (secundário) e reduzir as disparidades regionais (MEC, 2012). Porém, o ensino secundário só pode ser cursado por aqueles que concluem o primário, por isso, este plano teve como foco:

Assegurar a inclusão e equidade no acesso e retenção na escola; Melhorar a aprendizagem dos alunos; Garantir uma boa governação do sistema. [...] privilegiar o Ensino Primário de sete anos para todas as crianças, de modo a que elas tenham a oportunidade de frequentar e concluir a escola primária de sete classes, de qualidade (MEC, 2012, p.5-33).

Assim, a maioria das ações estavam voltadas ao acesso e conclusão do nível primário, o que leva a crer que o estado tinha ciência dos desafios que o país enfrentava e enfrenta na efetivação do direito à educação. Segundo dados do (INE) sobre a educação em Moçambique, "[...] O número de alunos a estudar no EP1, quase que duplicou de 1997 para 2007, de 1,7 milhões para 3,3 milhões. No entanto, de 2007 para 2017, esse número total diminuiu ligeiramente, de 3,3 milhões para 3,1 milhões" (INE, 2023, p. 46-47).

Pela prioridade citada, percebe-se que a efetivação da escolaridade obrigatória ainda continua sendo o foco, para que, posteriormente, o nível secundário tenha mais ingressos. Essas metas requerem investimento e ações a longo prazo, pois são vários os fatores que podem contribuir para a falta de acesso, conclusão e disparidades regionais.

Entre as ações a serem executadas quanto à infraestrutura escolar, o referido plano prevê "Continuar a melhorar a implementação do programa de construção acelerada de salas de aulas (incluindo o seu equipamento) e assegurar que as escolas sejam lugares seguros e saudáveis" (MEC, 2012, p. 65). Essas ações têm relação com a ideia de CME cunhada neste trabalho. Ao prever esta ação, o PEE sinaliza que a infraestrutura escolar ainda constitui uma preocupação do setor educacional e, por conta disto, é provável que as escolas não estejam dotadas de boas CME.

A presença de outros setores, permitida a partir da Lei nº 6/92, deu abertura para o estabelecimento de parcerias com o setor privado. Nesse sentido, o Plano Estratégico da Educação (PEE 2015-2019) afirma que:

[...] a parceria com o sector privado intensificou-se, principalmente no contexto da implementação da reforma da Educação Profissional, mas também, em termos do seu contributo à provisão de serviços educativos através do estabelecimento de escolas privadas, da construção de edifícios, da disponibilização de equipamento e materiais escolares e de bolsas de estudo (MEC, 2012, p.114).

Assim, o Plano Estratégico da Educação (PEE, 2015-2019), tal como o anterior (PEE 2006-2011), conta, para a garantia do direito à educação, com a participação do setor privado, seja pela oferta, seja por meio de investimentos e bolsas de estudos.

O Plano Estratégico da Educação (PEE 2020-2029) começa por reconhecer a necessidade de maior investimento no ensino primário tendo em conta a situação do país quanto à estrutura populacional²¹ com elevado número de crianças e jovens. O plano é desenhado num contexto em que Moçambique enfrenta os seguintes desafios: "[...] o SNE [procura] responder às altas taxas de crescimento populacional [...] a diminuição da taxa de crescimento do PIB e a redução da ajuda internacional" (Minedh, 2020, p. 23). Nesse contexto também, "[...] registaram-se avanços importantes na promoção da equidade no acesso e participação na educação, com enfoque para as meninas" (Minedh, 2020, p. 23).

Em termos de objetivos estabelecidos, este plano não difere do anterior (PEE, 2015-2019) e estabelece como objetivos: "garantir a inclusão e a equidade no acesso, participação e retenção; assegurar a qualidade da aprendizagem e; assegurar a governação transparente, participativa, eficiente e eficaz" (Minedh, 2020, p. 36).

O primeiro objetivo corrobora para diminuir os índices de absentismo estudantil, dialoga com o tema da infraestrutura, pois para se efetivar o plano prevê

[...] a provisão de infraestruturas e equipamentos escolares, [...] a melhoria dos ambientes escolares, a nível de infraestruturas e equipamentos, incluindo água, saneamento e mobiliário adequado para todas as crianças. A este respeito será necessário dar continuidade ao Programa de Construção Acelerada e de Manutenção, que também toma em consideração as infraestruturas (Minedh, 2020, p. 36-40).

Tal como o plano anterior, o atual enfatiza a necessidade de empreender ações que garantam melhores no CME, o que também é previsto na última Lei do Sistema Nacional de Educação (Lei nº 18/2018).

No atual PEE também se verifica a menção à infraestrutura escolar na parte que trata do Desporto escolar (item 3.1.2). O plano estabelece que no período da sua vigência continuará "[...] a provisão de equipamentos e a expansão gradual do número de infraestruturas desportivas, de forma equitativa em todo o território, [...] e recorrendo, sempre que possível, a materiais locais de baixo custo;" (Minedh, 2020, p. 55). Chama atenção o destaque para materiais de baixo custo, pois não necessariamente eles são de boa qualidade, ainda que essa previsão possa ser vista como uma forma de racionalização dos recursos, o que é ótimo para o

²¹ A população é maioritariamente jovem com 46,6% de pessoas entre 0 e 14 anos, 50,1% da faixa etária 15-64 anos e 3.3% de 65 anos em diante.

contexto socioeconômico em que país se encontra, mas não necessariamente para a garantia de espaços adequados para os estudantes.

Quanto ao ensino primário, o PEE 2020-2029 estabeleceu ações que visam enfrentar os desafios da organização deste nível de ensino, um deles refere-se à ampliação do atendimento que antes ia até a 7^a classe e agora vai até a 9^a classe, esse aumento do número de séries/classes ainda está em processo de consolidação.

Quanto ao ensino primário, o Plano prevê, assim como o anterior, "Assegurar que todas as crianças tenham a oportunidade de concluir o Ensino Primário" (Minedh, 2020, p. 71). A definição deste objetivo leva em conta os desafios e progressos identificados na avaliação dos dois planos anteriores:

[...] os principais resultados no EP, obtidos durante a implementação do PEE, [...] entre 2012 e 2019, se registrou um aumento do número de alunos no Ensino Primário (no EP1 de 28,7% e no EP2 de 28,4%). Este crescimento é associado ao progresso do programa de construção acelerada que, no mesmo período, foi responsável pelo aumento de escolas - 14% no EP1 e 95% no EP2 - e do número de salas de aula, de cerca de 58 mil, em 2012, para 66 mil, em 2018. A avaliação indica que a proporção de salas de aula convencionais é mais alta na Cidade de Maputo (99%) e nas províncias de Maputo (88%), e Tete (74,0%). Nas restantes províncias a referida proporção pode baixar até 45%. Em termos de mobiliário escolar é destacado o progresso alcançado com a redução da percentagem de alunos [...] sem carteiras escolares de 76%, em 2013, para 64%, em 2016 (Minedh, 2020, p. 69).

Dos resultados da avaliação citada pode-se constatar progressos de ingressos associados à melhoria da infraestrutura escolar, mas também mostra a precariedade na oferta, seja pela falta de vagas ou mesmo à falta de condições de oferta. Além disso, a avaliação deixa clara a desigualdade na garantia do direito, pois algumas províncias dispõem de mais salas de aulas e mais carteiras escolares do que outras. Da referida avaliação também se recomendou:

Procurar eliminar as 'salas' de aula ao ar livre [...] as condições das escolas nas zonas rurais devem ser significativamente melhoradas, contemplando água e saneamento, vedação, espaços [...] de recreio. Devem ainda ser resistentes às intempéries, tais como cheias, tempestades e ciclones, [...] a expansão das bibliotecas deve ser também uma prioridade (Minedh, 2020, p. 71).

Essas recomendações visam melhorar a infraestrutura das escolas e reduzir as desigualdades. Elas denotam, por outro lado, o quanto o direito à educação em Moçambique precisa de investimento no que tange a um dos elementos mais básicos que é a garantia de um prédio escolar com condições mínimas de oferta.

Chama atenção o fato de o plano dar mais ênfase à "[...] inclusão e a equidade com foco nas crianças com necessidades educativas especiais (NEE)" (Minedh, 2020, p. 71) e isto dialoga

bastante com as questões de acessibilidade e demanda uma adaptação da infraestrutura escolar para atender a este quesito.

Essa visão do Plano Estratégico da Educação (PEE 2020-2029) justifica as ações prioritárias previstas neste plano para responder aos desafios do ensino primário que são "Construir e reabilitar as infraestruturas do Ensino Primário, segundo padrões de qualidade e resiliência". [...] [e estimular] o uso das TIC [Tecnologia de Informação e Comunicação] na gestão [...] das escolas [...] e da sala de aula" (Minedh, 2020, p. 75-76), isso demanda recursos para dotar a infraestrutura escolar do ensino primário com melhores CME, em destaque para equipamentos de Computadores e Internet. Ainda no que diz respeito à infraestrutura escolar, o Plano critica os atrasos nas construções escolares e aquisição de equipamento escolar, tendo em vista se constatar que um número considerável de escolas teve seu processo de construção paralisado por falta de recursos e quando da retomada das obras, essas, em geral, demandam um investimento maior do que o previsto inicialmente (Minedh, 2020).

Quanto aos custos da implementação do Plano Estratégico da Educação (PEE, 2020-2029), esse tem 63,6% dos recursos destinados ao pagamento de Salários e Remunerações, (63,6%) e 21% para o Programa de Construção Escolar, Reabilitação e Manutenção de Infraestruturas Escolares, (com 21%). O financiamento das atividades previstas para a implementação do Plano Estratégico da Educação (PEE 2020-2029) leva em conta os recursos previstos na modalidade do PEE que o antecede tendo em conta as fontes internas e externas. Prever ações contando com recursos externos foi um meio encontrado para efetivar o plano em andamento, mas pelos desafios mencionados no debate sobre o financiamento da educação, o ideal seriam ações financiadas com recursos internos, ainda que se compreenda os desafios de recursos em um país que historicamente foi explorado e dominado.

Desde o primeiro plano (2004-2006) ao último (PEE 2020-2029), pode se notar que priorizam a construção de infraestrutura escolar. Atualmente, de acordo com o levantamento escolar 2024, feito pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, o número de escolas primárias no país se distribui de acordo com a tabela 1.

TABELA 1 - NÚMERO DE ESCOLAS EXISTENTES POR PROVÍNCIA E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, MOÇAMBIQUE, 2024

Províncias	Escolas Públicas	Escolas Privadas	Total
Niassa	1239	20	1259
Cabo Delgado	817	19	836
Nampula	2352	72	2424
Zambézia	3740	38	3778
Tete	1356	41	1397
Manica	890	49	939

Províncias	Escolas Públicas	Escolas Privadas	Total
Sofala	950	61	1011
Inhambane	884	13	897
Gaza	796	19	815
Maputo	494	158	652
Maputo Cidade	100	98	198

FONTE: Elaborado pelo autor com base em levantamento escolar 2024 (Minedh, 2024).

No Levantamento do Minedh (2024), a contagem do número de escolas não leva em consideração, necessariamente, a questão do espaço escolar ou mais especificamente de uma construção, porque considera-se, por exemplo, classes que são ofertadas ao ar livre como uma escola.

Apesar dos planos analisados indicarem o financiamento como desafio, o quadro sinaliza que a expansão da rede escolar vem sendo uma realidade, mesmo que isso não passe por criação de CME adequadas. Considerando a importância do financiamento da educação para a garantia do direito, o próximo tópico discute como ocorre o financiamento da educação em Moçambique.

2.2 O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE

Ao se configurar como um direito, a educação demanda investimentos do Estado para sua garantia, sendo assim, os recursos devem, ao menos em parte, ser garantidos pelo Estado. Por se tratar de um país unitário, o mecanismo de financiamento tende a ser determinado e efetivado pelo governo central, o qual aloca recursos a cada escola com um documento que indica os insumos a serem adquiridos, cujas quantidades dependem da previsão de cada escola junto com o Conselho de Pais²², e posteriormente encaminhar comprovantes da aquisição desses insumos ao governo. A remuneração dos funcionários da educação também é gerida a nível do governo central, por meio do Ministério da Economia e Finanças (MEF).

Em Moçambique, destacam-se duas modalidades de Financiamento da Educação: interna e externa, conforme discutem Bonde e Matavel (2022). Em relação ao interno "destacaram-se os recursos do Estado via Orçamento do Estado [...] A outra contribuição interna provém da pequena contribuição dos encarregados²³ de educação, [...] receitas das escolas" (Bonde; Matavel, 2022, p. 4-5). Constituem também recursos internos as contribuições

²² Um órgão consultivo da escola formado pela associação dos pais ou encarregados dos alunos que estudam em uma determinada escola.

²³ Termo usado para se referir aos pais ou alguém responsável pela educação do aluno.

das empresas do setor privado tal como evidenciado no Plano Estratégico da Educação (PEE 2020-2029).

Chadza, Naciaia e Aquimo (2023), ao analisarem a eficácia das políticas do financiamento e a sustentabilidade da educação em Moçambique afirmam que:

Constitui outra prática de financiamento da educação [apesar de ser] em pequena escala, as contribuições dos pais ou encarregados de educação para suporte de subsídio de guarda. Esta prática surge em resposta às mudanças de carreira sucessivas do pessoal responsável noturno (guarda), leva a escassez destes quadros (2023, p. 10).

Quanto à modalidade de financiamento externo destacam-se "os recursos dos Parceiros de Cooperação, canalizados através de um fundo comum chamado Fundo de Apoio ao Sector de Educação (FASE)" (Bonde; Matavel, 2022, p. 4). Ainda no financiamento externo também se destacam os recursos das ONGs, tal como foi referido no PEE 2020-2029. Destaca-se que até 2002 o setor de educação era financiado apenas com recursos do orçamento do Estado. Entretanto, as necessidades de garantir o direito à educação, de cumprir com as metas da conferência de Dakar, e o contexto educacional do país levaram a um estudo para a criação de um fundo específico para o setor da educação, é neste âmbito que se desenha o Fundo de Apoio ao Sector da Educação (FASE). O fundo foi criado pela Iniciativa Acelerada de Educação para Todos (FTI²⁴). A FTI segue o compromisso da comunidade internacional firmado no 4º Fórum Mundial sobre Educação para Todos, em Dakar (2000), segundo o qual nenhum país comprometido com a previsão de uma educação básica para todos e com um plano credível ficaria limitado de alcançar este objetivo por falta de recursos financeiros (Minedh, 2010). Para efetivar este princípio e garantir recursos ao setor da educação:

[...] em 2002, após alguns meses de debate, o Ministério da Educação e o Ministério do Plano e Finanças, do lado do Governo, assinaram um Memorando de Entendimento (MdE) com Banco Mundial, Canadá, Dinamarca, Finlândia, Países Baixos, Irlanda e Suécia, criando um fundo comum, o Fundo de Apoio ao Sector da Educação (FASE), por meio da qual o apoio destes doadores seria canalizado para as instituições do sector da Educação (AfriMap, 2012, p. 85).

Na sua concepção, o FASE tinha como objetivo: atender a manutenção das escolas através do apoio direto às escolas, a construção de escolas a baixo custo, a distribuição de livros escolares e a formação continuada dos professores (AfriMap, 2012, p. 86). Para além das escolas, as outras instituições ligadas à educação, como direções distritais (unidades menores dentro do estado) e as direções provinciais de educação (Secretarias de Educação Estaduais),

²⁴ A Iniciativa Acelerada de Educação para Todos assegura apoios adicionais para a introdução de classes mistas (multisseriado) e o aumento dos fundos para despesas não-salariais. A proposta dá particular atenção ao género e às disparidades regionais no acesso e na qualidade da educação.

também se beneficiam deste fundo para o seu funcionamento. A solicitação desses recursos é feita por meio de um planejamento das necessidades a nível local (municipal ou distrito) que são encaminhadas ao nível provincial, sendo por fim direcionadas ao Ministério. O Ministério compila as demandas das diversas províncias e encaminha uma proposta nacional de investimento que precisa ser aprovada pelo parlamento, em um processo chamado de orçamentação.

O memorando que aprovou a criação do FASE foi revisto em 2006, 2009 e em 2017. O termo de referência para o diálogo entre o Ministério da Educação e seus parceiros de cooperação prevê uma reunião anual de revisão do memorando e a execução dos programas financiados pelos recursos da FASE. Estes intervalos de revisão provocaram mudanças nos objetivos do fundo com previsão de aquisição de outros bens não previstos anteriormente, como de assistência às escolas do nível secundário. Outra revisão refere-se à mudança de parceiros, que implica um conjunto novo de exigências.

No período 2006 a 2010, de acordo com o Estudo de AfriMap (2012), o Banco Mundial e a Suécia acabaram saindo do memorando de parceiros, mas nesse período há o ingresso da Alemanha e Reino Unido. Em 2012, o Banco Mundial e Suécia retornam, período que coincide com a implementação do terceiro Plano Estratégico da Educação (PEE 2012 – 2016). Recentemente (2016) houve o cancelamento temporário do Banco Mundial como parceiro do Fundo, depois que veio à tona o escândalo da “[...] dívida escondida” e importantes credores institucionais fecharam, temporariamente, as portas ao país africano (Belém, 2016)²⁵. Atualmente, entre as principais agências e parceiros destacam-se: a Agência dos Estados Unidos da América para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), o Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Banco Mundial, o Canadá, a Alemanha, a Irlanda, a Finlândia, o Japão e o Banco Alemão de Desenvolvimento (KfW)²⁶.

Entre estes parceiros, o Banco Mundial é um dos mais importantes, como comentado, e Moçambique se destaca como um dos países que mais recebe recursos desta instituição. O estudo da Unesco sobre a conclusão do ensino básico e aprendizagem básica na África constata que “O Banco Mundial é o maior doador, com uma média de 400 milhões de dólares por ano durante 2017-19, seguido pelos Estados Unidos, do Reino Unido, da Alemanha e da França. Os

²⁵ Ver RFI LINHA DIRETA. Credores internacionais fecham as portas para Moçambique Publicado em: 29/04/2016 - 12:08. Disponível em: <https://abrir.link/fVHbO>. Acesso em: 11 jul. 2024.

²⁶ Fundo de Apoio ao Sector da Educação (FASE) | Mozambique | Fact Sheet | U.S. Agency for International Development (usaid.gov).

países que recebem as maiores verbas são Etiópia, Nigéria, Moçambique, República Unida da Tanzânia e Senegal” (*Union African et al.*, 2023, p. 155).

Do total de recursos de financiamento da educação, importa referir que o maior volume do financiamento vem dos recursos externos “são canalizados anualmente em Moçambique cerca de 75% dos fundos externos ao setor através de FASE” (Bonde; Matavel, 2022, p. 4). O restante vem do orçamento do Estado. Estes recursos destinam-se apenas às instituições públicas e as instituições do ensino privado não recebem apoio do Estado. Contudo, as escolas comunitárias sem fins lucrativos recebem apoio, por meio do pagamento de salários de professores e livros didáticos gratuitos (Unesco, 2019, p. 91).

A maior dependência de recursos externos tem impactado as políticas desenhadas pelo Governo moçambicano para a efetivação do direito à educação, e esses têm sido um dos desafios apontados pelos autores como Bonde e Matavel (2022), Chadza, Naciaia e Aquimo (2023), aqui elencados em relação aos desafios do financiamento da educação em Moçambique, cujos achados sobre o impacto da presença de atores internacionais no financiamento à educação possuem certas similaridades com alguns estudos brasileiros (Scaff, 2001; Silva, 2002; Esteves, 2021) e tanto como Internacional (Canan, 2017) em que, de forma unânime, apontam certos riscos na efetivação das políticas públicas.

No Brasil, Scaff identificou que a “[...] prioridade atribuída pelos organismos internacionais à educação deve-se ao fato de estes a considerarem como estratégia política para redução da pobreza e instrumento para aquisição de apoio ao desenvolvimento das políticas neoliberais” (Scaff, 2001, p. 18). Considerando o contexto dos países em desenvolvimento ou da periferia, como Moçambique, com altos índices de pobreza, esses instrumentos para a redução da pobreza acabam sendo um importante aliado na garantia de direitos dentro do país, contudo, é preciso considerar que eles geram dependência desses países, sendo suscetíveis a exploração e venda de seus recursos a baixo custo.

Quanto às políticas desses organismos para as questões sociais e mesmo para a educação, Scaff (2001) ressalta que, apesar de mudanças no discurso e um enfoque maior na redução da pobreza pelos organismos internacionais, as “[...] mudanças não mudam o eixo central dos programas do Banco Mundial, sendo sempre orientadas pela lógica econômica” (p. 117).

Nas ideias ora referidas, pode-se também interpretar que o maior risco em depender de recursos dos organismos internacionais não se refere apenas à questão de recursos, que podem cessar a qualquer momento, mas também ao tipo de relação que se estabelece entre os países e

os organismos que alocam recursos, contribuindo, assim, para dificuldades na materialização do direito à educação na filosofia do país que depende de tais recursos.

Destaca-se que alguns recursos são investidos diretamente pelo Estado, mas há também previsão de transferência do financiamento diretamente nas escolas primárias. O estado garante o pagamento da remuneração de funcionários da educação, exceto o pessoal de segurança, cujo pagamento é feito pelas famílias. O Estado também providencia materiais didáticos e equipamento escolar. Outra parte dos recursos é alocada diretamente nas escolas para suprir as demais necessidades:

A transferência é feita pelo Ministério das Finanças [...] para as Direções Provinciais das Finanças²⁷. São as Direções Provinciais das Finanças, para o caso das províncias, que têm a responsabilidade de transferir o dinheiro para as Direções da Educação [Provinciais e Distritais] e as Direções de Educação, [...] por sua vez, transferem o dinheiro para as instituições de ensino, neste caso, as escolas [...] o dinheiro transferido depende do número dos alunos matriculados na escola (Bonde; Matavel, 2022, p. 6).

Para além desta forma de distribuição dos recursos gradual desde o nível central até as escolas, existe a segunda forma de distribuição que envolve o Minedh e as escolas de forma direta. A distribuição dos recursos da educação para as escolas ocorre por meio do Apoio Direto às Escolas (ADE). Neste caso, os recursos da FASE são transferidos "[...] diretamente do Ministério da Educação para as instituições de ensino para a compra de materiais didáticos, projetos de apoio às crianças órfãs e vulneráveis" (Bonde; Matavel, 2022, p. 6).

O ADE é destinado a todas as escolas públicas visando contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem. O apoio tem como objetivo:

[...] criar nas escolas as condições necessárias para um ambiente escolar propício para a aprendizagem, [...] melhorar as condições de ensino e aprendizagem através da [...] aquisição de materiais e serviços diversos com enfoque no material didático para o aluno e para a escola, [...] contribuir para a retenção dos alunos através do apoio aos alunos mais carentes (material escolar, pastas, fardamento, etc.), [...] reforçar a gestão escolar através de um maior envolvimento da comunidade e dos Conselhos de Escola na aplicação dos recursos da escola (Minedh, 2014, p. 6).

Os estudos de AfriMap (2012) e de Chadza, Naciaia e Aquimo (2023) evidenciam que os recursos financeiros destinados a cada escola variam de um ano para o outro, o que tem relação direta com o número de alunos que a escola inscreveu, e quanto maior for o número de alunos maior o aporte de recursos. Estudos de AfriMap (2012) e de Chadza, Naciaia e Aquimo

²⁷ Secretaria de Estado da Fazenda.

(2023) discutem as problemáticas do financiamento baseado no número de alunos, haja vista que, segundo os autores, essa política tem levado as escolas a informarem um número maior de estudantes do que efetivamente atendem.

Desde a criação da FASE, nos primeiros dois triênios 2003-2008 notou-se um crescimento gradual dos recursos disponibilizados para este fundo (Bartholomew; Takala; Ahmed, 2010, p. 97). De 2010-2014, o financiamento melhorou bastante, não apenas pela crescente disponibilização dos recursos pelos parceiros, mas também pelo crescimento econômico do país.

O estudo de Bonde e Matavel (2022) analisa o investimento de 2015 a 2020 que se configura como um período de oscilação nos investimentos, com elevada queda entre 2015 e 2017 e retomada do crescimento a partir de 2018. A diminuição está vinculada ao contexto da época, no qual houve a diminuição da participação no investimento de vários parceiros em decorrência das dívidas ocultas contraídas sem aprovação do parlamento. Isto mostra que a dependência a recursos externos tem grande impacto, afetando a execução do plano estratégico da educação, bem como a efetivação do direito à educação. O PPE reconhece essa situação.

A contribuição da ajuda internacional sobre o orçamento do Estado tem vindo, paulatinamente, a decrescer ao longo dos anos e, de forma mais acentuada, após a crise das 'dívidas não declaradas', contraídas pelo Governo de Moçambique sem a aprovação do Parlamento. Paralelamente, apesar do aumento da capacidade de recolha de receitas por parte do Governo, com o corte da ajuda externa, os OE (Orçamentos do Estado) dos últimos anos têm-se mostrado insuficientes para cobrir as actividades já em curso, facto que tem afectado a prestação de serviços públicos (Minedh, 2020, p. 22).

Ao analisar o orçamento alocado para a Educação pelo governo moçambicano e pelos parceiros, entre 2010 e 2022 não é possível afirmar que houve um aumento real do investimento, tendo em vista a questão inflacionária, que reduziu bastante o poder de compra.

TABELA 2 - INVESTIMENTO EM EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE, 2010 - 2022, DADOS CORRIGIDOS PELA INFLAÇÃO²⁸ VALORES EM MILHÕES DE METICAIS²⁹

Ano	Valores em milhões de meticais	Taxas de inflação	Valor corrigido	Aumento real
2010	20.528.000,00	12,43%	54.747.579,12	
2011	23.895.500,00	11,17%	56.684.933,83	1.937.354,71
2012	26.664.300,00	2,60%	56.899.155,79	214.221,96
2013	31.533.000,00	4,26%	65.582.066,95	8.682.911,16

²⁸ Dados obtidos na página de Taxas de inflação na comparação global disponível em: <https://abrir.link/mGwOZ>. Acesso em: 17 jul. 2024.

²⁹ Metical é a moeda de Moçambique, sendo 1 real correspondente a 0,085 reais.

Ano	Valores em milhões de meticais	Taxas de inflação	Valor corrigido	Aumento real
2014	40.127.000,00	2,56%	80.045.074,89	14.463.007,94
2015	38.559.100,00	3,55%	74.997.502,26	-5.047.572,63
2016	6.023.400,00	17,42%	11.313.769,29	-63.683.732,97
2017	7.907.300,00	15,11%	12.649.086,17	1.335.316,88
2018	55.839.900,00	3,91%	77.598.119,13	64.949.032,96
2019	62.826.800,00	2,80%	84.021.412,56	3.293,43
2020	63.100.000,00	3,48%	82.085.908,53	-1.935.504,03
2021	66.580.900,00	6,41%	83.698.120,21	1.612.211,68
2022	88.200.400,00	10,28%	104.198.703,93	20.500.583,72

FONTE: Elaborado pelo autor com base na Conta Geral do Estado (2011-2016) e Conta Cidadão 2016-2022, Direção Nacional de Planificação e Orçamento (MEF, 2016;2017; 2018; 2019; 2020). (2024).

De 2011 a 2014 a tendência foi crescente, face à conjuntura da época e à confiança que o país tinha em relação aos parceiros externos. Bonde e Matavel (2022) afirmam que a diminuição do investimento entre 2015 e 2016 tem relação com o impacto das dívidas ocultas. Os autores evidenciaram que o volume dos recursos destinados à educação diminuiu de forma significativa entre 2015 e 2017, o que também é percebido pela Tabela 2.

Os relatórios de Moçambique (Conta cidadão e Relatório de Desempenho do Setor da Educação) mostram que o volume de recursos alocados na educação vem crescendo, sendo desde 2017 superior ao investidos em outras áreas como saúde, agricultura, saneamento, transportes e comunicação. A Tabela 3 faz uma comparação tomando como referência os recursos alocados em setores considerados chave para o bem-estar da população como a educação, saúde e agricultura nos últimos sete (7) anos.

TABELA 3 - INVESTIMENTO EM EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE, 2010 - 2022, DADOS CORRIGIDOS PELA INFLAÇÃO VALORES EM MILHÕES DE METICAIS

Ano	Total dos gastos	Educação	%	Saúde	%	Agricultura	%
2016	243.358.200,00	6.023.400,00	2,48	6.489.100,00	2,67	5.024.700,00	2,06
2017	294.084.600,00	7.907.300,00	2,69	4.986.000,00	1,70	7.341.600,00	2,50
2018	289.889.900,00	55.839.900,00	19,26	24.119.400,00	8,32	13.150.900,00	4,54
2019	313.621.500,00	62.826.800,00	20,03	24.239.500,00	7,73	12.834.900,00	4,09
2020	235.436.000,00	63.100.000,00	26,80	30.478.000,00	12,95	13.794.600,00	5,86
2021	362.293.800,00	66.580.900,00	18,38	32.952.300,00	9,10	14.551.400,00	4,02
2022	450.576.800,00	88.200.400,00	19,57	42.161.700,00	9,36	47.292.600,00	10,50

- COMPARAÇÃO DOS RECURSOS DA EDUCAÇÃO EM RELAÇÃO À SAÚDE E AGRICULTURA DE 2016-2022, VALORES EM MILHÕES DE METICAIS³⁰

FONTE: Adaptado pelo autor com base em Conta Geral do Estado (2011-2016) e Conta Cidadão 2016-2022, Direção Nacional de Planificação e Orçamento (MEF, 2016;2017; 2018; 2019; 2020). (2024)

³⁰ Metical é a moeda de Moçambique, sendo 1 real correspondente a 0,085 reais.

É importante lembrar que desde 2000, com o Marco de Ação de Dakar – Educação para Todos, Moçambique, tal como outros países, se comprometeu a destinar anualmente 20% do seu orçamento para a educação, sendo que, em relação ao investimento total, é perceptível um significativo aumento do gasto com educação e mesmo em saúde, a partir de 2018, com destaque para 2020, no qual se apresenta o maior gasto com educação. Pela Tabela 3 verifica-se que o gasto tem aumentado e, no âmbito educacional desde 2019, está próximo ou superior a 20% do total gasto. Contudo, não se tem dados que permitam estimar o quanto esses gastos representam do orçamento do país, porque provavelmente o país tem um orçamento mais elevado do que os valores gastos. Porém, esse dado não está disponível para consulta. Para além desta parte do orçamento, o país também tem como compromisso alocar 6% do seu produto interno bruto à educação.

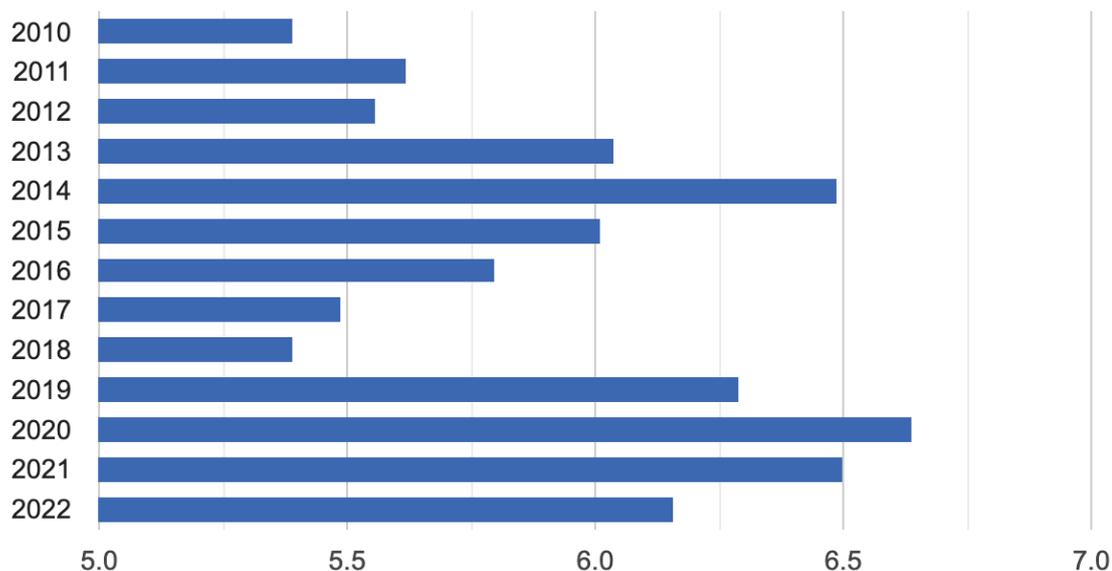
O Gráfico 1 mostra que o país tem se esforçado para cumprir com essa meta. O estudo da Unesco reconhece o esforço de Moçambique.

A parte do PIB de Moçambique dedicada à educação é superior às médias regionais da SADC (5,6%) e da África Subsaariana (4,1%). Em termos de gastos do governo dedicados à educação, a participação de Moçambique é de 19%. Contudo, este investimento elevado em educação não resulta num elevado desempenho esperado, uma vez que a eficiência interna do sistema e o nível de aprendizagem dos alunos estão entre os mais baixos da região da SADC (Unesco, 2019, p. 92).

Essa realidade dialoga com o constatado pelo estudo da Unicef (2020) que também sinaliza que Moçambique é um dos países da África Austral que investe mais recursos à educação, mesmo reconhecendo que são insuficientes face às suas necessidades. Essa constatação é questionável, pois desconsidera o valor do PIB, sendo que, comparado aos outros países da região, o PIB de Moçambique é um dos menores da região. Em 2023, por exemplo, o PIB de Moçambique era de 20,6 bilhões de USD e o PIB per capita de 603 USD, enquanto a Tanzânia tinha um PIB de 79,16 bilhões de USD (per capita 1.081 USD). Além disso, é preciso compreender como esse investimento foi feito e distribuído no país. Por outro lado, é importante questionar se o referido investimento é proporcional às necessidades do país e aos desafios da educação. Autores como Chadza, Naciaia e Aquimo (2023) criticam essas constatações da Unesco alegando que os investimentos, apesar de aumentarem, não têm sido suficientes para garantir educação de qualidade para todos.

Apesar de haver um aumento em termos numéricos, os resultados não seguem a mesma tendência, isso leva uma reflexão em relação às políticas educacionais de forma geral e não apenas ao financiamento.

FIGURA 3 - PERCENTUAL DO GASTO EM EDUCAÇÃO EM RELAÇÃO AO PIB, MOÇAMBIQUE, 2010 - 2022



FONTE: The World Bank³¹ (2024)

Um estudo do Movimento Educação Para Todos (MEPT) dialoga com os dados apresentados pelo Ministério das Finanças (tabela 2) e revela que o país tem oscilado no volume de recursos destinados à educação. O referido estudo enfatiza que

[...] o governo [aderiu] à referência internacional de 20% da dotação do orçamento nacional para o sector da educação e 6% do PIB para a educação setor. [...], apesar do compromisso da Moçambique em alcançar os dois padrões internacionais, sua dotação orçamentária tem oscilado para atingir as referências internacionais (Mpet, 2022, p. 11).

De acordo com os relatórios (Conta Cidadão e Relatório de Desempenho do Sector da Educação), durante o período em análise (2010 - 2022), os investimentos variam de 16% a 21% do orçamento nacional e 5,3 - 6 por cento do PIB (Minedh, 2022). É provável que estas oscilações estejam ligadas a dificuldades econômicas internas tanto como externas, como foi o período que se seguiu a dívidas ocultas.

Desde a situação das "dívidas ocultas" e a reação dos parceiros estrangeiros, a alocação dos recursos à educação também foi impactado com a retração dos doadores externos o que se materializou na redução dos recursos. Porém, os relatórios do Ministério da Economia e Finanças indicam que a Educação é o que setor que se beneficiou do maior quantitativo de recursos quando comparado aos demais setores sociais.

³¹ Disponível em: [Comparar países, comparar economias, comparar indicador | TheGlobalEconomy.com](https://www.theglobaleconomy.com/comparar-paises-comparar-economias-comparar-indicador)

O estudo da Unicef sobre a Equidade da Despesa Pública no Setor da Educação 2015-2019 se opõe a essa interpretação, afirmando que há redução nos recursos alocados à educação nos dados reportados pelo Governo:

[...] não implica necessariamente que os doadores tenham reduzido o financiamento ao sector num valor igual à redução registrada no financiamento externo ao MINEDH; antes pelo contrário, após a divulgação das dívidas ocultas, os doadores têm estado recentemente a utilizar modalidades de financiamento alternativas (por exemplo, o apoio unilateral às ONG) que não estão inscritas no orçamento do Estado (Unicef, 2020, p. 4).

Com esta afirmação, supõe-se que os doadores ainda atuam financiando as ONGs parceiras da educação e o Ministério não tem registros da alocação de tais recursos. Olhando para o modelo de gestão de fundos do setor da educação, em que o Ministério das Finanças em parceria com o Ministério da Educação aloca recursos diretamente na conta da escola e, posteriormente, exige a prestação de contas, essa realidade dificulta o monitoramento da aplicação dos recursos por parte das entidades nacionais não governamentais e a verificação em que exatamente foi alocado.

As asserções de Bonde e Matavel (2022) levam à interpretação de que esta modalidade de financiamento (dependente de recursos externos) está longe de suprir as necessidades, pois afirmam que "Apesar deste investimento, milhares de crianças continuam até hoje sentados embaixo de árvores para assistir às aulas" (Bonde; Matavel, 2022, p. 4). Sendo que apenas um pequeno percentual dos recursos é destinado à construção escolar, como afirmam os mesmos autores, "[...], somente 30% são usados para as construções escolares" (Bonde; Matavel, 2022, p. 4), o que tem sido insuficiente considerando as necessidades e o número de turmas ao ar livre ainda existentes no país. O Ministério da Educação prevê que, "Em média, o Sector precisará de construir no período de implementação deste plano, [...], cerca de 800 salas de aulas por ano, para o Ensino Primário." (Minedh, 2020, p. 171). O fato de se canalizar apenas 30% também pode explicar a precariedade das CME que vem sendo reportada na imprensa e denunciada por pais, ONGs e outras instituições. O problema está no fato de que 30% de um orçamento, que não é alto, não tem sido suficiente para atender às necessidades de construção de escolas e salas de aula. O Brasil investe 85% dos seus recursos em pagamento de pessoal, então a média para outras despesas parece não diferir nos países, mas tem-se que levar em conta o tamanho do orçamento e as necessidades postas.

No caso das escolas primárias, as construções escolares podem ser financiadas pelo Fundo de Apoio ao setor da educação, recursos do próprio estado, mas também dos parceiros

ou ainda por entidades privadas. As entidades privadas têm se empenhado na construção de escolas no âmbito da responsabilidade social, porém existem outras organizações filantrópicas e da sociedade civil que têm investido na construção de salas de aulas, alocação de recursos materiais e até construção de escolas. O Ministério da Educação reconhece esse envolvimento,

O envolvimento da sociedade civil e do sector privado tem sido cada vez mais acentuado, através de acções de responsabilidade social que se traduzem na provisão de equipamentos e materiais escolares [...] incluindo a construção de escolas [...] O financiamento externo também provém de ONG nacionais e internacionais, que apoiam diretamente as escolas, com doações de material, construção e reabilitação de salas de aulas, (Minedh, 2020, p. 151-176).

O apoio internacional deriva em parte do fato do país ser signatário de acordos internacionais sobre o direito à educação que têm metas comuns a longo prazo, a sua efetivação demanda recursos e as organizações internacionais tendem a apoiar o país a alcançá-los, ainda que não sem exigências e interferências nos rumos política educacional. Bonde e Matavel (2022) afirmam ser notável a influência destes na definição das estratégias e prioridades que, em alguns casos, não são consensuais.

Os parceiros de cooperação e as agências internacionais têm objetivos ocultos nas suas ajudas. [...] influenciando o processo e até mesmo definindo prioridades. Ditam regras para serem cumpridas, as quais, muitas vezes, não estão de acordo com a realidade do sistema de ensino de cada país (Bonde; Matavel, 2022, p. 9-10).

É necessário destacar que a participação do setor privado, mas especificamente de organismos internacionais na educação é uma prática que se inicia, em Moçambique, na década de 1980 e vem ganhando força:

A intervenção das instituições internacionais nos sectores sociais em países em via de desenvolvimento tornou-se uma realidade a partir do século XX com os financiamentos do Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Fundo Monetário Internacional (FMI). Estas instituições viraram suas atenções em projetos educativos passando a assessorar os governos na definição de políticas educacionais e na reforma do sector educativo. Enquanto a UNESCO se interessa pelo desenvolvimento da ciência, cultura e educação, o BM [...] tornou-se grande assessor nas reformas do sector público (Basílio, 2017, p. 286).

Segundo Basílio, "[...] na educação, além da assistência técnica, o BM [ofereceu] pacotes [para redução] do analfabetismo" (2017, p. 287). Com a adesão do país aos tratados internacionais³² sobre o direito à educação, abriu-se espaço para maior intervenção dos

³² Entre os acordos estabelecidos a nível internacional que serviram de marcos para o estabelecimento de novo modelo de financiamento da educação em Moçambique e justificaram a maior intervenção dos Organismos internacionais podem se destacar: a Conferência Mundial de Educação para Todos. Cúpula Mundial para a

organismos internacionais no cumprimento das metas neste setor, seja para avaliar, assessorar, prover recursos para a efetiva implementação do direito à educação.

Um momento em que a intervenção dos organismos internacionais é tida como marcante refere-se ao período da pandemia da Covid 19 (2020 - 2022) em que se aumentou o debate sobre o problema das condições de higiene e saneamento nas escolas (CME) para além da falta de salas de aula e turmas lotadas, o que vinha sendo reportado de forma isolada pela imprensa e instituições nacionais sobre receitas e despesas públicas (Cip, 2020) e que, de alguma forma, coloca em cena as condições de aprendizagem e condiciona o direito à educação. As referidas condições são agravadas no nível do ensino primário, "[...] certos indicadores qualitativos, como, rácio aluno/professor, salas de aulas disponíveis e número de professores disponíveis, encontram-se em níveis muito aquém do desejado para uma possível retoma as aulas, especificamente no ensino primário" (Cip, 2020, n.p.)

O fato de os recursos investidos pelos parceiros não terem diminuído e serem alocados de forma direta, pode ser pensado como uma forma de manutenção do controle e da influência em relação à efetivação das políticas educacionais. Fonteyne e Jongbloed (2017), Bonde e Matavel (2022), Chadza, Naciaia e Aquimo (2023) e Joaquim, Cerdeira e Cabrito (2023), que analisam o financiamento da educação em Moçambique, mostram que há uma forma de coerção sobre as autoridades moçambicanas para que adotem certas políticas educacionais como forma de acessar os recursos financeiros. A retração dos investimentos diretos no setor da educação quando das dívidas ocultas, já mencionada, reforçam essa hipótese.

Quantos aos pontos negativos da ajuda financeira pelos organismos internacionais, Silva (2002) afirma que essa torna os países dependente, pois “É gritante o papel que as agências de financiamento internacional exercem ao ‘ajudarem’ os governos locais com recursos acompanhados de condicionalidades. As condicionalidades funcionam como verdadeiras algemas" (Silva, 2002, p. 2) o que sugere que as políticas educacionais desenhadas no âmbito desta parceria podem não necessariamente responder às necessidades educacionais e mesmo aos objetivos mais amplos do próprio país.

Infância (1990), a Conferência do Meio Ambiente e Desenvolvimento (1992), a Conferência Mundial de Direitos Humanos (1993), a Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais da Educação, o Acesso e Qualidade (1994), Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social (1995), Encontro Intermediário do Fórum Consultivo Internacional de Educação para Todos (EPT) (1996), a Conferência Internacional de Educação de Adultos, a Conferência Internacional sobre o Trabalho Infantil (1997), a O Marco de Ação de Dakar – Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos (2000), A Educação que queremos para a geração dos bicentenários: as Metas Educativas (2021-2008) e, recentemente, o Fórum Mundial de Educação (2015) – Declaração de Incheon - Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e a educação ao longo da vida para todos (2015).

O outro mal apontando pela autora, resultante da dependência do financiamento estrangeiro de organismos internacionais na educação é que

[...] as políticas para a educação básica pública preconizadas pelo Banco Mundial encobrem a diminuição dos recursos financeiros dos estados; a descontinuidade dos projetos, programas e reformas nacionais; a redução ou suspensão dos recursos públicos; a promoção do autofinanciamento; a captação de verbas alternativas; o enfraquecimento das instituições educacionais e a desqualificação das propostas da sociedade civil, que prioriza a educação básica pública, laica, gratuita e com qualidade como direito inalienável e dever do Estado (Silva, 2002, p. 47).

Para além da interferência externa, a política educacional também é tensionada pelo fato da Lei estabelecer a gratuidade do ensino básico, mas em contraste ao estabelecido, o PEE recomenda que a comunidade local seja responsável pela segurança nas escolas por meio de contribuições cujo valor varia de uma escola para a outra e definida pelo Conselho da Escola³³. Assim, a gratuidade não é completa, e por conta desta realidade, o estudo de Bonde e Matavel recomenda que “Embora haja orientações precisas para a execução do ADE, a sua transparência está longe de atingir níveis aceitáveis [...] O financiamento da educação em Moçambique deve incluir o orçamento de salários dos guardas” (Bonde; Matavel, 2022, p. 10).

Ainda que o PEE estabeleça que “[...] contribuições são bem-vindas e devem ser encorajadas, geridas e reportadas com transparência à comunidade escolar, mas não devem ser entendidas, pelos pais e encarregados de educação, como uma obrigação ou condição de acesso ao ensino” (Minedh, 2020, p. 176). Na prática, a participação da comunidade tem gerado equívocos por existir casos de diferença entre o estabelecido na lei e a contínua cobrança de taxas nas escolas.

Outro desafio que pode se apontar quanto ao financiamento da educação em Moçambique é o não cumprimento ou a violação da Lei da Descentralização (Lei nº 1/2018, Bonde; Matavel, 2022, p. 11). Essa lei aprova o novo modelo de descentralização como resultado da revisão constitucional de 2018, que criou os governos descentralizados provinciais eleitos no país e sendo previsto no artigo 270 C que os órgãos descentralizados [municípios e governo provincial] gozam de autonomia financeira, patrimonial e administrativa. O autor afirma que as escolas e outras instituições de educação não têm total liberdade na decisão sobre a alocação dos recursos, tendem a seguir as orientações estabelecidas a nível central e, no final,

³³ Conselho formado pelos Pais e encarregados de educação que constitui elemento de ligação escola-comunidade, sendo “O órgão máximo de consulta, monitoria e de fiscalização do estabelecimento de ensino em Moçambique” (Pedro, 2018, p. 36).

prestar contas aos órgãos centrais, pelos quais são supervisionados. Em alguns casos, há dificuldades de transparência para a comunidade quanto à gestão de fundos quando os gestores escolares não envolvem a comunidade e não divulgam a nível da escola o valor alocado a ela tal como reportado no estudo de Pedro (2018). Quanto à centralização da gestão dos recursos, o estudo da Unesco também aponta que

A introdução do ADE às escolas constitui uma medida inovadora no contexto de uma rápida expansão da rede escolar de todos os níveis de ensino em que a capacidade de prover as escolas dos recursos necessários para o seu funcionamento, quer a partir das estruturas centrais, quer das provinciais ou ainda distritais vai se revelando gradualmente com eficácia duvidosa. O modelo de alocação centralizada de recursos levanta desafios importantes ao nível da equidade, sobretudo na ausência de uma fórmula que assegure uma repartição per capita calibrada por cada nível de ensino. No âmbito dos debates em curso sobre a descentralização administrativa valerá a pena verificar a efectividade do funcionamento do ADE na perspectiva de que as conclusões desta reflexão possam alimentar as medidas e estratégias sobre descentralização a adoptar (Unesco, 2019, pp. 71-72).

Os recursos repassados às escolas nesta modalidade são determinados pelo número de alunos em cada escola, especificamente o apurado no levantamento estatístico anual. Segundo Pedro (2018), “O principal critério da definição do montante é o número de alunos apresentado pela escola, e a utilização dos fundos disponibilizados depende de parâmetros pré-definidos. O Minedh define o valor global para o programa num ano, em função dos fundos disponíveis para o sector.” (2015, p. 17). De acordo com o Plano do Minedh, “A alocação de fundos, por aluno, está calculada em 180 meticais, para custear os programas de melhoria da qualidade de ensino nas escolas, assim como garantir as atividades de supervisão escolar” (Minedh, 2015, p. 173). Esses recursos são administrados pelo Conselho da Escola e podem ser gastos de acordo com as orientações presentes no Manual do Programa.

O manual do ADE explicita que os recursos são divididos da seguinte forma: 70% destinado à aquisição de materiais e serviços dispostos pelo programa e 30% será alocado a critério da escola. A possibilidade de um percentual de alocação com base nas demandas da escola só passou a ser possível a partir de 2008, sendo que, inicialmente, esse percentual era de 10%, depois 15% e estabelecido em 20% em 2015, a partir de 2016 é de 30% (Minedh, 2023b). Para Pedro (2018, p. 47), esse aumento “representa um nível de confiança e um grau de liberdade baixo das autoridades centrais em relação à escola no cumprimento do ideal da descentralização”. Embora essa autonomia seja restrita, pois existe impedimentos do gasto do recurso, como, por exemplo, despesas de funcionamento, meios circulantes, equipamentos eletrônicos entre outros considerados recursos da educação.

Tendo em conta os estudos que sinalizam problemas de infraestrutura, citados nesse estudo, ao considerar a desigualdade de infraestrutura e as necessidades específicas das escolas, elas deveriam ter mais possibilidade em aplicar os recursos em suas necessidades prioritárias para além do previsto no Manual ou ter outras formas de financiamento para tal.

Além disso, parece necessário ampliar os investimentos em infraestrutura escolar em Moçambique e, a longo prazo, encontrar formas de autofinanciamento, considerando, principalmente, a necessidade de não dependência e autonomia para pensar a educação no país.

3 A IMPORTÂNCIA DA INFRAESTRUTURA COMO ELEMENTO DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

A educação é um direito fundamental amplamente reconhecido, e, portanto, “[...]deve estar disponível e acessível a todos e que a forma de educação oferecida deve ser de um padrão aceitável que também seja adaptável às necessidades de cada aluno individualmente” (Lundy; O’lynn, 2019, p. 5). Tal como outros direitos fundamentais, supõe-se que este direito teve seu processo de luta pelo seu reconhecimento e hoje ele é previsto em termos legais na maioria dos países.

Na sua abordagem sobre Direito Humano à Educação, Rizzi, Gonzalez e Ximenes (2009) afirmam que a educação pública precisa respeitar um padrão de qualidade definido nacionalmente assegurando a todos os estudantes condições semelhantes de aprendizado adequado por meio de alocação de insumos mínimos a todas as escolas, tais como: infraestrutura escolar, quadras esportivas, material didático-escolar, formação e remuneração dos professores e funcionários, entre outros. Estabelecer esse padrão não pressupõe apenas reconhecer o direito à educação, mas também definir condições mínimas para sua efetivação. Esse padrão aceitável ou adequado, como os autores se referem, pode ser entendido como uma régua ou uma regra do que seriam as condições de qualidade.

As asserções de Rizzi, Gonzalez e Ximenes (2009) dialogam como o tema em estudo, pois fazem menção à questão da infraestrutura escolar relacionando-as com condições mínimas de qualidade, ou seja, os autores avançam com a ideia de olhar a infraestrutura escolar como um dos elementos para pensar a qualidade da educação.

A qualidade de educação tornou-se o centro das atenções em debates sobre a política educacional, tal como afirmam Garira, Howie e Plomp (2019), sendo que, em vários países, são produzidos estudos sobre a temática, entre eles destacam-se as discussões de Adams (1993), Beisiegel (2006), Oliveira e Araújo (2005), Bauer, Arcas e Oliveira (2021), que chamam atenção para que a qualidade na educação é algo em construção e dinâmico que se altera no tempo e espaço. Nesse contexto é difícil afirmar que a qualidade é algo estabelecido, mas sim, sempre está em construção.

Ademais, outros estudos sustentam que o conceito está constantemente sendo ressignificado, em construção e disputa. Exemplo disso é o argumento de que “[...] no meio acadêmico há um consenso de que a qualidade é um termo polissêmico” (Taporosky; Silveira,

2022, p. 313), o que leva a inferir que o mesmo pode ter diversos significados e abranger diversos elementos. Considerando isso, Adams (1993) afirma que a definição da qualidade é algo em processo, ela vai agregando dimensões e modificando seu significado. Trata-se, portanto, de um conceito “[...] eminentemente valorativo, que indica o que um indivíduo ou uma sociedade estabelece como bom e aceitável, mas também como aquilo que se almeja e deseja buscar” (Bondioli, 2013, p. 76).

Ao falar da qualidade da educação, portanto, há que se considerar que ela envolve várias dimensões que se traduzem em vários indicadores que são dinâmicos, pois na medida em que se supera uma dimensão criam-se novos desafios que tornam a qualidade algo em constante mudança e sempre em disputa, afinal,

A qualidade da educação é um fenômeno multideterminado, sendo assim, existem muitas variáveis envolvidas para sua garantia. A qualidade depende de um conjunto amplo de fatores relacionados às características dos alunos e de suas famílias, dos professores, dos recursos pedagógicos e da infraestrutura escolar, bem como da gestão da escola e da rede de ensino (Bauer; Oliveira, 2021, p. 123).

Pela ideia dos autores citados, não é possível falar da educação olhando apenas para uma única dimensão, pelo fato de envolver aspectos a serem analisados para aferir a qualidade como um todo. Isso leva-nos a afirmar que é menor a possibilidade de se ter um conceito simples de qualidade da educação. Nesse sentido, pode-se dizer que o conceito de qualidade foi e ainda é marcado por tensionamento, apesar de possíveis consensos em certos debates, pelo fato desta ser concebida em diferentes dimensões, entre elas, a infraestrutura escolar, foco deste trabalho.

Embora alguns autores que discutem a qualidade não tratem da infraestrutura de forma explícita, evidências encontradas nos estudos feitos no Brasil, América Latina, Estados Unidos, em países africanos indicam-na como uma dimensão da qualidade de educação. Estudos feitos na América Latina por Murillo e Roman associam a infraestrutura a um dos aspectos da qualidade, segundo os autores, “Para gerar uma experiência de aprendizagem de qualidade, é importante que os estudantes latino-americanos encontrem em suas escolas e salas de aula as condições físicas e os recursos materiais de ensino/aprendizagem que tornam isso possível” (2011, p. 44, tradução nossa).

Nesse sentido, o presente trabalho entende que a infraestrutura não é a expressão da qualidade, mas um dos elementos relacionados a uma oferta em condições de qualidade, que é requisito importante, embora não suficiente para garantia do direito à educação de qualidade. Para compreender como a infraestrutura escolar é abordada na literatura foi feito um

levantamento no Google Acadêmico, Scielo, Research Gate, Eric, com base nos seguintes descritores (infraestrutura escolar, Moçambique, qualidade da educação, direito à educação, construção escolar). A pesquisa resultou em 226 estudos (artigos, dissertações) que tratam de infraestrutura escolar, as quais foram analisadas de acordo com o título e, se necessário, o resumo, após esse processo, foram selecionados 39 artigos que se relacionavam mais diretamente com o tema proposto, cabe destacar que alguns artigos estavam duplicados em ambas as bases, sendo 39 o número após a retirada de casos duplicados.

Os artigos excluídos não tratavam a infraestrutura escolar como principal objeto de estudo, apenas faziam referência indireta, ou não olhavam a infraestrutura escolar especificamente para uma determinada etapa de ensino e, por último, alguns discutiam a infraestrutura escolar à luz da discussão da arquitetura, da engenharia, ou seja, questões mais técnicas, o que, em certa medida, não contribui significativamente para os objetivos propostos nesta pesquisa. A tabela 4 mostra os trabalhos encontrados de acordo com o tipo e local de produção.

TABELA 4 - PESQUISAS SOBRE INFRAESTRUTURA ESCOLAR DE 2010-2023

Tipo	Encontradas	Selecionadas para o trabalho
Teses e Dissertações do BDTD	136	4
Artigos do Brasil	73	27
Artigos de Moçambique	2	2
Artigos de outros países	16	7
Total	226	39

FONTE: BDTD (2023); Scielo (2023), Eric (2023), Google acadêmico (2023) elaboração do autor. (2024)

O levantamento realizado mostra a baixa produção moçambicana sobre o tema, sinalizando a importância da reflexão no país, especialmente diante do contexto de desigualdade e precariedade exposto em alguns estudos, especialmente de organismos internacionais. De acordo com Fox *et al.* (2012), “[...] a má qualidade de muitas escolas primárias [...] influi na qualidade do ensino. Há uma necessidade permanente de melhorar as infraestruturas escolares, especialmente nas zonas rurais” (Fox *et al.*, 2012, p. 66).

Pelo fato de não existir muita discussão a respeito do tema em Moçambique, neste estudo se dialogou com a literatura brasileira e de outros países para analisar a infraestrutura escolar moçambicana. Ainda no contexto brasileiro, a existência de base de dados onde pode-se obter informações sobre as características da infraestrutura escolar em âmbito nacional permite que a abordagem da infraestrutura tenha em conta os níveis de ensino e região, exemplos disso são os estudos de Schneider, 2010; Schneider, Frantz e Alves (2020).

No apêndice 1 é possível encontrar um quadro síntese dos trabalhos, a partir da leitura, optou-se por classificar os trabalhos a partir das discussões encontradas em quatro tópicos: 1) conceito de infraestrutura escolar; 2) infraestrutura escolar como elemento para o desenvolvimento da comunidade escolar; 3) a relação entre infraestrutura e o desempenho em avaliações de larga escala; 4) infraestrutura escolar e inclusão para atender a deficientes e pessoas com mobilidade reduzida.

3.1 CONCEITO DE INFRAESTRUTURA: ASPECTOS GERAIS

Assim como a qualidade está em disputa, as dimensões a ela relacionadas também estão, apesar de sua importância, ela envolve diversos fatores que também não são consensuais, começando, inclusive, por quais aspectos são considerados quando se pensa em infraestrutura escolar. Na literatura brasileira, autores como Schneider (2010), Alves e Xavier (2018), Garcia (2014), Vasconcelos (2021) e, na Nigéria, Assaju (2012) apresentam definições diversas e detalham os itens que compõem essa infraestrutura.

Na literatura brasileira, uma parcela desse detalhamento é realizado com base no que é levantado no Censo Escolar.³⁴

Estes itens referem-se a: existência de abastecimento de água na escola; filtragem da água consumida pelos estudantes; energia elétrica; esgoto sanitário; coleta periódica de lixo; sala de diretoria; sala de professor; secretaria; laboratório de informática; laboratório de ciências; sala para atendimento educacional especializado (AEE); quadra de esportes, biblioteca ou sala de leitura; dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida; banheiro; chuveiro; cozinha; refeitório; despensa; almoxarifado; auditório; pátio coberto; área verde; retroprojeto; impressora multifuncional; projetor multimídia (Datashow); computador; acesso à internet; internet banda larga; e alimentação escolar para os alunos (Soares; Soares; Santos, 2020, p. 8).

Este conceito de infraestrutura engloba vários aspectos, entre os quais estão muito evidentes os espaços escolares e equipamentos e materiais. Garcia (2014) afirma que a infraestrutura escolar é entendida como “as instalações, equipamentos e serviços necessários para garantir o funcionamento da escola e auxiliar na aprendizagem do aluno” (Garcia, 2014, p. 114). Vasconcelos *et al.* (2021) apresentam um quadro de indicadores com várias dimensões,

³⁴ O Censo Escolar é o principal levantamento da educação básica, sendo de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O Censo Escolar é realizado anualmente, sendo respondido por todas as escolas brasileiras que têm oferta educacional, nesse levantamento coletam-se dados sobre matrículas, turmas, docentes, gestores e escolas.

bem como um Índice de Infraestrutura Escolar, tal definição tem como base os dados do Censo Escolar.

Outro conceito que dialoga com a ideia de infraestrutura apresentada por Vasconcelos (2021) é o conceito de Alves e Xavier, em que a infraestrutura é tida como a “[...] concepção arquitetônica das escolas, seus ambientes educativos e administrativos, os equipamentos e recursos educacionais, mas também as práticas, o currículo, os processos de ensino e aprendizagem e a capacitação dos professores para utilizar os recursos disponíveis” (Alves; Xavier, 2018, p. 711). Nesse conceito vê-se uma abordagem mais ampla que a apresentada por Garcia (2014) e Vasconcelos *et al.* (2021), pois inclui questões relativas às práticas, o currículo, os processos de ensino e aprendizagem e a capacitação dos professores para utilizar os recursos disponíveis.

Pelo fato de o termo infraestrutura ser abrangente, os estudos focam em alguns aspectos dessa, de modo a relacionar com o objeto de pesquisa proposto. Garcia afirma que “O termo infraestrutura escolar tem sido utilizado, entre outras coisas, como sinônimo de condições materiais, condições físicas, recursos físicos, recursos pedagógicos, dependências, equipamentos, infraestrutura física, infraestrutura escolar” (Garcia, 2014, p. 139).

Apesar das diferenças, é possível perceber que a maioria dos autores, ao falar da infraestrutura, tratam de aspectos relacionados ao prédio escolar (instalações e espaços) e equipamentos e materiais pedagógicos e didáticos. Neste trabalho, o foco será sobre a questão do prédio, das construções, da sua conservação e de alguns equipamentos.

Em relação aos conceitos dos autores anteriormente arrolados, pode-se interpretar que eles definem a infraestrutura como um conjunto ou quantidade de elementos determinada que compõem um todo. Apesar de envolver vários fatores, explorados de forma diferente, o estudo de Castro (2019) deixa a entender que o conceito de infraestrutura escolar ainda está sendo tensionado e precisa ser aprimorado, pois ele propõe a revisão do conceito infraestrutura escolar a fim de melhorar a qualidade da sua oferta.

As condições materiais e os recursos que a infraestrutura oferece são analisadas de forma ampla em estudos feitos no Brasil sobre a infraestrutura escolar, tal como Schneider (2010), que criou um índice de condições materiais da escola (ICME) cuja definição teve como base o questionário do SAEB, de 2003 e 2005, da Prova Brasil de 2007, e do Censo Escolar de 2005 e 2007, análise que é tomada como referência para o presente estudo. O conceito da autora refere-se:

[...] à limpeza das escolas, existência e estado de conservação dos espaços e instalações externas e internas, existência e conservação de espaços físicos pedagógicos e administrativos, bem como dos materiais didáticos e eletrônicos, adaptação a alunos com necessidades educacionais especiais, questão de saneamento e energia, ventilação e iluminação, existência de computadores e internet (Schneider, 2010, p 63-64).

Constitui uma das razões de trabalhar com este conceito, pois a garantia delas é questão de justiça social, tal como esclarece a autora:

[...] pensar as condições materiais e estruturais de uma escola significa respeitar os direitos e mesmo as peculiaridades daqueles que a frequentam, o que parece estar de acordo com os critérios de justiça social [...] equidade, [...] cada bem social deve ter um critério e uma distribuição própria baseado na democracia, na busca pela diminuição das desigualdades (Schneider, 2010, p. 41-65).

Outra razão de avaliar a infraestrutura a partir de um olhar que envolve não só a existência dos espaços, mas o seu estado de conservação, tem respaldo nas afirmações de Castro, que enfatiza que: “Vale lembrar que verificar a pura e simples existência dos recursos escolares não é condição suficiente para que os recursos façam diferença” (2019, p. 59).

Ao abordar sobre infraestrutura escolar, os autores brasileiros Schneider (2010) e Garcia (2014) sinalizam, com base em literatura internacional, que este tema já não é tão tratado no contexto de países desenvolvidos, pois muitos deles já têm criadas as condições básicas de oferta. Tal afirmação também é corroborada por Castro (2018). Moçambique, por outro lado, apesar de não ter tanta literatura sobre o tema ainda carece de muitos avanços nesse aspecto. A precariedade da infraestrutura escolar tem sido relatada pela imprensa, por estudos de entidades da organização civil (MPTE, 2018; IESE, 2019; RFI, 2022; Chirinza, 2023), e em documentos do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano que relatam problemas com a infraestrutura escolar, seja por calamidades ou pela não alocação de insumos (MINEDH, 2019).

Entre os estudos de entidades da sociedade civil, pode se tomar como referência o estudo de MPTE (2018) “Situação das Infraestruturas Escolares e seu Impacto no acesso para as crianças com deficiência no Ensino Primário” (2018), onde se conclui que há necessidade de adaptação progressiva das escolas para garantir o acesso para esse público. Documentos oficiais também corroboram para a necessidade de melhoria na infraestrutura, com destaque para o Plano Estratégico da Educação (2020) que expõe a necessidade de construção de mais salas de aulas, e o estudo de Monjane e Santos (2020) que fazem a mesma recomendação, destacando a questão das escolas primárias.

Entre os casos reportados pela mídia e que conduzem à interpretação de que a infraestrutura escolar não está garantida em Moçambique, pode se tomar como referência a

reportagem, do portal da rádio francesa internacional com o título *Moçambique: Aumenta o número de crianças que estudam no chão* onde relata-se que: "O número de crianças que estudam debaixo de árvores e sentadas no chão tem vindo a aumentar em Moçambique. Na província de Nampula, norte do país, mais de 60 salas de aula funcionam ao ar livre" (RFI, 2022). Esse aumento pode ser explicado por desastres naturais que abalaram as estruturas existentes, o que pode indicar que a construção das escolas não têm observado aspectos centrais para sua manutenção e duração. Por outro lado, pode-se pensar que o aumento do acesso não está sendo feito em condições adequadas de oferta.

Outra reportagem que reforça essa ideia é o artigo de Chirinza, que reporta uma situação da cidade da Beira, a capital da província que corresponde ao local de estudo desta pesquisa. Ela refere que:

Milhares de alunos, em particular do ensino primário, assistem às aulas sentados no chão, devido à falta de carteiras, na cidade da Beira, província de Sofala. Para evitar sujar o uniforme escolar, muitos trazem de casa capulanas, tijolos ou pedaços de madeira para servirem de assento. A situação é mais grave na Escola Primária de Mungassa, onde mais de três mil petizes estudam ao relento. O tecto [telhado] da escola foi destruído pelo ciclone Idai, em Março de 2018. Nessa escola, os professores juntam duas a três turmas debaixo da sombra da mangueira e numa tenda em estado precário. Nos dias de muito sol ou de chuva, as aulas são interrompidas (Chirinza, 2023, n.p).

Na reportagem pode-se ver a foto que retrata a falta de existência de prédio escolar, carteiras, indicando que o direito à educação, para muitas crianças, não se efetiva em um espaço adequado e que favoreça o aprendizado. Nesse ponto, destaca-se o limite da garantia do direito à educação enquanto direito humano.

FIGURA 4 - ESCOLA PRIMÁRIA DE MUNGASSA, MOÇAMBIQUE, 2023



FONTE: Voice of América 2019.

A realidade demonstrada nas reportagens sinaliza que a não existência de discussão teórica sobre a questão da infraestrutura escolar em Moçambique, não é sinônimo que ela está garantida, ao contrário, precisa ser debatida como elemento importante para a garantia de uma educação que respeita os indivíduos e garanta espaços adequados para o aprendizado.

Retomando a realidade brasileira, estudos começam por reconhecer a pertinência de boas CME nas escolas (Alves; Xavier, 2019), compreendendo a necessidade da disponibilidade de ambientes adequados e acessíveis e de recursos que incluam a diversidade e atendam a todos os estudantes com qualidade e equidade. Na mesma direção, Pereira Júnior afirma que "A escola deve ter um ambiente acessível e fazer com que todos os estudantes participem ativamente de todas as atividades escolares, além de promover um local propício à celebração da diversidade. É preciso oferecer todos os suportes de que os alunos necessitam" (2015, p. 96). Schneider também enfatiza a ideia ao referir que "Todo educando deve poder encontrar na escola uma estrutura adequada que colabore com sua aprendizagem e proporcione um ambiente saudável e adequado a seu desenvolvimento" (Schneider, 2010, p. 63).

Pelo fato da complexidade do tema, alguns estudos encontrados no Brasil dão um passo no sentido de sintetizar o panorama da infraestrutura escolar elaborando uma escala que ajuda a sintetizar a dimensão da problemática e quanto é necessário pensar em políticas para intervir a respeito desta. Em relação à infraestrutura, autores como Soares-Neto *et al.* (2013) criaram uma escala de quatro níveis com o intuito de medi-la nas escolas brasileiras.

A criação destas escalas é positiva por conseguir retratar a realidade da infraestrutura estabelecendo níveis entre eles: Elementar, Básica, Adequada e Avançada. Os autores ainda afirmam que uma das vantagens da sua escala é a "[...] a possibilidade de se estabelecerem

níveis que [...] permitem análises como as que mostram a grande desigualdade existente entre as escolas brasileiras” (Soares Neto *et al.*, 2013, p. 96). Na pesquisa se demonstra que quase 85% das escolas estavam centralizadas no nível elementar ou básico, revelando a dura realidade brasileira em relação à infraestrutura. O estudo de Castro (2019) usa esta escala para ilustrar a desigualdade das infraestruturas no Brasil. Após a análise, o autor sugere que "Vale lembrar que é desejável uma maior concentração de escolas nos níveis adequado e avançado” (Castro, 2018, p. 90).

Ainda no Brasil, Alves e Xavier propuseram indicadores multidimensionais para avaliação da infraestrutura escolar, com foco no Ensino Fundamental. A partir dos referidos indicadores é possível analisar as desigualdades da garantia de oferta de infraestrutura, segundo as autoras, estes possibilitam "[...] observar qual aspecto da infraestrutura precisa de mais atenção em dado município ou escola" (Alves; Xavier, 2018, p. 731).

Nos últimos anos, no Brasil, verifica-se diversos estudos que trazem proposta de indicadores para avaliar a infraestrutura escolar e elas indicam a existência de diferentes níveis ou padrões de infraestrutura, dentre eles destacam-se as pesquisas de Andrade (2013), Pieri e Santos (2014); Cerqueira e Walchli (2016). As escalas, indicadores ou mesmo índices são instrumentos que corroboram para a melhor análise da infraestrutura escolar, metodologias nas quais este trabalho se embasa para pensar a realidade, o estudo de caso aqui proposto.

Apesar de formas diferentes de escalas, medidas, enfoques, os estudos que discutem infraestrutura no Brasil têm mostrado a desigualdade de oferta, sendo que mesmo em realidade local é perceptível a falta de acesso a diversos espaços que podem ser considerados como importantes e que colaboram com o processo ensino aprendizagem. Carvalho, Barcelos e Martins, por exemplo, analisam a realidade do município de Miranorte/TO, onde constatam que “não é raro nos depararmos com a falta de quadras esportivas nas escolas públicas ou, quando existem, encontram-se em alto grau de deterioração" (Carvalho; Barcelos; Martins, 2020, p. 219). O autor fala de um item específico para as aulas de educação física, mas o seu tensionamento pode gerar um debate complexo ao falar sobre a infraestrutura escolar, tendo em conta o impacto que a falta de insumos esportivos tem sobre aprendizagem. Schneider; Frantz; Alves (2020) fizeram um levantamento da necessidade de construção de espaços considerados básicos, como quadra de esportes, biblioteca, sala de professores e outros itens disponíveis no Censo Escolar e concluíram que existe um número significativo de escolas sem esses espaços.

Em relação às escolas que não apresentam certos itens da infraestrutura, outro estudo brasileiro trata sobre a desigualdade da infraestrutura escolar das escolas estaduais no município

de São Paulo e constata que uma "escola pobre do ponto de vista estrutural dificilmente será capaz de oferecer uma experiência educativa potente" (Carnaval, 2021, p. 8).

Schneider (2010), por sua vez, já sinalizava uma grande heterogeneidade entre as escolas no que tange à infraestrutura escolar, principalmente entre as regiões e mesmo entre os estados do Brasil, "as desigualdades entre os diferentes estados do país já eram grandes, agora elas são complementadas pelas desigualdades dentro de um mesmo estado, quando não dentro de um mesmo município, devido à existência de duas redes de ensino (estadual e municipal)" (Schneider, 2010, p. 72).

Num estudo mais recente, Schneider faz uma descrição bem detalhada sobre as desigualdades de infraestruturas no Brasil, tomando como referência os indicadores de CME. A autora fez uma comparação entre as redes estaduais e municipais, e entre as etapas/séries ofertadas. Quanto a este quesito, a autora afirma que "[...] as escolas estaduais apresentam médias superiores à das escolas municipais e o mesmo se percebe em relação às séries finais e iniciais. Em geral, as séries finais apresentam resultados um pouco superiores às iniciais" (Schneider, 2014, p. 88).

Além disso, complementa que "No âmbito municipal e estadual, o Norte e o Nordeste são os que apresentam as médias mais baixas de quase todos os indicadores de condições materiais da escola, enquanto os maiores valores são encontrados, em geral, na região Sul" (Schneider, 2014, p. 95). Um fator interessante trata-se de cotejamento das CME com variáveis de contexto, como o Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios (IDHM³⁵). Quanto a estas variáveis, ela afirma que "Os municípios ou estados que são mais desfavorecidos, por terem menor índice de nível socioeconômico, renda per capita, IDHM revelam condições mais precárias na escola" (Schneider, 2014, p. 99).

O estudo em questão sinaliza uma relação entre as desigualdades sociais e as educacionais, especificamente em termos de infraestrutura. Nesse aspecto, Schneider, Frantz e Alves ressaltam que "A superação das desigualdades passa pelo (re) conhecimento das múltiplas realidades das redes públicas de ensino em cada município, estado e região do país [...] a superação dessas desigualdades exigirá investimento em construção e adequação da rede física" (Schneider; Frantz; Alves, 2020, p. 6-7). Tal ideia é abordada também por Soares, Soares e Santos quando afirmam a existência de "[...] deficiência de escolas brasileiras, no que se refere

³⁵ O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. O índice varia de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano.

à infraestrutura escolar, e para as desigualdades regionais [...] existentes no âmbito educacional, [mostram] a necessidade de se desenvolver políticas públicas educacionais em caráter mais equitativo" (Soares; Soares; Santos, 2020, p. 14).

Apesar dessa desigualdade há estudos que confirmam a evolução dos indicadores da infraestrutura escolar no contexto brasileiro, como os estudos de Garcia (2016) e Castro (2019), que embora não sejam suficientes, apontam para uma melhoria do quadro da infraestrutura. É interessante observar também o aumento do número de estudos que abordam o tema da infraestrutura escolar e seus diversos enfoques, como, por exemplo, a relação da infraestrutura escolar com o desenvolvimento da comunidade, que será abordado no próximo subitem.

3.2 A INFRAESTRUTURA ESCOLAR COMO ELEMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE ESCOLAR

Na discussão anterior tensiona-se o conceito de infraestrutura escolar, porém uma parte da discussão de infraestrutura é feita a partir da discussão da sua importância para a comunidade escolar, entendida aqui como os sujeitos envolvidos direta e indiretamente no cotidiano escolar (pais, professores, estudantes, funcionários etc).

Na literatura podem ser encontradas pesquisas que abordam a infraestrutura e o bem-estar, que relacionam a infraestrutura e a satisfação profissional. Exemplo disso é a pesquisa de Alves, Xavier e Paula (2019), no Brasil, que, ao falar sobre o modelo conceitual para avaliação da infraestrutura escolar no Ensino Fundamental sugere avaliar a infraestrutura escolar de forma geral, mas também a partir de dimensões específicas, dando destaque para a equidade, o bem-estar e o respeito aos direitos humanos. Outro estudo feito no Brasil, que trata da relação entre a infraestrutura e o desenvolvimento da comunidade escolar, é o estudo de Kowaltowski (2011).

Alves, Xavier e Paula (2019) encaram o bem-estar como condição para melhorar a qualidade da educação, e eles referem que "a melhoria do desempenho da educação pública inclui a necessidade de um ambiente agradável, prazeroso, limpo e conservado que ofereça condições de bem-estar aos alunos e professores para o bom andamento do trabalho escolar" (Alves; Xavier; Paula, 2019, p. 309).

Vieira e Pereira (2020), ao falarem da infraestrutura escolar e da satisfação profissional com foco na percepção de professores da educação básica brasileira, concebem a infraestrutura como "[...] um dos critérios a ser considerado para a garantia de bem-estar de profissionais, crianças, jovens e adultos no exercício do seu trabalho, das suas aprendizagens e interações

nesses ambientes” (Vieira; Pereira, 2020, p. 1031). Estas afirmações, por um lado, reforçam a ideia de que a infraestrutura deve ser pensada de forma a permitir melhor interação, pois ela colabora para o conforto da comunidade escolar e o trabalho desta. Por outro lado, a garantia de infraestrutura escolar com melhores CME pode ser um elemento atrativo para esta comunidade (profissionais e crianças e jovens).

As suposições feitas acima partem da hipótese de que uma infraestrutura precária faz com que a comunidade escolar esteja sujeita a riscos e desconfortos. Pode-se admitir que seja por conta da precariedade das CME que Garcia (2014), no seu estudo, teve a intenção de apurar elementos relativos à manutenção do edifício e dos equipamentos pedagógicos. Outra questão que pode comprometer o desenvolvimento da comunidade escolar é a falta de certos espaços escolares, exemplo disso são situações descritas no estudo de Schneider (2010).

Escolas que não apresentam uma infraestrutura condigna podem comprometer o bem-estar físico dos alunos, como o caso reportado no estudo de Neto (2020), realizado no Brasil, que também revela situações de escolas que não apresentam espaços esportivos próprios para a prática das aulas de educação física. Situação similar pode se encontrar nas asserções de Andrade (2020), no seu estudo sobre as Escolas do campo e infraestrutura: aspectos legais, precarização e fechamento, onde toma como exemplo as escolas do Nordeste fluminense. No referido estudo, o autor afirma que “a qualidade da infraestrutura das escolas é comprometida, com ausência de espaços educativos e, posteriormente, com a falta de manutenção, transporte escolar [...] e investimentos do poder público” (Andrade, 2020, p. 13).

O estudo de Kowaltowski (2011) abre outras possibilidades no debate sobre a influência da qualidade do ambiente escolar para com a comunidade escolar, pelas condições arquitetônicas e o estado de conservação da infraestrutura escolar que condiciona as atividades desenvolvidas pela comunidade escolar. Entre os diversos aspectos que caracterizam as CME podem ser evidenciados condições acústicas, visuais, térmicas, que quando não estabelecidas de forma adequada, segundo a autora, afetam a comunidade escolar pela “[...] má comunicação verbal, a visibilidade, qualidade do ar [gerando desconforto na prática de atividades de aprendizagem]” (Kowaltowski, 2011, p. 112).

Na abordagem do autor pode se interpretar que o desenvolvimento da comunidade escolar não resulta apenas de uma infraestrutura condigna, mas na harmonia entre as CME, seu estado, e a forma como os espaços são usados. Mais adiante, o autor faz menção das CME no desenvolvimento da comunidade escolar ao referir que “[...] as cores das paredes e das salas de aula influenciam a qualidade construtiva, pois atuam nas condições de iluminação e

indiretamente ampliam a legibilidade" (Kowaltowski, 2011, p. 113). Isso também reforça a suposição de que as escolas que não apresentam boas CME podem prejudicar ou dificultar o processo de ensino/aprendizagem ou mesmo a execução de atividades escolares.

Kowaltowski afirma que “[...] a alta densidade ocupacional nas escolas afeta a qualidade de educação” (2011, p 114). Há que considerar que a alta densidade ocupacional nas escolas pode estar vinculada à utilização do espaço para um maior número de estudantes do que o indicado, especialmente em contexto de falta de vagas, como nas creches, isso pode ser uma estratégia para atender a demanda. A oferta de espaços estreitos ou minúsculos como no caso reduz a possibilidade de certas atividades pela comunidade escolar, criando situações de densidade e superlotação de turmas, como relatado no estudo de Costa (2005).

A falta de itens de segurança (câmera de segurança, murro, controle de entradas e saídas no estabelecimento escolar) tem sido um dos problemas que afeta o bem-estar da comunidade escolar. A respeito disso, Costa (2005), no seu estudo sobre os pontos de vista sobre a violência nas escolas, faz uma análise comparativa do clima escolar em duas escolas públicas de Belo Horizonte, sintetizando que “[...] em grande medida, as características do clima interno da escola com casos de violência, estão associadas à inadequação de sua infraestrutura, visivelmente dificultadora das interações sociais e do desenvolvimento de atividades educativas” (Costa, 2005, p. 105). Porém, ainda que os motivos da violência escolar sejam complexos, nesse caso, a falta de iluminação adequada e um muro de vedação são apontados como elementos que colaboram para situações de violência, comprometendo o bem-estar da comunidade escolar.

Silva também ressalta que a infraestrutura tem impacto no bem-estar dos estudantes, que descreve nos seguintes termos: “Quando a referência é feita ao prédio, suas formas e usos, nem sempre conseguimos ver como ela (a escola) pode ter reflexos no comportamento das crianças e, conseqüentemente, na sua formação escolar ou educacional [...]” (Silva, 2017, p. 206). O autor aponta que o impacto da infraestrutura escolar no bem-estar, é resultante da vivência nos espaços e do conforto gerado pela arquitetura, ainda no mesmo estudo pode-se compreender que não é a construção e os equipamentos que condicionam o ambiente, mas sim as possibilidades que ela oferta a toda comunidade escolar que se fazem a escolas.

Soares;, Soares e Santos (2020) complementam a importância da infraestrutura e afirmando que:

A garantia de uma infraestrutura escolar adequada traz significativos ganhos na aprendizagem e no bem-estar dos estudantes, podendo atraí-los para o ambiente

escolar, contornando os graves problemas de evasão e retenção, tão discutidos no meio acadêmico, atualmente. Além disso, uma infraestrutura inteligente pode trazer resultados positivos quanto à socialização dos estudantes, estimulando seu convívio social e até mesmo de lazer (Soares; Soares; Santos, 2020, p. 24).

O bem-estar pode não estar ligado apenas a aspectos de construção, mas também a serviços básicos de saneamento, o estudo de Figueiredo *et al.* (1998), por exemplo, analisa a qualidade sanitária da água para consumo humano em escolas rurais do Distrito Federal. Na sua análise, o autor analisou amostras de água revelando problemas relativos à insalubridade da água consumida pela comunidade escolar, tal problemática pode comprometer, inclusive, a saúde daqueles que estão na escola.

Fora do contexto brasileiro, tem-se o estudo de Cuyvers *et al.* (2011), com o título *Bem-estar na escola: as infraestruturas são importantes?* que investigou o impacto dos espaços educativos na comunidade escolar e procurou identificar provas empíricas que sustentem a importância da infraestrutura escolar no bem-estar dos alunos. O estudo apurou que existe um forte contraste nos níveis de satisfação entre os alunos que frequentam escolas com infraestrutura de boa qualidade em comparação com os que frequentam escolas com infraestrutura deficiente, as diferenças são significativas, independentemente das características dos alunos (gênero, ano de escolaridade, tipo de ensino) e das escolas (urbanização e redes educativas) (Cuyvers *et al.*, 2011).

Estudo sobre a saúde dos estudantes, as condições de infraestruturas e as crianças asmáticas feito nos Estados Unidos concluiu que “Crianças asmáticas frequentando escolas com pior infraestrutura apresentaram piores resultados acadêmicos e de saúde” (Wu *et al.*, 2023, p. 819). Os autores ainda enfatizam no estudo, outras pesquisas feitas sobre a qualidade do ar dentro do edifício escolar, que levam a uma série de debates em torno da transmissão do vírus da Covid-19 em ambientes escolares.

Sendo a escola um lugar frequentado por diferentes pessoas que apresentam múltiplas diferenças, habilidades e capacidades (psicomotoras, cognitivas e afetivas), garantir espaços escolares que atendam a todos pode ser um desafio, mas são necessários estudos e investimentos de forma a garantir um ambiente que ofereça um bem-estar mínimo a todos, pois, independentemente das diferenças, a aprendizagem ocorre no mesmo espaço, o qual pode ser pensado a partir de quatro dimensões, na visão de McNaughton e Li, quais sejam:

A estrutura [dos espaços escolares e da educação] compreende quatro dimensões: psicológica (auto propósito, autoconsciência, ausência de problemas emocionais); física (um estilo de vida saudável e saúde geral); social (qualidade das relações com a família, colegas e professores e sentimentos sobre a vida social); e cognitiva

(proficiência em usar o conhecimento para resolver problemas e pensamento de ordem superior) (Menaughton; Li, 2022, p. 126).

Ainda na literatura internacional, ao analisar se a infraestrutura importa para o bem-estar na escola, Cuyers (2011) encontrou grande contraste nos níveis de satisfação na comunidade escolar, mas concluiu que “[...] a infraestrutura escolar contribui definitivamente para o bem-estar dos alunos [...] a qualidade da infraestrutura escolar [...] tem impacto na percepção do indivíduo sobre seu bem-estar” (Cuyers, 2011, p. 14). Um estudo norte-americano a que vale a pena se fazer referência pelo fato de dialogar com o estudo brasileiro de Vieira e Pereira (2020) é o estudo de O’Sullivan. Ainda que não seja tão recente, ele já comentava a respeito das condições térmicas na sala de aula, afirmando que: "Se a temperatura numa sala de aula for demasiado quente ou demasiado fria é difícil imaginar qualquer aluno e/ou professor a dar toda a sua atenção a uma atividade na sala de aula atividade quando o ambiente da sala de aula é fisicamente desconfortável" (O’Sullivan, 2006, p. 108).

Em relação às condições acústicas, que tanto O’Sullivan (2006) como Cuyers *et al.* (2011) fazem menção, pode-se concluir que elas são importantes para facilitar a realização de atividades e podem contribuir para o processo de ensino/aprendizagem. Quando não há condições acústicas adequadas, isso pode afetar negativamente a aprendizagem, um exemplo é a presença de ruídos, segundo estudo de Bluysen: "O ruído afeta negativamente a capacidade de comunicação dos professores e das crianças, bem como a atenção, a memória e, portanto, a motivação e o desempenho acadêmico dos alunos. E o ruído pode causar incômodo e respostas de estresse" (Bluysen, 2016, p. 1048).

Não foram achados estudos na realidade moçambicana que discutem a infraestrutura escolar especificamente com foco no bem-estar. Os estudos de organismos internacionais (Unicef, Banco Mundial e Unesco) tanto como nacionais (organizações de sociedade civil, MPT, IESE) atentam ao risco do tipo de infraestrutura escolar face às calamidades naturais e o impacto que isso pode ter na comunidade e exemplo disso é a atual orientação de construções escolares mais resistentes face às calamidades naturais (Moçambique, 2019).

Os estudos moçambicanos (Bernardo; Dgedge; Nhambire, 2021; Muianga, Blay; Nipassa, 2023) também abordam o impacto das calamidades naturais sobre a infraestrutura escolar, por conta da precariedade das CME, sendo que em situações de calamidades (cheias e ciclones) a comunidade escolar tem sido afetada.

As discussões apresentadas mostram a relação da infraestrutura com o bem-estar, saúde e desenvolvimento daqueles que utilizam o espaço escolar. Ainda que com enfoque diferente,

expõem preocupações com o bem-estar, no Brasil e Moçambique, os estudos se voltam mais para os recursos materiais e espaços que a escola oferece, e estudos específicos de Moçambique enfatizam mais a questão da sala de aula, enquanto os estudos norte-americanos e de alguns países da Europa fazem menção às condições térmicas e acústicas.

Outro elemento bastante presente nas discussões sobre infraestrutura escolar é a sua relação com o desempenho, que será apresentado a seguir.

3.3 A INFRAESTRUTURA E O DESEMPENHO EM AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA

Nos últimos anos vem crescendo a utilização de avaliações em larga escala em boa parte dos países. Segundo Bauer, Arcas e Oliveira: “As reformas educativas implantadas nas últimas décadas caracterizam-se, entre outros traços, pela utilização de avaliações em larga escala como instrumento de gestão de redes de ensino e de responsabilização de profissionais da educação” (2015, p. 1367). Essas avaliações têm sido utilizadas como parâmetro para medir a qualidade, mas também tem tensionado pesquisas que buscam compreender quais fatores estão associados ao maior ou menor desempenho nas avaliações, sendo um desses fatores a questão da infraestrutura escolar.

Sabe-se que são diversos os fatores que se associam aos resultados das avaliações, fatores internos e externos à própria escola e, portanto, esses estudos apresentam, dependendo da base utilizada, das variáveis escolhidas, das análises propostas, resultados que podem não ser convergentes. No âmbito específico da infraestrutura escolar, o estudo de Marri e Racchumi (2012) salienta que não há consenso, na literatura, sobre os efeitos da infraestrutura no desempenho dos alunos. Parte dos estudos nos países desenvolvidos, com menor desigualdade social e com sistemas de ensino menos heterogêneos, indicam baixo poder de explicação das características de funcionamento das escolas em relação ao desempenho (Murilo; Román, 2011), que pode derivar do fato das escolas já apresentarem boas condições e pouca variabilidade e, portanto, não se apresentarem como um elemento diferenciador. Diversos autores (Soares e Satyro, 2008; Soares *et al.*, 2012; Albernaz *et al.*, 2002; Machado *et al.* 2008; Sá e Werle, 2022 e Silva, 2022) com publicações relativas ao Brasil e outros países em desenvolvimento, indicam haver alguma associação positiva à infraestrutura e resultado nas avaliações em larga escala.

Sá e Werle (2022) contextualizam essa influência afirmando que “Não ter infraestrutura faz muita diferença, mas possuí-la não significa, necessariamente, melhoria nos resultados”

(2022, p. 655). Os estudos brasileiros encontram fundamentos para mostrar que a questão da infraestrutura ainda é problemática no Brasil.

Soares e Satyro (2008), em estudo sobre o impacto de insumos escolares, dentre eles a infraestrutura nos resultados estudantis, com base em um modelo de regressão, concluem “[...] que insumos escolares importam sim para o desempenho educacional, principalmente no caso de escolas com maior precariedade das condições infraestruturais (p. 5). Os autores afirmam ainda que "ao contrário do que diz a maior parte da literatura internacional sobre o tema, os insumos escolares são muito relevantes na definição dos resultados educacionais” (Soares; Sátyro, 2008, p. 21).

No estudo de Soares, Soares e Santos (2020) sobre a infraestrutura escolar e suas conexões com o desempenho nas escolas dos anos finais do Ensino Fundamental na Prova Brasil, os autores verificam que escolas que dispõem de melhores CME contribuem para um bom desempenho ao se referir que “as variáveis de infraestrutura [...] se encontram em menores proporções nas escolas que atendem a estudantes com menor nível socioeconômico, reiterando o reflexo deste no desempenho escolar” (2020, p. 14), entre as variáveis que faz menção destaca-se “a significativa contribuição de fatores como a presença de laboratório de informática, internet, quadra de esportes, dependências adequadas para pessoas com necessidades especiais, coleta de lixo e auditório, para um bom desempenho na Prova Brasil” (Soares; Soares, Santos, 2020, p. 1).

O estudo feito na Amazônia por Silva, com o tema a infraestrutura como fator associado ao desempenho dos alunos no Ensino Fundamental, destaca que “os resultados mostram que a desigualdade de aprendizado nas escolas pode ser, em grande parte, atribuída às características de infraestrutura e recursos” (Silva, 2020, p. 18). O estudo de Alves *et al.* (2017) também dialoga com os achados de Silva. Os autores analisaram a exclusão intraescolar e a desigualdade educacional associada ao desempenho em avaliações em larga escala, com base nos dados da Prova Brasil de 2013 e 2015. O trabalho mostrou que fatores relacionados à infraestrutura escolar como biblioteca, instalações, equipamentos, conservação do prédio estão associados a um aprendizado adequado e, conseqüentemente, à menor probabilidade de exclusão escolar.

Uma pesquisa sobre a tipologia dos estabelecimentos de ensino brasileiros, realizada em 2007 e baseada em informações do Censo Escolar, considerou os recursos e instalações para definir a infraestrutura das escolas (Cerqueira; Sawyer, 2007). Dentre os três perfis apresentados (1) Pequenas escolas municipais, rurais, mal equipadas, 2) Escolas de médio/grande porte, com equipamentos/instalações básicas, não informatizadas, ensino

fundamental, 3) Grandes escolas urbanas, bem equipadas com boas instalações, informatizadas, Ensino Fundamental), a maioria das escolas pesquisadas teve suas condições de infraestrutura classificadas como precárias. As infraestruturas escolares das regiões norte e nordeste se destacaram como pertencentes ao perfil com baixa infraestrutura. Quando os autores estabeleceram a relação dos perfis com a eficácia escolar (melhor o desempenho dos alunos), concluíram que o perfil de baixa infraestrutura é o que mais se relaciona aos maiores índices de distorção idade-série, reprovação e abandono no Ensino Fundamental.

Andrade, Campos e Costa (2021) estudam até que ponto a infraestrutura afeta o desempenho escolar dos alunos, a partir do caso particular da rede pública de ensino de Recife, bem como, estimam o efeito das variáveis de infraestrutura e outras influências educacionais sobre esse processo de aprendizagem. Os autores reconhecem que ela não é um único fator que contribui no resultado das avaliações e admitem a existência de fatores externos que atuam neste sentido (familiar e social).

Os autores concluem que “espaço pedagógico (bibliotecas, laboratórios, quadras e auditórios); computadores, internet e equipamentos; e serviços de utilidade pública (abastecimento de água, energia elétrica, esgotamento sanitário e coleta de lixo), mostram aumentar o desempenho escolar dos alunos, apenas quando associada a outras variáveis, que atendam às condições pré-estabelecidas” (Andrade; Campos; Costa, 2021, p. 159-160). Portanto, o que os autores defendem é que apenas o investimento em infraestrutura não é suficiente para garantir bons resultados, contudo, é preciso considerar que um espaço adequado é parte da garantia do direito à educação.

Vários estudos brasileiros elencados estabelecem uma relação entre infraestrutura e o desempenho, tal relação é feita considerando diversos aspectos da infraestrutura e dos resultados das avaliações em larga escala. Castro (2018), porém, chama a atenção para que a infraestrutura não tem uma relação tão direta com os resultados, sendo seu impacto diminuído por outros fatores escolares e sociais dos estudantes.

Marques (2012), ao investigar as características de duas escolas públicas de Ensino Fundamental (anos finais) do Distrito Federal que se destacaram pelo alto valor do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb³⁶) em 2007 e 2009, faz menção à baixa relação entre infraestrutura e resultado em avaliações em larga escala, mostrando que outros fatores têm

³⁶ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) no Brasil, para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep.

impacto mais significativo, especialmente pelo fato de ambas as escolas apresentarem péssimas condições.

Os recursos e a infraestrutura da escola, embora considerados em várias pesquisas (Brooke, 2008; Murillo, 2008; Casassus, 2002) como fatores associados à aprendizagem, pareceram não ser determinantes nos casos pesquisados, tendo em vista que a estrutura física das escolas é precária, insuficiente e inadequada. O que podemos verificar é que, mesmo sem as melhores condições físicas, os esforços da escola são de pessoas e se concentram no interior da sala de aula, conseguindo contribuir para o sucesso dos alunos (Marques, 2012, p. 95).

Na mesma direção, Castro (2014) assevera a baixa influência da infraestrutura quando comparada à questão do nível socioeconômico, segundo o autor: “Observa-se que o seu nível de influência é menor se comparado com o nível socioeconômico, mesmo assim, é uma relação significativa para explicar o desempenho [...]” (Castro, 2014, p. 99 - 103). A relação entre desempenho e nível socioeconômico (NSE) é bastante explorada na literatura, sendo que alguns estudos, para entender melhor o efeito escola ou a eficácia escolar, tendem a usar o NSE como variável de controle e não como variável explicativa.

É com base na ideia de tentar pensar a influência escolar sobre o desempenho dos estudos que Schneider (2010) afirma que, apesar do impacto do NSE, “[...] existem ações que a escola pode fazer a fim de minimizar as diferenças advindas da realidade social a que estão submetidos os alunos” (2010, p. 128). Assim pode interpretar-se que autora não descarta a influência das condições socioeconômicas sobre o desempenho em avaliações em larga escala, mas ela apela para que se considere o impacto da infraestrutura escolar sem tirar mérito dos demais fatores extra e intraescolar.

No cenário internacional, Murilo e Román (2011) comungam das ideias apresentadas pelos pesquisadores brasileiros que encontram uma relação positiva entre a infraestrutura escolar e o desempenho em provas de larga escala. Eles afirmam que “a disponibilidade de certos serviços básicos e o acesso, a adequação e a suficiência de recursos didáticos e instalações escolares específicas fazem a diferença no desempenho alcançado dos alunos da América Latina e das Caraíbas em determinadas disciplinas básicas” (Murilo; Román, 2011, p. 44).

À semelhança dos estudos feitos no Brasil, os autores afirmam que a infraestrutura é um mecanismo de auxiliar os alunos, “Para gerar uma experiência de aprendizagem de alta qualidade, é importante que os estudantes latino-americanos encontrem nas suas escolas e salas de aula as condições físicas e os recursos materiais de ensino/aprendizagem que o tornem possível” (Murilo; Román, 2011, p. 44-45). Ao analisar até que ponto as CME afetam o

desempenho dos alunos, a partir do caso particular da rede pública na América Latina, chegou à conclusão de que

A disponibilidade de certos serviços básicos, como água potável, eletricidade e banheiros. Com efeito, a disponibilidade ou indisponibilidade desses serviços básicos gera diferenças significativas no rendimento dos alunos, independentemente da sua condição econômica e sociocultural, do país ou do local onde se situa a escola ou o centro (Murillo; Román, 2011, p. 45).

Na literatura moçambicana, Machado (2014) afirma que os fatores estruturais e materiais que afetam o desempenho ou a aprendizagem referem-se ao material existente na escola e o número de alunos em uma sala de aula. De forma explícita, o autor nos faz entender que o desempenho está diretamente ligado com a questão das condições oferecidas pela escola e, neste caso, a relação professor-aluno e o material didático disponível.

Entre os efeitos positivos indicados na literatura sobre a influência da infraestrutura para a aprendizagem destaca-se: ambiente escolar estruturado, incluindo quadras esportivas, bibliotecas, laboratórios, recursos tecnológicos, espaços e materiais que tornem as atividades escolares mais envolventes e estimulantes, não se limitando à teoria em sala de aula, pois o aprendizado é enriquecido pela vivência prática e atividades extracurriculares (Machado, 2014).

Apesar de não haver consenso sobre o tamanho da influência da infraestrutura no desempenho, é possível constatar que a maior parte dos estudos sinaliza haver uma relação, contudo, ela é apenas um dos aspectos que podem influenciar o desempenho.

Não há na literatura um consenso sobre a direção do impacto de cada insumo no aprendizado dos alunos, nem da importância relativa de cada um deles. O que se tem é apenas uma noção, com base em evidências empíricas, de que a infraestrutura escolar é importante para o desenvolvimento dos alunos. Se não fosse, não seria alvo de políticas públicas para o seu suprimento (Cavalcante, 2014, p. 12).

Assim, Cavalcante (2014) reconhece que a disponibilidade de uma infraestrutura escolar adequada dá suporte para que o aluno se desenvolva cognitivamente, tal como Sá e Werle (2022) reconhecem o impacto da infraestrutura e como ela contribuirá para desenvolver certas habilidades que podem se auferir no desempenho.

Tornar a infraestrutura efetiva decorre das práticas e das interações dos atores, o que tem mais relação com o espaço gerado pela arquitetura e este, sim, pode fazer a diferença nos resultados. Naquele lugar pensado pelo arquiteto, os passantes da escola leem, escrevem, riem, choram, brincam, aprendem, constroem suas identidades,

conversam e estabelecem relações, transformando-o em um espaço diferenciado (Sá; Werle, 2022, p. 655- 656).

Apesar de existirem vários fatores que interferem no desempenho e existir muita divergência entre os autores no debate sobre esta relação é fato que uma gama de estudos tem indicado essa relação. Porém, é preciso atentar-se ao fato de que em alguns casos, pode não existir essa relação porque a infraestrutura está garantida para todos, mas também pode não existir essa relação pela não utilização dos espaços e insumos (Schneider, 2010). A autora recorre ao exemplo de que possuir uma sala de informática, não garante que ela seja utilizada.

Ainda que o uso dos insumos não seja o foco do presente trabalho, é importante que isso também seja considerado. Mas a impressão que fica pelos estudos é que os resultados das avaliações em larga escala têm relação com a infraestrutura em locais onde ela é ofertada de forma desigual. A questão da oferta desigual tem sido um tema bastante abordado, especialmente quando se pensa em características mais específicas, como é o caso da questão da inclusão. Nesse sentido, o próximo tópico discute estudos que têm ressaltado as relações entre infraestrutura e inclusão escolar.

3.4 A INFRAESTRUTURA ESCOLAR E A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA E MOBILIDADE REDUZIDA

Quanto à relação da infraestrutura e a inclusão escolar é importante dizer que boa parte do debate realizado nesse campo, refere-se especialmente às questões de acessibilidade arquitetônicas, especialmente para estudantes com deficiências físicas e mobilidade reduzida.

Na literatura brasileira, os estudos de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), Beltrame e Moura (2009), Cardozo (2021), Cardozo e Schneider (2021), Prado e Martins (2023) discutem a questão da infraestrutura associada à ideia de inclusão. Os estudos existentes no Brasil e em outros países, de forma implícita, fazem entender que nos países onde a infraestrutura escolar não está garantida, a inclusão escolar (movimento educacional, que defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros) ainda não plenamente garantida, pois as condições arquitetônicas de boa parte das escolas não garantem a acessibilidade, ou seja, ainda produzem barreiras que proíbem ou dificultam a circulação dos sujeitos com mobilidade ou deficiência. Segundo a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), a acessibilidade pode ser entendida como:

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida; (Brasil, 2015, inciso I, art. 3).

No Brasil, o estudo de Prado e Martins (2023) sobre a deficiência física e acessibilidade em escolas do interior de Mato Grosso do Sul, concluiu que,

[...] as escolas estão pouco adaptadas para receber estudantes com deficiência física, visto que foram encontradas barreiras arquitetônicas capazes de impedir ou dificultar o acesso a todos os ambientes das escolas, portanto, apesar de a legislação preconizar que a escola deve ser um ambiente acessível, muito ainda precisa ser feito para que o direito à acessibilidade seja plenamente efetivado (Prado; Martins, 2023, p. 15).

Isso mostra que no Brasil há a necessidade de adaptar-se a infraestrutura escolar para atender à questão da acessibilidade prevista, inclusive, na Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015). Outros estudos como os de Prado e Martins (2023) também sinalizam a precariedade da infraestrutura das escolas para a acessibilidade, sendo essa realidade ainda mais complicada em escolas pequenas e da zona rural.

Outra pesquisa no contexto brasileiro sobre esta temática é o estudo de Cardoso (2021), que fala sobre a acessibilidade arquitetônica, deficiência física e o direito à educação, tomando como foco de análise as escolas municipais de Pinhais. Ele conclui que

[...] a inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares em classes comuns é elemento de disputa, pois há muito espaço para ocupar, pessoas para conscientizar e as políticas públicas educacionais são fundamentais para que as barreiras arquitetônicas sejam eliminadas garantindo uma escola acessível para todos com autonomia e segurança para toda a comunidade escolar (2021, p. 141).

O estudo de Cardoso (2021) revela haver poucos trabalhos que tratam da acessibilidade arquitetônica nas escolas. Tal como Prado e Martins (2023), o autor mostra a falta de acessibilidade da infraestrutura escolar.

A acessibilidade arquitetônica pode afetar, direta ou indiretamente, o processo educativo das crianças e jovens com deficiência, pois pode impedir de acessar espaços, de se desenvolver com autonomia, mostrando que ainda é necessário avançar de forma a garantir, em termos materiais, a inclusão. As pesquisas destacam que o processo de garantia de acessibilidade exige que as novas construções se atentem para isso e que sejam feitas adaptações nas já existentes:

Atualmente, presta-se cada vez mais atenção ao processo de concepção de novos edifícios, tendo em conta as necessidades das pessoas com deficiência. No entanto,

todo o processo de alterações nos edifícios existentes é longo e pode não ser realizado na sua totalidade (Cardoso, 2024, p. 47).

Cardoso ainda destaca que “[...] por um lado existe o dispositivo legal para a inclusão, mas de outro há infraestruturas que necessitam ser adaptadas para responder ao preconizado na lei” (2021, p. 134, grifo nosso). Em relação à acessibilidade, Cardoso e Schneider afirmam que

A acessibilidade arquitetônica é uma das características da escola que promove a igualdade [...], auxiliando no desenvolvimento dos estudantes e tornando o espaço escolar um conjunto de ambientes democráticos. De outra quadra, sua falta, evidenciada nesse trabalho, gera uma desigualdade que exclui em seu grau máximo, mas que pode oprimir e impedir o desenvolvimento da aprendizagem e da autonomia” (2021, p. 19).

Lopes e Capellin (2015) também abordam a questão da inclusão e sua relação com a infraestrutura, segundo eles, para que esse processo se efetive de forma plena “[...] é necessário que os espaços sejam constituídos por uma infraestrutura adequada que garanta a locomoção de todos. A acessibilidade permite que os membros da equipe escolar e alunos circulem pelos ambientes da escola com facilidade, conforto e segurança” (Lopes; Capellin, 2015, p. 74).

Eles ainda afirmam que “[...] espaços e objetos devem se constituir acessíveis a fim de atender às necessidades de todos os alunos” (2015, p. 48). Neste sentido, os autores reconhecem a importância da infraestrutura física escolar para a inclusão. Ainda que os estudos de Lopes e Capellin (2015), Cardoso e Schneider (2021) não se debrucem sobre a realidade Moçambicana, o raciocínio concluído ou desenvolvido a partir de indícios dos seus estudos podem auxiliar a pensar a importância da infraestrutura como elemento essencial da garantia do direito à educação, especialmente para os estudantes com deficiência e/ou mobilidade reduzida. O direito à educação para todos passa pela garantia de uma infraestrutura que responde a demandas de estudantes diferentes. Assim, a infraestrutura precisa ser estruturada e adaptada de forma a proporcionar a educação inclusiva.

Em Moçambique, os estudos de MPTE (2018) sobre a situação da Infraestrutura escolar e seu Impacto no Acesso para as Crianças com Deficiência no Ensino Primário na Província de Maputo e o estudo de Mazalo *et al.* (2023) sobre as políticas de acesso e inclusão de alunos com deficiência visual na educação em Moçambique tratam desta relação.

Em Moçambique, o relatório do MPET (2018) constata que prevalecem dificuldades no que diz respeito à falta de condições para acessar a escola por parte dos estudantes com deficiência e afirma que uma infraestrutura adaptada é importante para a existência de uma educação inclusiva. O relatório deixa várias recomendações ao governo para garantir

acessibilidade nas escolas, como, por exemplo, a criação de uma equipe multisetorial e disciplinar para monitorar as construções escolares; ajustar as infraestruturas escolares antigas, de modo a se adequarem às exigências existentes em relação à acessibilidade (Decreto-Lei 53/2008), enfatiza-se também que as organizações da sociedade civil continuem a advogar junto ao Minedh para que as construções dos edifícios escolares obedeçam ao Decreto que estabelece normas sobre a acessibilidade.

A falta de uma infraestrutura escolar que garanta acessibilidade também é retratada no estudo de Mazalo *et al.* (2023), o qual conclui que o país ainda enfrenta dificuldades para garantir a educação inclusiva e deve se adaptar a infraestrutura escolar.

Um elemento que difere neste item sobre a infraestrutura escolar e a inclusão no Brasil e Moçambique, é a existência de normas técnicas no primeiro que estabelecem os itens de infraestrutura a serem previstas ao adaptar as infraestruturas escolares para garantir a acessibilidade à Norma Brasileira (ABNT NBR 9050/2020). Para Moçambique, há evidências que levam a interpretar que as políticas de acessibilidade para garantir a inclusão estão atrelados a memorandos internacionais do qual o país é signatário. Exemplo disso é a Declaração de Salamanca (1994), da qual os dois países são signatários, e onde se prevê a educação inclusiva como a possibilidade de “reforçar” a ideia de “educação para todos”, chamando atenção para o fato de que um elevado número de crianças e adolescentes com deficiência não frequentam a escola.

O estudo de Nikolovska *et al.* (2024) sobre a importância da acessibilidade arquitetônica na sociedade moderna, feito na Universidade do Macedônia do Norte, mostra a importância da eliminação de barreiras e da garantia de uma infraestrutura que atenda às especificidades do público da educação especial.

A acessibilidade arquitetônica é uma das razões pelas quais a educação inclusiva não é completamente possível e que limita as crianças e jovens com deficiência a desenvolver o seu potencial intelectual e a incluí-los no processo educativo. Isto significa que a acessibilidade está relacionada com a educação inclusiva (Nikolovska *et al.*, 2024, p. 46, tradução nossa).

Assim, pode notar-se que, mesmo sendo um estudo internacional, dialoga com os estudos brasileiros e moçambicanos a que se fez menção, na necessidade de adaptar a infraestrutura escolar para responder à inclusão. Nikolovska *et al.* (2024) afirmam ainda que:

As escolas, tal como outras instalações, são muito importantes e devem ser acessíveis e para garantir a livre circulação em torno e dentro das instalações. Aumentar a percentagem de crianças com deficiência que poderão participar no processo

educativo. Este é um passo em direção à educação inclusiva que muitos países em todo o mundo estão a defender (Nikolovska *et al.*, 2024, p. 47).

Um dos argumentos para se olhar a infraestrutura como elemento de uma educação inclusiva também é apontado por Simorangkir (2021), no seu estudo sobre a disponibilidade de instalações e infraestruturas para escolas primárias inclusivas em Bekasi, Indonésia. A realidade da Indonésia, e, em particular a de Bekasi, relatada por Simorangkir (2021), à semelhança da realidade moçambicana e brasileira mostra que a acessibilidade não está garantida. Nesse estudo, a autora afirma que

[...] a infraestrutura também é uma parte que precisa ser considerada para as escolas inclusivas, não se pode negar que nem todas as escolas inclusivas garantem as instalações e infraestrutura de acordo com as necessidades das crianças com necessidades especiais [...] na realidade, as instalações e infraestruturas educativas ainda estão longe de ser suficientes para satisfazer os serviços de educação (Simorangkir, 2021, p.6-24).

Tal como os estudos brasileiros aqui elencados, o estudo de Simorangkir (2021) termina fazendo um apelo para que políticas da educação inclusiva sejam colocadas em prática. Outro ponto convergente à realidade brasileira é o fato de o Governo indonésio ter legislação específica para garantia de acessibilidade, tal como no Brasil.

Neste capítulo fica evidente que a infraestrutura corrobora para a qualidade e é importante para a efetivação do direito à educação, para a garantia do bem-estar e apresenta relação com melhores resultados estudantis, além disso, pode-se dizer que sua garantia colabora com o desenvolvimento pleno dos indivíduos, sendo essa uma das funções da educação, conforme estabelecido na Constituição Federal brasileira (Brasil, 1988). Além disso, a sua garantia deve ser feita de forma a tornar o acesso mais igualitário e, conseqüentemente, menos desigual. A discussão de igualdade e desigualdade é bastante ampla e complexa, neste trabalho, toma-se como referência a discussão de Amartya Sen para pensar a questão, conforme se verifica no próximo subitem.

3.5 INFRAESTRUTURA ESCOLAR E O DIREITO À EDUCAÇÃO: QUAL IGUALDADE É NECESSÁRIA?

O direito à educação enquanto princípio vincula-se à ideia de universalidade, ou seja, para que seja um direito, ele deve ser acessível para todos, garantindo uma oferta educacional igualitária. Contudo, a ideia de igualdade não é um conceito simples e gera diversos debates e

pode ter contornos distintos, pode se pensar, por exemplo, que garantir igualdade é garantir uma escola com as mesmas condições e materiais para todos os estudantes. Porém, embora esse ideal possa parecer interessante, ele pode ser insuficiente, porque não necessariamente a mesma estrutura é suficiente para atender a todos os estudantes.

Para olhar a questão da igualdade e, portanto, da desigualdade, nessa pesquisa trazemos as ideias de Amartya Sen (2000). O autor discute a necessidade de pensar uma sociedade mais justa, o que não significa uma sociedade perfeitamente justa, porque não há como garantir uma justiça plena, do mesmo modo, pode-se pensar que não é possível pensar em uma igualdade plena, mas se deve eliminar as injustiças corrigíveis, do mesmo modo, pode-se pensar nas desigualdades corrigíveis. Não teremos seres humanos sempre com as mesmas coisas, até porque as pessoas são diferentes, mas precisamos garantir que todos tenham a capacidade de viver bem.

Além disso, segundo Schneider (2014), não existe apenas uma forma de distribuição justa, porque podem existir diversas formas de interpretação da justiça, como o exemplo presente no livro *A ideia da justiça*:

[...] supondo-se a distribuição de uma flauta entre três crianças (A, B e C), a quem seria justo entregar a flauta? Para os utilitaristas, a flauta deve ser da criança A, pois é a única que sabe tocar e a única que daria utilidade ao instrumento. Para os libertários, a flauta deve ser da criança C, que foi quem a construiu e na visão dos igualitaristas a flauta deve ser dada à B, que não tem nenhum outro brinquedo (Schneider, 2014, p. 55).

Ainda, segundo a autora, o objetivo de Sen, portanto, não é encontrar uma igualdade perfeita, mas sim, garantir que a forma de distribuição seja aquela que mais diminuiu as desigualdades de capacidade dos sujeitos, sendo que muitas delas podem estar mascaradas.

Se as exigências da justiça têm de dar prioridade à eliminação da injustiça manifesta (como venho defendendo ao longo deste trabalho), em vez de se concentrar na busca prolongada da sociedade perfeitamente justa, então a prevenção e a mitigação das inaptidões não podem deixar de ser bastante centrais na tarefa da promoção da justiça (Sen, 2011, p. 294).

Neste sentido, pode-se dizer que o pensamento do autor se baseia na premissa de que as instituições básicas de uma sociedade somente poderão ser consideradas justas quando as pessoas conseguirem seguir o plano de vida que desejam. Sen (2011) buscará aprimorar a ideia de justiça rawlsiana, ampliando a discussão da liberdade e igualdade necessária para a vida dos indivíduos na sociedade.

Considerando a diversidade dos seres humanos, Sen (2011) expõe que é necessário sempre pensar em que tipo de igualdade se está falando, porque a igualdade, em um aspecto, pode gerar desigualdade em outro aspecto. Segundo o autor, “No nível prático, a importância da pergunta ‘igualdade de quê?’ deriva da diversidade real dos seres humanos, de tal modo que exigir a igualdade em termos de uma variável tende a ser incompatível – *de fato* e não somente *em teoria* – com querer a igualdade em termos de outra” (Sen, 2011, p. 23).

Sen (2011) sinaliza que é preciso começar por uma compreensão da justiça baseada na satisfação das necessidades humanas, ou seja, uma abordagem relacionada com o argumento de que a justiça não pode ser indiferente às vidas que as pessoas são realmente capazes de viver. Assim, "A justiça está fundamentalmente conectada ao modo como as pessoas vivem e não meramente à natureza das instituições que as cercam" (Sen, 2011, p. 10).

Resumidamente, Sen (2001) fundamenta a igualdade de capacidade na ideia de liberdade e funcionalidade, sendo que essa última se refere a:

[...] estar adequadamente vestido, nutrido, conseguir ler e compreender um texto, estar livre de epidemias, sendo capaz de participar da vida em comunidade, poder participar de associações de moradores, partidos políticos, bem como ter desenvolvido o sentimento de autoestima e reconhecimento (Costa, 2018, p. 378-379).

O autor vai distinguir, portanto, a liberdade da igualdade, afirmando que: "[...] a liberdade está entre possíveis campos da aplicação da igualdade e a igualdade está entre os possíveis padrões da distribuição da liberdade" (Sen, 2011, p. 54). Entende-se, portanto, que a igualdade exige mais do que garantir os mesmos bens e recursos, sendo necessário liberdade e funcionalidades, haja vista que:

[...] são diversos os fatores que influenciam na conversão da renda em boas características de vida, tais como: diferenças pessoais (sexo, etnia, física, mental, etc.), diversidade do ambiente físico, as variações no clima social (condições sociais) e as diferentes perspectivas relacionais. Todos esses elementos interferem na capacidade que a pessoa tem, ou não, de utilização de um bem (Schneider, 2014, p. 53).

Portanto, para combater as desigualdades, Sen preconiza a igualdade de capacidades e não recursos, porque entende que as pessoas têm necessidades diferentes, uma pessoa com deficiência, por exemplo, pode precisar de mais recursos do que outra sem deficiência. Assim, proporcionar capacidades iguais seria ideal para acabar com as desigualdades. Costa (2018) conclui que Sen foca, não apenas na igualdade material de ponto de partida, mas na igualdade de capacidades que proporcionaria aquilo que as instituições básicas não proporcionam, que são as funcionalidades e a condição real de efetivação do projeto de vida do sujeito. Dessa

forma, a igualdade de oportunidades e escolhas envolveria não somente a disponibilidade de recursos, mas o acesso das pessoas a esses recursos que dependerão das habilidades individuais, uma vez que esses talentos são considerados, por Sen, como limitantes da liberdade substantiva de ter e fazer escolhas e, por conseguinte, lutar por seus desejos.

Pelas ideias ora expostas, a forma mais justa de promover a igualdade é por meio do desenvolvimento das capacidades individuais, sendo que se deve promover uma distribuição que seja capaz de diminuir a desigualdade, mas principalmente de ampliar a liberdade, ou ainda, as capacidades de as pessoas fazerem escolhas. Nesse sentido, há que se considerar que a existência de desigualdade é uma característica intrínseca à sociedade e que, portanto, o que se deve buscar é a máxima diminuição dessa desigualdade.

É importante ressaltar que a teoria de Sen (2001) se baseia no conceito de habilidades que um indivíduo possui para desempenhar funções que ele valoriza, e cada indivíduo tem a prerrogativa de desempenhar qualquer função. Nas suas asserções, a liberdade é entendida como o conjunto de capacidades, isto é, das possibilidades concretas de as pessoas viverem a vida do modo como têm boas razões para quererem viver (Sen, 2001, p. 70).

No seu estudo a Ideia da justiça, o autor deixa a ideia de que a justiça é um processo que perpassa no interior de cada cidadão.

Na verdade, temos boas razões para reconhecer que a busca da justiça é em parte uma questão de formação gradual de padrões comportamentais — não há nenhum salto imediato da aceitação de alguns princípios de justiça e um redesenho total do comportamento real de todos os membros de uma sociedade em consonância com essa concepção política da justiça (Sen, 2011, p. 99).

Pelo exposto, parece que a injustiça é algo inerente ao ser humano, ainda que não seja manifesta de forma explícita. Assim, pode se interpretar que a promoção da justiça não é apenas uma tarefa institucional, mas sim individual, pois, no fim, são as pessoas como membro da sociedade que agem para que a injustiça não se efetive, "[...] as exigências da justiça têm de dar prioridade à eliminação da injustiça manifesta [...] em vez de se concentrar na busca prolongada da sociedade perfeitamente justa (Sen, 2011, p. 306).

A falta de igualdade pode se aferir ao analisar as condições que garantam disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade, que são apresentados por Ximenes (2014) como características essenciais à garantia dos direitos. Uma das condições a que se propôs analisar é a infraestrutura escolar respectiva CME.

Apesar dos avanços ocorridos nas últimas décadas, como a diminuição do índice de analfabetismo, a construção de mais escolas, universalização do acesso ao Ensino Superior, a

falta de igualdade de acesso e condições ainda atinge grande parte da população moçambicana, principalmente a região norte e centro do país tal como aponta o estudo da Unesco (2019, 2023). Em contraste com as linhas de pensamento baseadas na utilidade ou nos recursos, na abordagem das capacidades a vantagem individual é julgada pela capacidade de uma pessoa fazer coisas que ela tem razão para valorizar (Sen, 2011, p. 265).

A perspectiva de justiça de Sen (2011) foca na avaliação real das liberdades, igualdade e habilidades individuais, tendo em conta os elementos sociais, culturais e ambientais que afetam diretamente as chances de concretização de seus projetos de vida. Portanto, as oportunidades sociais na forma de serviços educacionais são essenciais para o exercício da liberdade, contribuindo diretamente para o desenvolvimento das habilidades individuais, o que impulsiona a melhoria da qualidade de vida tanto individual quanto coletiva.

Como o autor se refere que a avaliação da desigualdade tem de levar em conta a pluralidade de espaços no qual a igualdade vai ser apreciada, "A escolha de um espaço ou a categoria pertinente é crucial para analisar a desigualdade" (Sen, 2011, p. 51).

A análise da questão da infraestrutura escolar, portanto, proposta nesse trabalho, dialoga com a teoria de Sen (2001), ao entender que a garantia de condições materiais e estruturais precisa ser feita, não no sentido de busca de uma igualdade perfeita, mas de forma a diminuir ao máximo a desigualdade e ampliar as capacidades dos indivíduos, portanto, possibilitando maior acesso àqueles que têm menores capacidades.

4 ANÁLISE DA INFRAESTRUTURA ESCOLAR EM ESCOLAS DA PROVÍNCIA DE SOFALA

A pesquisa em questão se insere no campo de políticas educacionais, e a respeito da natureza deste campo, Souza afirma “que a pesquisa em políticas educacionais toma a ação do estado no (não) atendimento às demandas por educação da sociedade e, na via inversa, toma também as próprias demandas sociais como objeto de estudo” (2016, p. 79), e ainda em torno da temática, Mainardes discorre “que o objeto de estudo da política educacional é a análise das políticas educacionais formuladas pelo aparelho de Estado [...] Essa análise abrange estudos de natureza teórica, estudos com base empírica e estudos para a superação da realidade” (2018, p. 189). A discussão sobre a infraestrutura escolar é feita no âmbito da política educacional nos estudos brasileiros que servem de referência (Schneider, 2010; Castro, 2018).

A depender do que se pretende interpretar, (o fenômeno) a pesquisa em políticas educacionais pode ter uma abordagem quantitativa ou mesmo qualitativa, e a respeito disso Stake (2011) afirma que a escolha depende da intenção do pesquisador. Esta pesquisa se enquadra na abordagem qualitativa. As pesquisas qualitativas são aquelas “[...] que buscam compreender um fenômeno em seu ambiente natural, onde estes ocorrem e do qual faz parte” (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015, p. 243). Como referido na introdução, ela se caracteriza como um estudo de caso em escolas da Província de Sofala em Moçambique. Ludke e André (2013) destacaram características da pesquisa qualitativa das quais três têm relação direta com esse estudo: “1) A pesquisa qualitativa, em geral, ocorre no ambiente natural com coleta direta de dados [...]; 2) os dados coletados são preferencialmente descritivos; 5) A análise de dados e informações tende a seguir um processo indutivo” (Ludke; André, 2013, p. 36). A seguir, detalha-se a concepção e os procedimentos de tal pesquisa

4.1 METODOLOGIA E CONSTRUÇÃO DA ANÁLISE

Considerando a ausência de informações gerais sobre a infraestrutura em Moçambique e as dificuldades de realização de uma pesquisa de campo, o presente trabalho se estrutura como um estudo de caso, que analisará com profundidade um objeto educacional, no caso em questão, a infraestrutura de algumas escolas. O campo da educação é amplo, implicando dificuldade em estudá-lo como um todo, assim o estudo de caso se apresenta como uma alternativa para a análise proposta. Ludke e André (2013) afirmam que o estudo de caso em pesquisas

educacionais tem um grande potencial pelo fato de se desenvolver em uma situação natural, ser rico em dados descritivos, ter um plano aberto e flexível e representar os diferentes pontos de vista presentes numa situação social.

Pode-se perceber que o método se refere a um caminho ou à combinação de vários procedimentos a percorrer para alcançar certos objetivos, porém Ludke e André (2013) espelham a ideia de que, entre vários caminhos, a escolha do método se faz em função do tipo de problema estudado.

No caso em questão, a abordagem escolhida foi qualitativa, que tem como principais características: a necessidade de sair ao campo para descobrir os acontecimentos; a relevância da teoria, baseada em dados para o desenvolvimento do campo; a complexidade e variabilidade dos fenômenos e ações humanas; a crença de que as pessoas assumem um papel ativo na resposta de situações problemáticas; o entendimento de que os significados são definidos e redefinidos por meio de interação; e a consistência das inter-relações entre condições, ações e consequências (Strauss; Corbin, 2008).

Entre os procedimentos para análise qualitativa mais usuais em pesquisas científicas, destacam-se: pesquisa-ação, a etnografia, a pesquisa fundamentada nos dados, a entrevista, a observação participante, e, por fim, a análise documental (Myers, 2009). Nesse estudo de caso utiliza-se da combinação de três desses procedimentos, quais sejam: análise documental, observação participante e entrevista.

A seguir, detalham-se os objetivos da pesquisa e os procedimentos utilizados para responder aos objetivos propostos:

QUADRO 3 - OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS UTILIZADOS

Objetivo	Procedimento
Contextualizar o direito à educação em Moçambique;	Revisão bibliográfica
Discutir sobre a infraestrutura escolar como um elemento da garantia do direito à educação;	Revisão bibliográfica
Relacionar as formas de financiamento da educação em Moçambique e a efetivação do direito à educação;	Revisão bibliográfica
Analisar a legislação existente em Moçambique sobre as condições da infraestrutura escolar do ensino primário, considerando a dependência administrativa;	Revisão bibliográfica Análise documental
Discutir o quanto a oferta da infraestrutura escolar garante igualdade de condições.	Análise documental Observação Entrevistas

FONTE: O autor (2024)

A análise que se versa nesse trabalho tem como foco a infraestrutura escolar e foram definidos alguns aspectos da infraestrutura a serem analisados, os quais tiveram como base as discussões de Schneider (2014), além dos levantamentos feitos no Brasil, com destaque para o Censo Escolar e os Questionários de contexto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação

Básica, mas adequando-se à análise para a realidade de Moçambique. A análise centra-se em cinco indicadores, os quais são detalhados no quadro 4.

QUADRO 4 - INDICADORES E ITENS UTILIZADOS PARA A ANÁLISE

Indicador	Itens analisados
Tipo de Prédio escolar	Tipo de construção, estrutura do prédio, tem mais de um andar, existência de áreas externas e telhado.
Estado de conservação das condições físicas	Conservação do telhado, paredes, piso, portas, janelas, banheiros, inst. elétrica e pintura.
Condições de iluminação	Fonte de energia, incidência de raios solares, lâmpadas em funcionamento, existência de lâmpadas, fios expostos, alcance dos interruptores.
Espaços físicos pedagógicos	Existência de: Quadra de esportes, Sanitário, Biblioteca, e/ou Sala de leitura, Laboratório, informática e Laboratório de ciências.
Indicador do Entorno e Acessibilidade da Escola	Existência de muros, grades, portões, acesso p/ pessoas c/deficiência, dispositivo contra incêndio.

FONTE: O autor (2024)

O debate e a escolha desses indicadores tomam como referência os aspectos observados na pesquisa, cujos procedimentos se descrevem de forma mais detalhada a seguir.

4.2 DESCREVENDO OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA: ANÁLISE DOCUMENTAL, ENTREVISTA E OBSERVAÇÃO

A análise documental, refere-se à obtenção de dados a partir de documentos, a fim de compreender um fenómeno (Flick, 2009). Dos vários tipos de documentos (Marconi; Lakatos, 2017) analisam-se neste trabalho documentos escritos³⁷ com destaque: planos, leis, decretos e diplomas ministeriais.

De acordo com Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p.58), a análise documental trata-se de um procedimento em que

[...] os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenómeno; é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos.

A análise de documentos foi essencial para entender as garantias legais previstas ou não em termos de infraestrutura escolar no país. Destaca-se que a análise se refere aos documentos

³⁷ Documentos oficiais; publicações parlamentares; documentos jurídicos; fontes estatísticas; publicações administrativas; documentos particulares.

nacionais considerando que se trata de um país com organização unitária, em que as decisões legais se concentram no Ministério da Educação.

A análise dos documentos foi realizada inicialmente por meio da leitura, na qual se buscou identificar aspectos relacionados à infraestrutura. Destacou-se o teor e abrangência buscando verificar quais eram as previsões existentes para a infraestrutura escolar, as quais foram categorizadas a partir de 5 indicadores (Tipo de Prédio escolar, Estado de conservação das condições físicas, Condições de iluminação, Espaços físicos pedagógicos e o Entorno e Acessibilidade da Escola). É importante explicitar que, pelo fato de se ter encontrado legislação diferente entre as entidades públicas e privadas, a análise será feita separando as escolas observadas em cada dependência administrativa.

É importante mencionar que a análise da legislação ocorre considerando 2008 a 2024, porque foi o período em que se encontrou legislação, mas o estudo de caso é feito considerando a situação das escolas em 2024. Entre os documentos analisados destacam-se: Diploma Ministerial n.º 46/2008; Decreto n.º 58/2008, de 30 de dezembro, Lei n.º 18/2018 Lei do Sistema Nacional da Educação, Diploma Ministerial 107-2019, Plano Estratégico da Educação 2020-2029 e Diploma Ministerial n.º 122/2021. O quadro 5 mostra em detalhes o teor dos documentos e sua abrangência.

QUADRO 5 - DOCUMENTOS ANALISADOS SOBRE A INFRAESTRUTURA EM MOÇAMBIQUE

Documento	Ano	Teor	Abrangência
Diploma Ministerial n.º 46/2008:	2008	Aprova o Regulamento Geral do Ensino Básico e revoga o Diploma Ministerial n.º 54/2003, de 28 de Maio, que aprova o Regulamento Geral das Escolas do Ensino Básico.	Todo sistema educacional
Decreto n.º 58/2008, de 30 de dezembro	2008	Aprova o Regulamento de Construção e Manutenção dos dispositivos técnicos de acessibilidade, circulação e utilização dos sistemas dos serviços públicos às pessoas com deficiência ou de mobilidade condicionada.	Apenas escolas privadas
Lei n.º 18/2018 Lei do Sistema Nacional da Educação	2018	Regula o Sistema Nacional de Educação.	Todo sistema educacional
Diploma Ministerial 107-2019	2019	Aprova o Regulamento de Abertura, Funcionamento e Encerramento dos Estabelecimentos Privados de Educação e Formação de Professores do Ensino Primário e Educação de Adultos.	Apenas escolas privadas
Plano Estratégico da Educação 2020-2029	2020	Instrumento que orienta as intervenções do Governo de Moçambique, no setor da Educação.	Todo sistema educacional
Diploma Ministerial n.º 122/2021:	2021	Aprova as Diretrizes sobre Resiliência às Ameaças Naturais, Salvaguardas Ambientais e Sociais para as Edificações Escolares.	Todo sistema educacional

FONTE: Elaborado pelo autor (2024)

O segundo procedimento, a observação, tal como a entrevista, ocupa um lugar privilegiado na pesquisa em educação com destaque nas novas abordagens de pesquisa. Segundo Marconi e Lakatos, a observação "[...] é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações que utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar." (2017, p. 6).

Diferentemente da entrevista que permite a coleta por meio da interação, na observação, o pesquisador interage com o meio por meio dos sentidos. Aqui, o pesquisador não colhe a percepção de alguém, mas sim ele fica em contato com o objeto de estudo tirando suas percepções. Isso é enfatizado por Ludke, "[...] a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens [...] Além disso, as técnicas de observação são extremamente úteis para ‘descobrir’ aspectos novos de um problema” (2013, p. 34).

A técnica da observação é pertinente em pesquisas, em particular para a pesquisa qualitativa. A importância da observação, segundo Ludke (2013), é que ela permite que o pesquisador esteja próximo ao objeto de análise. A observação depende menos da introspecção ou da reflexão, “permite a evidência de dados” (2017, p. 6). Por último, é importante acrescentar ao que foi arrolado como propósito da observação a necessidade de conferir o que foi apurado mediante a revisão da literatura em relação à infraestrutura escolar em Moçambique.

Considerando que a observação se dá como um contato mais pontual e não diário, se optou por fazer um roteiro para auxiliar na observação, que aqui é considerada como não participante. A observação das 10 escolas se efetuou de acordo com o roteiro constante no Apêndice IV e V (ver apêndice).

No âmbito da observação das escolas, inicialmente estava prevista a observação de 15 unidades, sendo 10 escolas públicas e cinco (5) escolas privadas em áreas rural e urbana, mas algumas instituições não aceitaram participar da pesquisa e outras não responderam no período estabelecido para a coleta de dados, isto contribuiu para que se reduzisse o número de escolas observadas para dez (10), sendo sete (7) públicas e (3) privadas. Destas, duas escolas privadas e duas escolas públicas localizadas na zona rural. O quadro 6 descreve as escolas observadas.

QUADRO 6 - ESCOLAS OBSERVADAS NA PROVÍNCIA DE SOFALA

Sigla	Escolas	Localização	Dep. Adm.	Distrito
EPBU1	Escola Pr Completa Eduardo Chivambo Mondlane	Urbana	Pública	Beira
EPBU2	Escola Primária Completa 7 De Abril			Beira
EPBU3	Escola Básica Do Matacuane			Beira
EPBU4	Escola Primária De Ndunda			Beira
EPBU5	Escola Primária Completa De Mungassa			Beira
EPBU5-1*		Beira		
EPBR1	Escola Primária De Chingamije	Rural	Pública	Búzii
EPBR2	Escola Primária Completa De Bandua			Búzi
EPRU1	Escola Bom Futuro	Urbana	Privada	Beira
EPRR1	Escola Básica Esperança No Senhor	Rural		Maromeu
EPRR2	Escola Primária Completa São José De Estaquinha			Búzi

FONTE: O autor (2024)

Legenda: E – representa a escola; PB é utilizado para escolas públicas; PR para identificar as escolas privadas; U para designar escolas urbanas e R para as escolas rurais. A numeração corresponde a quantidade de escolas em cada categoria. * Refere-se a um anexo da escola principal, localizado a 8km de distância

Pelo quadro, foram visitadas mais escolas públicas que privadas, mas essa diferença também é fruto do maior número de instituições públicas. É importante dizer que uma das escolas tem dois espaços, que são apresentados separadamente, porque há o prédio escolar e um anexo a 8 km da escola principal com características diferentes da escola principal. Para se referir ao espaço anexo, ao longo da análise, usaremos a designação EPBU5-1.

Um dado importante é que durante a observação, os responsáveis pelas escolas públicas mostraram certo receio em ver o pesquisador, mesmo sabendo que havia uma autorização para visitar a escola, pois queriam saber da real finalidade da pesquisa, se tratava-se de um estudo para posterior financiamento ou meramente acadêmico. Algumas entidades privadas não responderam ao pedido e outras, para certificar-se da veracidade dos documentos apresentados entraram em contato via WhatsApp com a orientadora no Brasil, de modo a certificar-se de que se tratava de uma pesquisa por ela orientada e o nível da instituição. Os entrevistados tiveram receio em assinar o termo de assentimento. Estes desafios revelam que, no local em estudo, ainda existe um olhar de censura, timidez e mesmo medo com pesquisas, tendo em vista, possíveis retaliações.

Em pesquisas que se utilizam de observação, é importante que se faça anotações de forma organizada, no caso desta pesquisa, o roteiro foi feito para auxiliar nos elementos a serem observados. A atividade de anotar as informações obtidas por meio dos sentidos, deve ser precisa, objetiva e, para isso, outras formas de registro que permitam evitar falhas podem ser

permitir a melhor interpretação. Para tal, autores como Belei *et al.* (2008) e Stake (2011) admitem a possibilidade de se fazer registros do fenômeno ou objeto observado por meio de gravação em vídeo e uso de recursos tecnológicos.

Para melhor ilustrar a realidade da escola, foram feitas imagens e vídeos das infraestruturas observadas. Todas as imagens e vídeos podem ser consultados no seguinte endereço: RESULTADO DE BUSCA DE DADOS. Ao longo do trabalho, algumas imagens serão apresentadas para melhor ilustração do fenômeno observado e se fará referência a alguns vídeos para consulta pelo leitor. Esse procedimento se justifica, tendo em vista que o registro em vídeos permite ao pesquisador rever o objeto observado, sendo que tais ferramentas passam a estar disponíveis para utilização do pesquisador, sendo uma ferramenta bastante interessante, conforme definido por Belei *et al.* (2008). Por outro lado, o uso de imagens permite a precisão do que foi registrado durante a observação, dando possibilidade de o leitor ter melhor dimensão do fenômeno apresentado pelo pesquisador. A observação ocorreu considerando os indicadores e para tentar sintetizar a análise se criou uma escala que permite estabelecer uma pontuação para a escola, conforme é possível observar a seguir (Tabela 5).

TABELA 5 - QUESTÕES OBSERVADAS, RESPOSTAS E PONTUAÇÃO PARA ANÁLISE DE CADA INDICADOR

Indicador	Questão	Resposta	Pontuação
Tipo do Prédio escolar	Qual é o tipo de construção da escola	Alvenaria	1.0
		Misto	0.50
		Material local	0.0
	Como é a estrutura do prédio?	Nova	1.0
		Reformada	0.50
		Antiga	0.0
	Possui áreas externas à construção	Sim	1.0
		Não	0.50
	Possui telhado	Sim	1.0
		Não	0.50
Conservação das condições físicas	Qual é o estado de conservação dos seguintes itens	Adequado (bom estado que não apresenta sinais de desgaste)	1
		Conservado (exige reparos simples e superficiais)	0,75
	Instalações elétricas	Semi- conservado (apresenta itens degradados e que necessitam de manutenção urgente)	0,50
		Não conservado (precisa de uma reforma estrutural)	0.25
		Não existe	0.0
Fonte para garantir a iluminação a escola depende da luz:	Natural	0	
	Elétrica	1	

Indicador	Questão	Resposta	Pontuação
Condições de iluminação	a) Natural? b) Elétrica?		
	Durante o dia a luz natural é suficiente para iluminar o ambiente da sala de aula?	Sim	1
	Há incidência de raios solares diretamente na sala de aula? A instalação elétrica está em bom estado de conservação?		
	Todas as lâmpadas estão em funcionamento? Os compartimentos têm lâmpadas suficientes? Há fios ou instalações expostas? Os interruptores estão ao alcance dos alunos?	Não	0
Espaços físicos pedagógicos	Espaços escolares	Sim	1
	a) Quadra		
	b) Secretaria		
	c) Biblioteca		
	d) Sanitário	Não	0
	e) Laboratório de informática		
	f) Laboratório de ciência		
O entorno e acesso à escola	Entorno limites de integração entre a escola e a comunidade		
	a) Existem muros? b) Existem grades? c) Existem portões? d) Sem vedação?	Sim	1
	Existe uma ou mais vias de acesso para pessoas com deficiência desde a rua até a porta de entrada?		
	Existe algum dispositivo contra incêndio	Não	0

FONTE: o autor (2024)

As questões que foram possíveis analisar a partir da observação permitiram sintetizar a realidade de acordo com os indicadores e condições que se descreve a seguir, e que nos permitiram inferir as garantias materiais das infraestruturas escolas. É importante referir que pelo fato dos equipamentos não terem sido achados, essa realidade contribuiu para não falar disso.

A respeito da entrevista, Marconi e Lakatos referem-se que “[...] trata-se de uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica, que proporciona ao entrevistado,

verbalmente, a informação necessária” (2017, p. 224). É uma técnica de coleta de dados (Marconi; Lakatos, 2017) e uma construção da qual entrevistador e entrevistado participam ativamente (Bastos; Santos, 2013). Neste pensamento, é possível perceber que a entrevista vai além da busca de informações, tal como Marconi e Lakatos se referem, aqui vislumbra-se uma relação entre o entrevistado e entrevistador.

A entrevista ocorreu com base em um roteiro semiestruturado (Apêndice 2). Este tipo de entrevista ocorre “[...] a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (Ludke, 2017, p. 58). A entrevista semiestruturada apresenta uma flexibilidade, o pesquisador utiliza um roteiro com perguntas fechadas, porém inclui um pequeno número de perguntas abertas e deixa o entrevistado livre para falar. Para se realizar entrevista o autor deste trabalho viajou a Moçambique, tendo permanecido 4 meses e contactado instituições públicas e privadas para o feito.

Destaca-se que foram feitas solicitações primeiramente para a direção provincial e os gestores dos distritos e depois diretamente para as escolas selecionadas. Foram constatados 16 sujeitos, sendo que os responsáveis dos distritos não responderam a solicitação da entrevista. Em alguns casos, alguns entrevistados cederam as informações, mas não aceitaram gravar a entrevista. Nas instituições privadas, alguns proprietários não aceitaram participar da pesquisa e por fim, algumas escolas acabam não sendo analisadas pelas dificuldades de acesso, considerando a ausência de transporte público acessível para chegada até essas instituições. Por fim, conseguiu-se realizar oito entrevistas, sendo com um responsável geral de planejamento da província analisada, dois diretores e quatro professores, conforme Quadro 7.

QUADRO 7 - LISTA DOS ENTREVISTADOS

Entrevistado	Designação	Área pela qual é responsável
Chefe 1	C1	Departamento de Estudos e planificação da Direção Provincial de Educação - Sofala
Diretor 1	D1	Diretor da EP De Bandua
Diretor 2	D2	Diretor da Escola de Mungassa
Vice-diretor 1	VD1	Vice-diretor da Escola de Ndunda
Vice-diretor 2	VD2	Vice-diretor da Escola Privada Bom Futuro
Docente 1	PROF1	Escola P Da Ponta Gea
Docente 2	PROF2	Escola P De Chingamije
Docente 3	PROF3	Escola de Estaquinha
Docente 4	PROF4	Escola Básica Esperança No Senhor

FONTE: O autor (2024)

As entrevistas foram realizadas na província de Sofala, na direção da província, com o chefe provincial, dois diretores das escolas, sendo um da área urbana e outro rural, uma vice-diretora e quatro docentes das escolas restantes. As entrevistas não foram gravadas, mas sim transcritas, duraram mais de meia hora. Não foi possível entrevistar os gestores e professores de duas escolas observadas. Entre os entrevistados, referidos no quadro acima, a entrevista durou em média uma hora e a entrevista foi transcrita.

A análise resultante dos procedimentos listados é explorada no próximo item, mas antes detalha-se um pouco o local do estudo de caso.

4.3 O LÓCUS DA PESQUISA: CONHECENDO A PROVÍNCIA DE SOFALA.

Antes de avançarmos no que foi apurado, é pertinente situar o local em estudo: a província de Sofala. A província abrange uma área de 68.018 Km² e inclui as localidades, postos administrativos e distritos, localiza-se na região central de Moçambique. Sofala faz fronteira com as províncias de Zambézia e Tete, a norte, a Sul, a província de Inhambane, Manica a oeste e o Oceano Índico, a leste. A cidade da Beira é o principal centro urbano, sendo uma cidade portuária, e um importante centro comercial e industrial na região central e é a segunda maior cidade a nível nacional em termos de área metropolitana, densidade populacional e renda.

A província de Sofala tem uma população de 2.150.770 habitantes (INE, 2021) se organiza a partir de distritos: Beira, Búzi, Caia, Chemba, Cheringoma, Chibabava, Dondo, Gorongosa, Machanga, Maríngue, Marromeu, Muanza, Nhamatanda. Os distritos são subdivididos em postos administrativos e localidades. E pelo fato de a província ser extensa e o tempo para a realização da pesquisa ser limitado, optou-se por um recorte focando em três distritos: Beira, capital da província, Marromeu, que fica ao norte e Búzi, que fica a sul da província.

De acordo com o Minedh no Levantamento Estatístico da Educação de 2023, a província de Sofala tinha 986 escolas públicas e 68 escolas comunitárias ou privadas, totalizando 1.054 escolas, sendo dessas 972 escolas de ensino primário (Minedh, 2023a). As escolas primárias são o quantitativo mais expressivo e nelas se concentra o maior número de alunos matriculados. O número das escolas e alunos vem crescendo, segundo dados do Instituto Nacional de Estatística (INE, 2021), entre 2018 e 2023 o número de escolas públicas aumentou de 898 em 2018, para 907 em 2020, e em 2022, a província de Sofala contava com 922 escolas públicas e

66 privadas (Minedh, 2022). Quanto aos alunos matriculados em 2021, a província de Sofala contava com 445.419 alunos matriculados, em 2022, esse número sobe para 519.471 (Minedh, 2022).

Pelo fato de o país ser unitário, o ensino na província de Sofala segue a estrutura preconizada pela lei do SNE. O último estudo do Instituto Nacional de Estatística (INE) em conjunto com o Fundo das Nações Unidas para a População (UNFPA), divulgado em 2023 sobre a educação em Moçambique, mostra um panorama desafiador para a educação na província de Sofala (Minedh, 2023a), com destaque para a desigualdade de gênero na alfabetização.

[...] a taxa de alfabetização feminina é em torno de 40% menor que a masculina. Entre as províncias com elevado grau de alfabetização da população total, a disparidade entre os sexos é consideravelmente menor, possivelmente em razão do acesso mais amplo ao sistema educacional, reduzindo as barreiras impostas por estruturas de gênero desfavoráveis à participação feminina (INE, 2023, p 27).

Segundo dados de 2017, da população total da província de Sofala, 81,2% dos homens sabiam ler e escrever, e 50,5% eram mulheres (INE, 2017). Baseando-se nos dados de alunos matriculados, pode se interpretar que a efetivação do direito à educação vai se tornando uma realidade paulatinamente, mas apesar do maior acesso à escola, a infraestrutura e o financiamento têm se constituído como um desafio da política educacional. A ampliação do acesso precisa ser feita, mas ela precisa vir acompanhada de condições de qualidade para isso. O acesso é o primeiro meio de materialização do direito, sendo o espaço físico um elemento central para isso, portanto, a análise proposta vai discutir a infraestrutura a partir dos indicadores, buscando cotejar as garantias legais previstas, as entrevistas e o roteiro de observação.

Entre as escolas observadas, as escolas públicas apresentam um número de alunos superior à privadas conforme a tabela 6 que contextualiza as escolas.

TABELA 6 - NÚMERO DE ALUNOS E SALAS DAS ESCOLAS OBSERVADAS, EM 2024

Escola	Ensino Primário	N. Alunos	N. salas	N. salas utilizadas	Q. turnos
EPBU1	1º a 7º ano	1.815	12	12	3/2
EPBU2	1º a 7º ano	1.675	12	10	2
EPBU3	1º a 7º ano	3.059	13	11	3/2
EPBU4	1º a 7º ano	4.306	17	17	3/2
EPBU5	1º a 7º ano	4.000	19	16	2
EPBR1	1º a 5º ano	953	4	4	2
EPBR2	1º a 7º ano	4.216	16	16	2
EPRU1	1º a 7º ano	791	15	15	2
EPRR1	1º a 7º ano	294	5	5	2
EPRR2	1º a 7º ano	3.789	14	13	2

FONTE: Elaborado pelo autor com base nos dados da entrevista (2024).

Pelo número de alunos e as salas de aulas, pode se perceber que há uma demanda no uso de infraestrutura, em média cada sala é ocupada por mais de 50 alunos por turno, pois as escolas observadas funcionam em regime de dois turnos em que os alunos permanecem mais horas na escola comparativamente a de três turnos. Outro dado interessante que se pode observar é que as escolas que apresentam maior número de alunos não são, necessariamente, as que apresentam muitas salas e as que apresentam poucos alunos não são escolas com poucas salas.

Entre as escolas privadas, as que não são coparticipadas pelo Estado, possuem poucos alunos, e isso leva a uma proporção menor de alunos por turma comparativamente às escolas públicas. De uma forma geral, seria interessante olhar se as escolas que têm maior número de alunos, também proporcionam melhores condições em termos de infraestrutura escolar.

4.4 CONDIÇÕES MATERIAIS E ESTRUTURAIS DAS ESCOLAS

Considerando a definição de infraestrutura, passou-se à análise dos documentos e, posteriormente, cotejando-os com a realidade percebida por meio do roteiro de observação e das entrevistas.

Inicialmente, é preciso considerar que a legislação sobre a temática não é vasta, sendo necessário, inclusive, considerar um documento de 2008 porque era o único que tratava de forma mais ampla sobre o tema da infraestrutura, e estando ainda em voga. É necessário considerar também que há legislação mais específica sobre a escola privada, sinalizando que o Estado mantém um controle e exige a observância de critérios para o funcionamento das escolas privadas, mas sendo omissa em relação às escolas de sua responsabilidade, o que pode gerar uma desigualdade na oferta.

No quadro 8 resume-se a legislação sobre a infraestrutura escolar em Moçambique, que se toma como referência para a presente análise.

QUADRO 8 - TEOR DA LEGISLAÇÃO EM RELAÇÃO INFRAESTRUTURA ESCOLAR

Lei/Diploma ministerial	Definição e objetivo	Âmbito de Aplicação	Aspectos relativos à infraestrutura escolar
<p>Constituição da República</p>	<p>Estabelece a forma de organização e funcionamento do Estado bem como reconhece os direitos, deveres e liberdades fundamentais dos cidadãos. A Constituição é a lei fundamental do nosso Estado e serve como base de todas as leis que existem em Moçambique.</p>	<p>Desenvolve e aprofunda os princípios fundamentais do Estado moçambicano, consagra o caráter soberano do Estado de Direito Democrático, baseado no pluralismo de expressão, organização partidária e no respeito e garantia dos direitos e liberdades fundamentais dos cidadãos.</p>	<p>2. O Estado promove a extensão da educação à formação profissional contínua e a igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gozo deste direito.</p> <p>1. Os cidadãos têm direito à educação física e ao desporto. 2. O Estado promove, através das instituições desportivas e escolares, a prática e a difusão da educação física e do desporto.</p>
<p>Diploma Ministerial n.º 46/2008:</p>	<p>O presente Regulamento é um documento de caráter normativo que norteia o funcionamento das escolas e o processo de avaliação que se realiza ao longo do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.</p>	<p>1. O presente Regulamento aplica-se a todas as instituições públicas (regulares e especiais), vocacionadas ao ensino básico que lecionam da 1.a a 7.a classes do SNE.</p> <p>2. É igualmente aplicável às escolas particulares (regulares e especiais), no que não for contrário ao seu regime jurídico.</p>	<p>As escolas do Ensino Básico tanto públicas como privadas deverão funcionar em edifícios próprios, com mobiliário, biblioteca, material didático, um posto de primeiros socorros e com boas condições de salubridade, acesso à água potável, casas de banho e/ou latrinas e garantir o acesso aos portadores de deficiência. O edifício escolar deve ser construído em local adequado aos fins educativos. A construção ou a adaptação de edifícios escolares deve respeitar as normas pedagógicas, de higiene, dos alunos portadores de deficiências e as previstas pelo órgão que superintende as obras públicas, devendo as Direções das Escolas fazer o acompanhamento.</p> <p>4. O mobiliário e os equipamentos da sala de aula deverão ser constituídos, no mínimo, por:</p> <p>a) Um quadro preto;</p> <p>b) Secretária e cadeira para o professor;</p> <p>c) Carteiras;</p> <p>d) Um armário para o material didático e trabalhos feitos pelos alunos;</p> <p>f) Equipamentos específicos para alunos com necessidades educativas especiais;</p> <p>g) Um Kit de material de primeiros socorros.</p> <p>5. Nas escolas situadas junto das estradas e linhas férreas deve existir um dispositivo de segurança.</p>

Lei/Diploma ministerial	Definição e objetivo	Âmbito de Aplicação	Aspectos relativos à infraestrutura escolar
<p>Diploma Ministerial n.º 119/2014 de 13 de Agosto</p>	<p>1. O presente diploma tem por objeto regular a criação e o funcionamento dos estabelecimentos particulares de ensino.</p> <p>2. O disposto no presente regulamento aplica-se a todos os estabelecimentos particulares de ensino, incluindo aqueles cuja administração e gestão são coparticipadas pelo Estado.</p>	<p>Eradicação do analfabetismo, proporcionando a todo moçambicano acesso ao conhecimento científico e tecnológico e desenvolvimento das capacidades para participação ativa.</p>	<p>1. Para que a criação de estabelecimentos particulares de ensino possa ser autorizada, é obrigatório que se reúnam os seguintes requisitos:</p> <p>a) Salas de aulas com dimensões adequadas, conforme as normas de construções dos edifícios escolares em vigor no País, iluminação lateral esquerda, teto de cor branca, sem molduras e ornato e as paredes lisas;</p> <p>b) Uma sala destinada à secretaria;</p> <p>c) Uma sala para o gabinete do Diretor e seus adjuntos;</p> <p>d) Biblioteca;</p> <p>e) Sala de professores;</p> <p>f) Instalações sanitárias construídas separadamente para rapazes e raparigas;</p> <p>g) Instalações sanitárias para o pessoal docente e não docente;</p> <p>h) Pátio de recreio ao ar livre, cuja área deve ser, pelo menos, o dobro da superfície total das salas de aulas;</p> <p>i) Campo polivalente para a prática de atividades desportivas;</p> <p>j) Recinto escolar cercado por uma vedação conveniente.</p> <p>2. Os estabelecimentos de ensino devem dispor de um gabinete destinado ao agente de saúde escolar, onde existirão medicamentos e utensílios necessários para a prestação dos primeiros socorros.</p> <p>3. Sempre que possível, as instituições de ensino deverão ainda possuir:</p> <p>a) Sala multiuso para o desenvolvimento de atividades curriculares;</p> <p>b) Espaço para atividades produtivas diversas.</p> <p>O mobiliário e equipamentos das salas de aulas, nos estabelecimentos de ensino primário e secundário geral, deverão ser compostos por:</p> <p>a) Carteiras de preferência individuais e bancos separados ou ligados às mesmas, de tamanho adequado à estrutura física dos alunos;</p> <p>b) Secretária e cadeira para o professor;</p> <p>c) Um armário para a conservação e exposição do material didático e outros trabalhos executados pelos alunos;</p> <p>d) Um quadro de giz ou um quadro branco.</p>
			<p>a) Salas de aula concebidas para acolher o máximo de 30 (trinta) estudantes;</p>

Lei/Diploma ministerial	Definição e objetivo	Âmbito de Aplicação	Aspectos relativos à infraestrutura escolar
Diploma Ministerial 107/2019 de 19 de Novembro	O presente Diploma estabelece as normas e os critérios de abertura, funcionamento e encerramento dos estabelecimentos privados de educação.	1. O disposto no presente Regulamento aplica-se a todos os estabelecimentos privados de educação e formação de professores do ensino primário e educação de adultos.	<p>b) Gabinetes para a Direção Pedagógica e para o funcionamento das áreas indicadas no n.º 2 do artigo 28 do presente Regulamento;</p> <p>b) Uma Biblioteca;</p> <p>d) Um laboratório;</p> <p>e) Uma sala de Informática;</p> <p>f) Uma sala de conferência/reuniões;</p> <p>g) Sala para os (professores);</p> <p>h) Sanitários com área superior a 25m² para cada grupo de 20 utentes (formandos), separados por sexos, equipados, com ventilação e iluminação adequadas;</p> <p>i) Um sanitário para pessoas com deficiência e/ou que utilizam cadeira de rodas, equipado com 1 lavatório, 1 sanitário apropriado colocado ao meio de uma parede e ter, de cada lado, barras de apoio articuladas de modo a permitir uma melhor abordagem da cadeira de rodas; A porta de acesso será de abrir para fora ou de correr, com folha de 0.90m;</p> <p>j) Sanitários para (professores) e outro pessoal, observando a proporção de um sanitário e um lavatório para cada 15 utentes, equipado com suportes de papel higiénico;</p> <p>k) Compartimento para cuidados de saúde;</p> <p>m) Internato com bloco masculino e feminino de quartos, equipados e com circulação do ar, observando o previsto no artigo 21 do presente Regulamento;</p> <p>n) Uma pequena residência para o zelador do internato;</p> <p>o) Pátio de recreio ao ar livre;</p> <p>p) Campo polivalente para a prática de atividades desportivas;</p> <p>q) Vedação afastada das árvores ou quaisquer outros elementos cuja altura permita transpor ou trepar.</p> <p>Os Estabelecimentos Privados de Educação e Formação de Professores do Ensino Primário e Educação de Adultos devem possuir equipamento pedagógico, de informática e de escritório.</p>

FONTE: Elaborado pelo autor com base nos documentos analisados (2024)

Para olhar as escolas do nível primário, toma-se como escopo legal da análise da infraestrutura escolar o Diploma Ministerial n.º 46/2008, que regula as escolas públicas e privadas, e o Diploma Ministerial 107-2019 que regula apenas as escolas privadas. O primeiro dispositivo legal prevê que

1. As escolas do Ensino Básico tanto públicas como privadas deverão funcionar em edifícios próprios, com mobiliário, biblioteca, material didático, um posto de primeiros socorros e com boas condições de salubridade, acesso à água potável, [sanitários] e garantir o acesso aos portadores de deficiência.
2. O edifício escolar deve ser construído em local adequado aos fins educativos.
3. A construção ou a adaptação de edifícios escolares deve respeitar as normas pedagógicas, de higiene, dos alunos portadores de deficiências e as previstas pelo órgão que superintende as obras públicas, devendo as Direções das Escolas fazer o acompanhamento (Diploma Ministerial, 2008, Artigo 6).

Como se pode perceber, há exigências e definições mínimas, com detalhamento de algumas características, tais como a necessidade de o prédio ser próprio, ou seja, ser pensado e exclusivo da instituição escolar, além de prever a existência de mobiliário e biblioteca, posto de primeiros socorros, acesso à água potável e acessibilidade física. A existência de uma legislação que defina algumas características do prédio e de seus espaços é extremamente importante em contextos de discussão sobre o direito à educação. Assim se afirma, pois, que a existência de uma base legal é referência para avaliar as políticas educacionais, e ponto de partida para as discussões acadêmicas sobre a infraestrutura escolar que corrobora para a igualdade da educação.

Destaca-se que a falta de definições mais gerais pode permitir diferenças que não gerem condições de oferta mais igualitárias, com escolas funcionando com materiais mais precários e que não garantem conforto, tal como afirmam Kowaltowski (2011) e Cuyers (2011). A inexistência de especificações sobre estruturas mínimas de funcionamento é ressaltada, no caso brasileiro, como um elemento que gera uma desigualdade e, portanto, tem impacto na garantia do direito à educação. Embora se tenha algumas especificações na legislação, elas são mais gerais e parecem ser insuficientes para garantir igualdade, como se verá mais adiante.

No âmbito das escolas privadas, o Diploma Ministerial 107-2019 é mais detalhado e prevê itens como cozinha, internet, laboratórios, projetor, máquina fotocopadora, além de detalhes sobre a questão de acessibilidade arquitetônica e sanitários que não estão previstos no Diploma Ministerial n.º 46/2008.

Quanto aos equipamentos este dispositivo legal não é muito abrangente, mas prevê no inciso 4 m) mobiliário, o equipamento da sala de aula e um Kit de material de primeiros socorros. O referido documento prevê ainda equipamentos para alunos com necessidades

educativas especiais, mas não especifica quais equipamentos. Quanto aos espaços pedagógicos, o referido dispositivo prevê salas de aulas e biblioteca. Apesar de ser limitado em detalhes de espaços pedagógicos, administrativos, equipamentos e adaptação a pessoas com necessidades especiais, este dispositivo constitui uma garantia legal para as escolas a que se propôs analisar, porém restrito às escolas privadas.

Se por um lado é necessário que se cobre do privado a existência desses, fica o questionamento de por que a mesma regra não se aplica às escolas públicas, tal legislação promove uma diferenciação em termos de oferta.

O Diploma Ministerial 107/2019 prevê, para as escolas privadas, em termos de espaços pedagógicos os seguintes ambientes: salas de aula concebidas para acolher o máximo de 30 estudantes, biblioteca, laboratório de ciências, laboratório de informática, sala dos professores, uma quadra polivalente para a prática de atividades desportivas (artigo 20). O laboratório e a quadra são espaços pedagógicos não previstos no Diploma Ministerial n.º 46/2008 que se toma como referência para a análise da garantia legal no que diz respeito à infraestrutura escolar em particular das escolas públicas.

Quanto a espaços físicos administrativos, o documento Diploma Ministerial 107/2019 prevê: bloco administrativo com gabinetes para a direção da escola, sala de conferências, secretaria, cantina escolar, cozinha e internato. Os três últimos espaços não estão previstos no Diploma Ministerial n.º 46/2008. Quanto aos equipamentos, tem-se na legislação que as escolas devem estar equipadas de computadores e ter conexão à internet, projetor e máquina fotocopiadora. Quanto ao acesso, o Diploma Ministerial 107/2019 prevê que as entradas da escola sejam posicionadas nas vias secundárias laterais ou posteriores, deve-se colocar corrimões de segurança em frente às entradas principais dos alunos.

Esse documento também exige e especifica como deve ser o telhado, as paredes, as portas, as janelas e os banheiros, diferentemente do Diploma Ministerial n.º 46/2008 que apenas referia-se à questão dos banheiros. Ainda que os itens de Piso, Pintura, Instalações Elétricas não estejam explícitas no primeiro documento, esses fazem parte da infraestrutura e são relevantes para um bom ambiente de aprendizagem tal como se discute em diversos estudos brasileiros e internacionais (Kowaltowski, 2011; Silva, 2017; Murillo; Román, 2011; Soares; Soares, Santos, 2020; Schneider, 2010; Castro, 2019; Alves; Xavier, Paula, 2019; Cuyvers, 2011) e estudos de Moçambique (Castiano *et al.*, 2006, Antônio, 2014; Bonde 2019).

O documento referente às escolas privadas parece dialogar de forma mais efetiva com a discussão do direito a partir da lógica da acessibilidade proposta por Ximenes (2014), sobretudo

no que se refere à acessibilidade física, pois o autor explicita que a educação deve estar livre de obstáculos físicos. Contudo, a discussão de acessibilidade é referenciada, mas apesar da previsão de sua existência, não há maiores detalhes sobre tal questão.

Quanto ao saneamento básico e energia, os dois Diplomas Ministeriais analisados preveem que as escolas disponham de água potável ligada à rede pública, furo de água ou poço, mas não se referem à energia. Uma das diferenças que esses dispositivos apresentam é que o Diploma Ministerial 107/2019 estabelece no capítulo VIII que o não cumprimento do previsto, é considerado infração grave (ver inciso 3, alínea a), enquanto o Diploma Ministerial n.º 46/2008 não apresenta tal consideração. Esse posicionamento é importante para que os atores privados não venham ofertar a educação em infraestruturas não adequadas. Pelo fato do Estado ser o ator que tem a responsabilidade pela oferta da educação, o documento relativo às escolas públicas deveria ser mais rigoroso no sentido de prever mais espaços e mecanismos da sociedade cobrar isso do estado. Os documentos não versam sobre a ventilação e iluminação.

É importante observar que, como mostram os estudos de Bonde e Matavel (2022); Chadza, Naciaia e Aquimo (2023), o Ministério da educação, por intermédio do plano PEE (Minedh, 2020) reconhece os desafios que o país enfrenta, porém o reconhecimento não é suficiente para garantir o direito, sendo necessário avançar em termos legais, equiparando as exigências para todas as escolas. No Plano Estratégico da Educação (PEE 2020-2029), o Ministério reconhece implicitamente o desafio do financiamento da educação e prevê que a construção e os equipamentos das escolas sejam financiados em parceria com entidades privadas.

Essa modalidade de financiamento pode influenciar negativamente na efetivação da política educacional, tal como previsto no plano, seja pela insuficiência desses recursos, seja pelos critérios de exigência na contrapartida do empréstimo de recursos, pois em última instância o credor determina as condições e termos de acesso aos recursos.

Comparados o Diploma Ministerial n.º 46/2008 e o Diploma Ministerial n.º 107/2019, pode se afirmar que o Estado exige do privado CME que não estão efetivadas nos estabelecimentos públicos o que contribui para uma desigualdade. Ademais, o cumprimento do estabelecido pela norma que rege a infraestrutura escolar privada determina o funcionamento ou encerramento desta quando não cumpridas as exigências.

É possível inferir ainda, que os documentos existentes não dialogam tanto com o que sinaliza a Constituição no artigo 88, pois não garantem um acesso igualitário à educação, estabelecendo um conjunto de critérios para a oferta privada, mas que ainda não se efetivaram

no âmbito da educação pública que atende a maior parte da população, com destaque para aqueles em situação de maior vulnerabilidade.

Tendo em conta que a população moçambicana é constituída maioritariamente por crianças e jovens (INE, 2021), isso eleva a pressão sobre o estado para dar conta de atender a todo o contingente educacional, começando pelo elemento mais básico a se resolver, a existência do espaço para acolher esses estudantes. É perceptível, nos últimos anos, o aumento do número de escolas, contudo, nem sempre essas apresentam condições adequadas de funcionamento, o que limita a garantia do direito. Segundo Vieira e Pereira (2020), a falta de um espaço adequado dificulta a interação durante as atividades de aprendizagem, reforçando a ideia de que a infraestrutura deve ser pensada de forma a permitir melhor interação.

Seguindo o objetivo de apurar as garantias legais existentes em termos de infraestrutura escolar em Moçambique e o quanto ela tem garantido igualdade de condições de infraestrutura em algumas escolas primárias da Província Sofala, para além de analisar a legislação é pertinente olhar as condições materiais e estruturais que nos permitem aferir como tem se materializado a legislação e a garantia da igualdade de condições.

Ao falar das CME pode-se incluir vários insumos (Schneider, 2010), mas como referiu-se nos procedimentos, dos vários aspectos que dizem respeito à observação incidu em alguns deles, detalhados na Tabela 7. Na sequência apresenta-se o cotejamento entre a legislação e o observado na realidade em cada um dos indicadores analisados.

4.4.1 Indicador do tipo do prédio escolar

Segundo Kowaltowski (2011), as condições arquitetônicas condicionam as atividades desenvolvidas pela comunidade escolar, sendo necessário que se garantam espaços adequados para que a escola possa permitir o desenvolvimento dos estudantes, portanto, um primeiro elemento de análise refere-se ao edifício escolar.

Na análise aqui proposta, se observa a questão do material do edifício escolar e sua estrutura, detalhado por dependência administrativa e por escola.

TABELA 7 - SITUAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ACORDO COM TIPO DE MATERIAL E ESTRUTURA DOS PRÉDIOS, MOÇAMBIQUE - 2024

Escolas	Material	Pontuação	Estrutura do prédio	Pontuação	Pontuação Total
EPBU1	Alvenaria	1	Reformada	0.5	1.5
EPBU2	Alvenaria	1	Antiga	0	1.0
EPBU3	Alvenaria	1	Reformada	0.5	1.0

Escolas	Material	Pontuação	Estrutura do prédio	Pontuação	Pontuação Total
EPBU4	Misto	0.5	Antiga	0	0.5
EPBU5	Alvenaria	1	Antiga	0	1.0
EPBU5-1	Alvenaria	1	Nova	1	2.0
EPBR1	M. local	0	Antiga	0	0.0
EPBR2	Alvenaria	1	Antiga	0	1.0

FONTE: Elaborado pelo autor com base na observação (2024)

Pela análise da tabela 7 é possível perceber que o maior número de escolas públicas funciona em edifícios de alvenaria. Esse posicionamento também pode ser sustentado pelas imagens a seguir, mas também existem escolas que funcionam em edifícios construídos com material local, como é o caso da EPBR1 (veja o vídeo [VID_20240224_154500.mp4](#)). É importante referir que o Diploma Ministerial n.º 46/2008 não especifica o tipo de edifício em relação às escolas públicas, a realidade observada leva a crer que ainda não há uma uniformidade quanto ao tipo de material que os edifícios escolares devem apresentar. Mas, quanto ao quesito uniformidade pode-se afirmar que não basta que se entre necessariamente todos iguais, mas sim que permitam que as pessoas sigam os planos de vida que desejam (Sen, 2011) naquela realidade escolar. Até porque o autor ressalta que "A justiça está fundamentalmente conectada ao modo como as pessoas vivem e não meramente à natureza das instituições que as cercam" (Sen, 2011, p. 10).

Assim, nos lugares que ficam sem aulas por calamidades (províncias que são propensas à ocorrência de calamidades) teríamos infraestruturas resistentes a esses fenômenos, pois o país tem sido ciclicamente assolado por calamidades que destroem certas infraestruturas escolares. Mas, em lugares que não há ocorrência de calamidades terão uma infraestrutura adaptada às necessidades locais. A existência de escolas de alvenaria, material misto e de material local sinaliza uma diferença, considerando que as escolas construídas pelo material misto e o material local são menos resistentes, seja na utilização, mas também aos efeitos dos fenômenos naturais. Destaca-se que os materiais locais e mistos são mais baratos em termos de custo, o que pode explicar a existência de escolas construídas com esse tipo de material, embora não sejam tão adequadas quanto aquelas feitas de alvenaria.

Além disso, a questão do edifício e o material é influenciada pela idade da construção, mas principalmente pela manutenção, as imagens 3.2 e 3.3 são exemplos disso, pois pela falta de manutenção tendem a apresentar condições ruins, e a imagem 1.6 que mostra uma escola

construída de material local apresenta condições de risco em caso de fortes ventos ou chuvas intensas, para além de riscos para a segurança e saúde dos seus usuários.

FIGURA 5 - CONDIÇÕES FÍSICAS DAS ESCOLAS PÚBLICAS, MOÇAMBIQUE, 2024



FONTE: o autor (2023)

A existência da maior parte de escolas em alvenaria parece não ser uma realidade apenas das escolas visitadas. Em entrevista, foi relatado que:

[...] mais de 90% das escolas públicas são de alvenaria, mas existem casos de material local e algumas salas ao ar livre nas escolas destruídas pelo ciclone e nos distritos onde os parceiros da educação não intervêm com muita facilidade, devido a dificuldades de acesso das empresas contratadas para prestar serviços de construção (Entrevista C1, 2024).

Esse relato também permite perceber que prevalecem diferenças no que diz respeito ao tipo de construção escolar o que impõe desafios tal como é reportado pelos gestores e professores, como a reclamação dos pais:

Quando nos reunimos com os pais e encarregados de educação, eles sempre perguntam quando é que os nossos filhos vão estudar em boas salas e sem ter que interromper as aulas nos dias de chuva? Eu sempre digo que já reportei aos serviços

distritais sobre isso, um dia vamos ter aulas todos os dias independentemente do clima (Entrevista VD1, 2024).

Essas situações estão presentes em estudos sobre Moçambique (Silva, 2021; Bonde, 2022), nos quais reportam que as escolas ainda não dispõem de condições necessárias para a aprendizagem dos alunos, as condições de infraestrutura e as barreiras arquitetônicas têm sido desafios, além daqueles de caráter pedagógico. Os relatos dos professores seguem este viés, com destaque a dificuldades ligadas ao ambiente de aprendizagem que o edifício escolar proporciona no cumprimento das atividades curriculares, tal como testemunham os seguintes relatos:

No trabalho em escolas como essas é difícil manter a atenção da criança porque sempre ela está envolvida com o ambiente externo. Quando passa alguém ela quer olhar, e não temos como manter a atenção da criança o tempo inteiro porque se envolve com o ambiente externo, quando chove o telhado faz muito barulho por ser metálico (PROF 2). A minha preocupação é com a segurança nos dias de vento forte e chuva que nos fazem não cumprir com o planejado e a segurança das crianças se essa cobertura cair, porque esse material não oferece segurança (Entrevista PROF 3, 2024).

O que foi reportado pelo Prof. 3 pode fazer sentido se cotejarmos o que se apresenta sobre a conservação das condições físicas das escolas, que se descreve na Tabela 4, especificamente a existência de escolas sem janelas e sem lâmpadas suficientes (Tabela 9) e a fala do Chefe 1, pois também explicitou que a província em estudo tem 5.075 salas ao ar livre (C1, 2024). Tais problemáticas, em termos de infraestrutura, dificultam um acesso mais igualitário e podem ter relação com a diminuição da atenção dos estudantes e piores resultados estudantis, fatores constatados em trabalhos como os de Kowaltowski (2011), Cuyers (2011) e Bluysen (2016). A respeito Bluysen garantiu que "[...] o ruído afeta negativamente a capacidade de comunicação dos professores e das crianças, bem como a atenção, a memória e, portanto, a motivação e o desempenho acadêmico dos alunos. E o ruído pode causar incômodo e respostas de estresse" (2016, p 1048).

As diferenças nas estruturas dos prédios podem estar ligadas ao financiamento, conforme sinalizado pela literatura (Bonde, 2022) e pelo entrevistado "[...] a construção foi financiada pelos parceiros, estado e alguns pela comunidade local, exceto as escolas privadas" (C1, 2024). Entre as escolas observadas, as de dependência privada possuem condições melhores comparativamente às públicas, mas também diferentes entre elas. Isso configura a falta de igualdade na perspectiva de Sen, pois não se apresenta de forma a garantir a redução de desigualdades corrigíveis, e não permite que os estudantes tenham acesso a uma igualdade que

permita seguir o plano de vida que desejam. A ausência, por exemplo, de quadra de esporte pode dificultar que estudantes desenvolvam habilidades físicas relacionadas ao esporte. Assim, quando Sen (2011) alerta que devem se eliminar as injustiças corrigíveis à criação de certas condições materiais e estruturais referidas em certas escolas se enquadram nessa diminuição de desigualdades. Por outro lado, percebe-se que as diferenças não se configuram apenas entre as escolas públicas, ou entre públicas e privadas, mas também entre apenas as privadas.

A questão da construção exige investimento e sobre isso o entrevistado relatou que o “[...] maior número das escolas são financiadas pelo governo através do Fundo de Apoio ao Setor da Educação (FASE), mas existem caso emergenciais que o governo intervém diretamente e casos em que os parceiros (ONG e filantropos) também intervém diretamente, porém com a anuência do governo provincial” (Entrevista C1, 2024).

A dependência de parceiros é criticada nos estudos de (Bonde; Matavel, 2022; Chadza; Naciaia; Aquimo, 2023) pois esta realidade não contribui de forma significativa para que o plano do setor da educação se cumpra na íntegra, por isso o ideal seria que o estado tivesse condição de financiar por si só a educação.

A forma como os parceiros atuam na construção escolar, segundo o Chefe1, agrava-se ainda mais desafiante pelo fato de existirem lugares onde os parceiros não aceitam intervir, tal como afirmou o entrevistado. O governo possui um plano no qual identificam-se as necessidades em termos de construção de reformas de escolas, considerando os acordos de cooperação, que em seus objetivos preveem ações para colaborar na garantia do direito à educação. O ideal seria que o poder público financiasse a construção de tais escolas ou que os parceiros investissem seguindo o plano existente e as reais necessidades locais.

Os desafios de financiamento podem ajudar a compreender a existência de salas ao ar livre. Esse fato é bastante complexo porque o processo de ensino/aprendizagem fica refém das condições climáticas, além de exigir um esforço ainda maior dos docentes, em termos de atenção e concentração dos estudantes.

A existência de salas de aula ao ar livre também desafia as políticas de efetivação do direito à educação e o estabelecido pela Constituição, no artigo 88, que prevê que a educação seja ofertada em igualdade de acesso e que garanta espaços propícios para o estudante.

TABELA 8 - SITUAÇÃO DAS ESCOLAS PRIVADAS DE ACORDO COM TIPO DE MATERIAL E ESTRUTURA DOS PRÉDIOS, MOÇAMBIQUE, 2024

Escolas	Material	Pontuação	Estrutura do prédio	Pontuação	Pontuação Total
EPRU1	Alvenaria	1	Nova	1	2.0
EPRR1	Alvenaria	1	Nova	1	2.0

EPRR2	Misto	0.5	Antiga	0	0.5
--------------	-------	-----	--------	---	-----

FONTE: Elaborado pelo autor com base na observação (2024)

Pela Tabela 8, e com base no Diploma Ministerial n.º 119/2014, entende-se que o Estado Moçambicano passou a exigir aos privados certas condições para oferta educacional. A legislação é bem específica quanto ao material de construção e o tipo de edifício que as escolas devem apresentar. Da última legislação que rege as escolas privadas pode se interpretar que não se preveem escolas cujo edifício não seja de alvenaria. Pelo observado, parece que este quesito ainda não se cumpre na íntegra.

A legislação das escolas privadas especifica as condições materiais que as escolas devem apresentar. Aqui, a questão de financiamento não é tensionada, pois exige aos operadores privados que criem tais condições. Também é importante lembrar que a legislação prevê que a não existência de tais edifícios condiciona a não entrada em funcionamento ou o fechamento dessas escolas. Entre as escolas privadas observadas, a estrutura do prédio é nova, ou seja, de construção não antiga, não se observou nenhuma escola construída de material local. Como se pode perceber na Figura 4.

FIGURA 6 - CONDIÇÕES FÍSICAS DAS ESCOLAS PRIVADAS, MOÇAMBIQUE 2024



FONTE: O autor (2023)

As análises reforçam o que outros estudos sobre Moçambique (Silva, 2021; Bonde, 2022) já vinham discutindo, a falta de garantia do direito em perspectiva mais ampla, tendo em vista a falta de condições dignas para a aprendizagem dos alunos. As condições de infraestrutura e as barreiras arquitetônicas têm sido desafios, além daquelas de caráter pedagógico.

Bonde (2022) refere que a existência de atores privados no setor da educação não solucionou a crescente procura da educação face ao crescimento demográfico. Ainda que as escolas privadas sejam em menor número comparativamente às do setor público, o autor refere que elas têm contribuído para o crescimento do setor da educação.

Devido ao número de alunos no ensino privado e comunitário, em Moçambique, ser menor do que o atendimento do Estado (Minedh; Unesco, 2021), a pressão e a ocupação dos espaços nessas escolas é menor. Para além disso, essas escolas, como tem fontes privadas específicas, apresentam melhor infraestrutura e podem acabar tendo maiores condições de realizar manutenção, com foco, inclusive, na atração e manutenção de novos estudantes.

Pela figura 2, as escolas privadas do local em estudo tendem a se ajustar às exigências da legislação, pois não é notória tanta diferença entre observado e o estabelecido na legislação quanto ao tipo de edifício e o material de construção.

4.3.2 Indicador do Estado de conservação das condições físicas

O estado de conservação das escolas reflete também as condições materiais da infraestrutura. A respeito delas, Schneider (2010) afirma que correspondem à situação de conservação do edifício, como está a situação dos telhados, portas, pisos, etc. Os indicadores do estado de conservação das condições físicas podem ser observados na tabela 4, no qual, de acordo com o quadro 8, traz-se a pontuação de itens observados de acordo com a escala (1- Adequado, 0,75 – Conservado, 0,50 - Seminova, 0,25 - Não conservado e 0,00 -Não existe).

Pela tabela, entre os itens observados em cada escola observada, 19,31% encontram-se em estado adequado e 38,6% encontram-se em estado conservado, 18,1% dos itens semiconservados e 19,31 não conservado, o restante não existe. No mínimo seria que todas as escolas apresentassem esses itens a 100% conservados para garantir melhores condições físicas das escolas. As escolas semi-conservadas e não conservadas possuem itens que, de alguma forma, comprometem o ambiente escolar na medida que não proporcionam o que foi avançado por Kowaltowski (2011), Cuyers (2011) e Bluysen (2016) sobre o ambiente escolar.

TABELA 9 - CONSERVAÇÃO DAS CONDIÇÕES FÍSICAS DAS ESCOLAS, MOÇAMBIQUE, 2024

Escolas	Telhado	Paredes	Piso	Portas	Janelas	Banheiros	Inst. Elétrica	Pintura	Total
EPBU1	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	0,50	0,75	5,25
EPBU2	0,25	0,25	0,75	0,25	0,25	0,25	0,25	0,50	2,50
EPBU3	0,50	0,50	0,50	0,25	0,25	0,50	0,75	1,00	3,50
EPBU4	0,50	0,75	0,25	0,75	0,50	0,50	0,25	0,25	3,50
EPBU5	0,75	0,75	0,50	0,75	0,75	0,50	0,25	0,00	4,00
EPBU5-1	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	7,00
EPBR1	0,25	0,25	0,00	0,25	0,25	0,75	0,00	0,00	1,75

Escolas	Telhado	Paredes	Piso	Portas	Janelas	Banheiros	Inst. Elétrica	Pintura	Total
EPBR2	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	0,50	0,25	4,75
EPRU1	0,75	1,00	0,75	1,00	1,00	0,75	0,75	0,75	6,00
EPRR1	0,75	0,75	1,00	0,75	0,75	1,00	1,00	1,00	6,00
EPRR2	0,50	0,50	0,75	0,50	0,75	1,00	0,75	0,50	4,50

FONTE: O autor (2024)

Dentre os itens avaliados, a escola anexa EPBU5-1 apresenta-se com estado de conservação considerado bom, ou seja, sem precisar de reparos, sendo bastante diferente, inclusive do prédio principal da escola. Cabe destacar que o anexo (EPBU5-1) é uma construção do município, mas cedida para a Secretaria da Educação da cidade. A escola primária de Mungassa (EPBU5) e a escola pública rural (EPBR1) são as que apresentam piores condições. Nota-se, por outro lado, a melhor condição das escolas privadas, com boa parte dos itens existentes e em bom estado, exceto a escola EPRR2 pelo fato de ter uma gestão muito diferente das demais privadas.

No caso da escola EPRR2, o edifício pertence e é gerido pela igreja católica por intermédio das pequenas contribuições dos alunos, mas o material didático, o pessoal administrativo e professores são alocados e remunerados pelo governo, ou seja, a entidade religiosa não tem ganhos significativos decorrente da educação ofertada no seu estabelecimento.

Ao analisar as escolas em termos de conservação do espaço, foram considerados 8 categorias conforme a tabela 8. Ao observar-se a conservação das condições físicas pelo viés de localização, percebe-se que o estado de conservação das escolas não varia tanto entre a área urbana e rural. A maior variação é de acordo com a dependência administrativa como pode se ver nas imagens (figuras 5 e 6) das escolas públicas e privadas.

FIGURA 7 - CONSERVAÇÃO DAS CONDIÇÕES FÍSICAS DAS ESCOLAS PÚBLICAS, MOÇAMBIQUE
2024



Fonte: O autor (2024)

No indicador em análise, a par das escolas públicas, também foram analisadas as escolas privadas e a figura 6 ilustra as condições de conservação da infraestrutura escolar.

FIGURA 8 - CONSERVAÇÃO DAS CONDIÇÕES FÍSICAS DAS ESCOLAS PRIVADAS, MOÇAMBIQUE
2024



FONTE: O autor (2024)

Pelo exposto, as escolas EPBU2, EPBU4, EPBU5 e EPBR1 apresentam estado de conservação ruim. As escolas restantes apresentam um cenário um pouco melhor e as escolas EPBU3 e EPBU5-1 registram um bom estado de conservação. É também interessante observar que entre as escolas observadas uma (1), a EPBR1, não apresenta algumas dessas estruturas físicas (piso, janelas nas salas), como se pode ver nas imagens do vídeo da referida escola ([VID_20240224_154500.mp4](#)). De uma forma geral, boa parte dos itens que se analisa, no que diz respeito à conservação em cada escola estão na média de 0,75, que se configura como conservado.

Os documentos legais que se tomam como referência são mais específicos nesses itens para as escolas privadas e elas também são as que apresentam melhor condição, sinalizando que a existência da lei pode ser um indutor da garantia de melhores condições de oferta.

É preciso destacar alguns aspectos como, por exemplo, a questão do telhado, apesar de todas as escolas possuírem, nem todos possuem condições de garantir uma acústica adequada, como relatado, inclusive na entrevista (Entrevista PROF 3) referida acima. Além disso, não colaboram para boas condições térmicas, especialmente considerando que o país em estudo localiza-se na região intertropical (Maloa, 2019), em que a temperatura média tem sido acima de 20 graus.

No que tange à condição das paredes, boa parte das escolas observadas, tanto públicas como privadas apresentam pintura, mas algumas carecem de reparos e outras precisam de reformas mais amplas. As imagens 5.1, 5.3, 3 e 5.7 (Figura 5) mostram um estado de conservação de paredes diferentes entre as entidades públicas. Há casos de escolas sem pintura devido ao material de construção (argila misturado ao material local), como é o caso da escola EPBR1.

Quanto à pintura, Kowaltowski refere que as cores das paredes das salas de aula influenciam a qualidade construtiva, por afetar a iluminação e a legibilidade (Kowaltowski, 2011). Nesse pensamento, é pertinente que as escolas apresentem paredes conservadas e, se possível, pintadas. Além disso, a pintura externa da escola é importante por tornar o ambiente atrativo e convidativo para os estudantes, de acordo com Kowaltowski (2011), as cores e texturas constituem elementos visuais do edifício que podem ser trabalhados para despertar e estimular o imaginário individual e coletivo, para transmitir significados e provocar emoções.

Entre as escolas observadas, 80% apresentam portas novas e conservadas, 20% apresentam-se abaixo desta escala de conservação. As imagens (5.2, 5.5, 5.7 e 5.8) sintetizam a condição de conservação das portas existentes entre as escolas observadas. As portas de

algumas escolas públicas estão conservadas e algumas necessitam de reparos, especialmente no fecho da porta.

No que tange às janelas, essas contribuem para as condições acústicas da sala, bem como a visibilidade. Entre as escolas observadas boa parte delas tem janelas de materiais diversos (vidro, madeira e metal), como pode se ver nas imagens (5.1, 5.3 e 5.7 bem como a imagem 6.3). Mas, também foi possível constatar que há escolas em que algumas salas não têm janelas, apenas um vão no lugar de janela, como no caso da EPBR1 e a EPBR5. Ainda, no que diz respeito às janelas, uma das questões observadas é a existência de cortinas que também ajudam, tanto a regular a intensidade da luz solar dentro da sala ou do espaço escolar que tenha janelas. Destaca-se que esses elementos são bastante básicos e ainda não estão garantidos para todas as escolas. As janelas constituem um item importante para a circulação do ar dentro da sala. Exemplo disso é a sala da imagem 3.4 (figura 3), em que a existência de outro material em substituição de janelas dificulta o arejamento, bem como a iluminação interna. Entre as escolas observadas, nenhuma das públicas conta com cortinas nas janelas, apenas foi possível identificar esse elemento em uma escola privada (EPRU1).

Pela Tabela 8, apenas duas escolas apresentam janelas que se encaixam no nível de conservação ruim e olhando para a importância, as que apresentam janelas nesse estado necessitam de uma intervenção. Porém, pela influência que estas têm sobre o ambiente, a iluminação nos espaços administrativos, bem como pedagógicos, esse dado constitui uma preocupação para a questão da infraestrutura escolar.

Quanto à conservação do piso, antes da sua descrição, é importante referir que o tipo de piso das escolas observadas é de concreto, exceto nas EPBR1 e EPBU5, que têm algumas salas com o piso de areia. A falta de piso não proporciona conforto na convivência da comunidade escolar, pois, como afirma Silva (2017), a infraestrutura escolar tem relação com o bem-estar, que tem relação direta com a vivência nos espaços e do conforto gerado pela arquitetura.

As escolas privadas apresentam um piso diferente nos banheiros e laboratório. Na literatura que foi tomada como referência, Kowaltowski (2011) afirma que entre os diversos aspectos que caracterizam as CME, uma das condições que pode ser evidenciada são as condições térmicas e o piso responde muito por esse quesito. Assim, as escolas que não têm piso adequado podem ter prejuízo nas condições térmicas, sobretudo nos dias de chuva e frio. Além de dificultarem a questão da limpeza, um dos aspectos ligados à saúde. As imagens 5.2, 5.4, 6.1 e 6.3 remetem à questão da conservação dos banheiros, um dado importante é que todas as escolas visitadas têm banheiros, mesmo as que não tem água canalizada (EPBR1). Este

item influencia a saúde de todos que desenvolvem suas atividades dentro do edifício escolar. Entre as escolas observadas, a conservação dos banheiros varia de acordo com a dependência administrativa da escola. Entre as escolas públicas que apresentam banheiros conservados destacam-se a EPBU3, EPBU5-1 e as que apresentam banheiros não conservados, as escolas EPBU2, EPBU4, EPBU5. Isso não sucede nas escolas privadas cujos banheiros têm boa conservação.

Ainda sobre os banheiros, boa parte das escolas públicas se encontram em estado bastante inadequado. O estudo brasileiro de Figueiredo *et al.*, (1998), que reportou casos de mau estado de saúde dos alunos decorrente das condições de saneamento na escola constitui um caso para mostrar o quanto o banheiro deve apresentar em bom estado. Nas escolas observadas, um dos professores deu um relato relacionado:

[...] essa questão de casas de banho e água nas torneiras, falou se tanto após covid-19, forneciam nos materiais de higiene e água diariamente, e se encontravam limpos. Assim que a Covid passou não se criou condições para manter esses lugares limpo e sempre com água para os alunos (Entrevista PROF2, 2024).

Entre as razões que contribuem para que as escolas públicas apresentem banheiros em estado ruim de conservação, fazem levantar duas hipóteses, entre elas, provavelmente, a falta de manutenção e a falta de limpeza. Pois as imagens mostram banheiros que a cor do material de construção mudou e é visível uma mancha, para além da falta de louça sanitária (imagem 5.4). A situação dos banheiros remete ao questionamento sobre questões básicas de dignidade humana e saúde, a eliminação de desigualdades irremediáveis expostas por Sen (2011) parece passar pela garantia de um ambiente digno para todos.

Murillo e Román afirmam que a existência ou não de banheiros gera diferenças significativas no rendimento dos alunos, independentemente da condição econômica e sociocultural do país ou do local onde se situa a escola (Murillo; Román, 2011), além disso, oferece riscos à saúde da comunidade escolar.

Pelo observado, parece que muitas escolas públicas não estão tendo manutenção rotineira, aguardando a intervenção do governo central. Em uma das escolas, que funciona com salas cobertas por tenda (ver [VID_20240224_154709.mp4](#), [IMG_20240311_092436_1.jpg](#) e [IMG_20240120_164410.jpg](#)), toda vez que chove, é necessário suspender as aulas. O diretor dessa escola relatou que aguarda por soluções e afirmou ainda que: "[...] já reporte aos serviços distritais sobre isso, um dia vamos ter aulas todos os dias independentemente do clima" (Entrevista, VD1, 2024). Essa justificativa mostra que a manutenção ou pequenos reparos nas

escolas dependem de uma entidade superior ao passo que, para os gestores privados intervêm sempre que podem de forma rotineira, tal como relatou o vice-diretor de uma escola privada urbana, "[...] o proprietário da escola vive aqui próximo, e sempre que os meninos estão de férias ele chama seu empreiteiro para reparar o que se danificou ao longo do semestre, mesmo esses dias vamos reabilitar o piso do campo já apresenta rachas" (Entrevista VD2, 2024).

O fato de haver manutenção nas escolas privadas e não ter nas públicas, não pode ser um elemento para considerar uma melhor que a outra, até porque a oferta privada é restrita e para poucos, o que se chama atenção é a necessidade de avançar em termos de garantia de uma infraestrutura adequada nas escolas públicas. Cabe destacar que as escolas públicas com melhores condições são aquelas que foram reformadas recentemente, mostrando a importância dessa ação para uma infraestrutura mais adequada.

É importante destacar que a escola EPBU5 possui um anexo com características bem diferentes da escola sede, e que apresenta condições físicas num bom estado de conservação como se vê nas imagens 3.1 e 3.4. Trata-se da mesma escola tendo condições diferentes de um edifício para o outro. Mas, em conversa com o gestor, isso se explica pelo fato de,

[...] a construção ter sido financiada por outra entidade, o município e uma entidade filantrópica da Rússia, mas o governo prevê construir mais um bloco na escola sede com fundos do FASE para o ano 2025 e o edifício anexo tornar-se em uma escola independente. Uma das salas ([VID_20240311_152617.mp4](#)) foi edificada com o apoio do conselho dos pais, pois depois do ciclone não havia salas para que as atividades de aprendizagem decorrem, tal como reportado pela imprensa (Entrevista D2, 2024).

O fato de existir escolas privadas apresentando uma infraestrutura cuja pontuação dos itens observados é melhor, lembra as asserções de Castiano *et al.* (2005), ao se referir sobre o surgimento das escolas para elites com melhor infraestrutura. Mas, esse posicionamento pode ser questionado, pois a existência de escolas com infraestruturas dignas nem sempre pode ser resultado da privatização, mas sim da capacidade do estado em investir na educação. O ator privado em Moçambique parece apresentar melhor infraestrutura, pois investe para atrair os pais pela lógica do mercado. Há que também se compreender que uma minoria frequenta a escola privada, uma pequena elite, pois o ingresso nas escolas privadas exige recursos financeiros, sendo que se defende neste trabalho que o direito à educação deve ser feito com financiamento e gestão do Estado,

O estudo de Antônio (2014) sobre Moçambique aponta que os avanços feitos na expansão de vagas nas escolas não se refletiram em termos de infraestrutura física e condições

pedagógicas que caracterizam as escolas. A avaliação da infraestrutura de uma forma geral, feita pelo responsável do setor, foi descrita da seguinte forma:

[...] pelo fato do processo de construção e reconstrução ser gradual existem muitas salas que carecem de intervenção e os distritos de Muanza e Chemba são os que mais apresentam situações críticas, havendo distrito com boas infraestruturas e outros carentes tendo em conta a inacessibilidade e por outro os parceiros estão intervindo na medida do possível. De uma forma geral as escolas ainda apresentam muitas desigualdades em termos de infraestrutura (Entrevista C1, 2024).

A realidade das escolas observadas para além de não dialogar com o estabelecido na Constituição, também se distancia das asserções de Rizzi, Gonzalez e Ximenes (2009), sobre direito à educação, que sinalizam o estabelecimento de um padrão na efetivação deste direito como uma necessidade. Para além de não se efetivar o estabelecido na Constituição da República, pelas análises, nota-se que não está sendo efetivado o estabelecido pelo Diploma Ministerial n.º 46/2008. Quanto aos estabelecimentos de ensino particulares, existe uma legislação recente (o Diploma Ministerial n.º 107/2019) que estabelece uma série de normas no que diz respeito à infraestrutura, que também não estão sendo efetivadas nas escolas de dependência administrativa privada (EPRU1, EPRR1 e EPRR2) observadas.

Por outro lado, as diferenças no estado de conservação sinalizam que o estabelecido no plano PEE (2015-2019) que é a inclusão e a equidade no acesso (MINEDH 2020, p. 36), ainda não foram efetivados por completo. A necessidade de garantir escolas com boas condições físicas pode ser encontrada nos estudos brasileiros de Schneider (2010) e Castro (2019). Eles discutem que a simples existência dos recursos escolares é necessário, embora não suficiente para a qualidade da educação, sinalizando também a necessidade de que os espaços existam, sejam objeto de constante manutenção e, principalmente, sejam utilizados. Outro aspecto que precisa ser observado tem relação com a iluminação, tratada no tópico a seguir.

4.3.3 Indicador das Condições de iluminação

Estudos de Kowaltowski (2011) e Cuyers (2011) indicam que a iluminação influencia na legibilidade, ainda que não seja o único item da infraestrutura que contribui para tal. Neste trabalho investigou-se alguns aspectos que se relacionam com a iluminação, tais como tipo de eliminação, a quantidade de lâmpadas e a fiação. Na tabela 9 tem-se os itens analisados nesse aspecto, quais sejam: a fonte de energia que a escola usa, a possibilidade de iluminação natural

no seu interior, o número de lâmpadas em cada sala, a disposição de interruptor e tomadas, a condição que esses dispositivos apresentam.

TABELA 10 - CONDIÇÕES DE ILUMINAÇÃO NAS ESCOLAS OBSERVADAS, MOÇAMBIQUE, 2024

Escolas	Energia elétrica	Iluminação natural	Lâmpadas na sala de aula	Tomada e interruptor	Existência de fios expostos	Total
EPBU1	1,00	1,00	0,00	1,00	0,00	3,00
EPBU2	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	4,00
EPBU3	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	4,00
EPBU4	1,00	0,00	0,00	1,00	0,00	2,00
EPBU5	1,00	1,00	0,00	1,00	0,00	3,00
EPBU5-1	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	5,00
EPBR1	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
EPBR2	1,00	1,00	0,00	1,00	0,00	3,00
EPRU1	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	5,00
EPRR1	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	5,00
EPRR2	1,00	1,00	0,00	1,00	0,00	3,00

FONTE: elaborado pelo autor com base nos dados da observação (2024)

Pela tabela 10, as escolas EPBU5-1, EPRU1 e EPRR1 apresentam melhores condições de iluminação. A questão da iluminação deficiente foi destacada nas entrevistas, sendo que os professores informam que nos dias nublados e chuvosos a falta de visibilidade tem dificultado a aprendizagem dentro da sala de aula. Além disso, chama atenção o fato de vários espaços apresentarem problemas de iluminação e que podem ser um risco para as crianças. Na imagem 7.1 é possível verificar que no lugar de tomada tem fios expostos o que dificulta aos alunos ligar as lâmpadas, e na imagem 2 é possível verificar que a instalação não apresenta a fiação e não está protegida, mesmo a escola estando conectada a uma fonte de energia, o que representa risco.

FIGURA 9 - INSTALAÇÕES ELÉTRICAS, MOÇAMBIQUE 2024



Fonte: O autor

Entre as escolas que estão conectadas à energia elétrica, três apresentam um estado de conservação ruim (EPBU1, EPBU4, EPBU5 e EPBR2) e as imagens (7.1 e 7.2 da figura 7) reforçam essa constatação. Outro elemento a citar na questão das instalações elétricas, é que uma das escolas (EPBR1) não possui luz elétrica, tendo iluminação apenas natural.

O fato de ter uma sala de aula com instalações elétricas não bem conservadas tendo a exposição de fios elétricos constitui um risco e condição para que certas atividades não sejam realizadas dentro da sala de aula. Mas, também há casos em que a instalação elétrica foi vandalizada, como é o caso da escola EPBR2 (imagem 7.2). Isso também foi confirmado pelo diretor de uma das escolas:

[...] inicialmente a escola tinha todas as condições da instalação elétrica, mas os alunos aos poucos foram tirando tomadas e interruptores, o caso é do conhecimento dos pais e já punimos alguns pois, os fios expostos representam um risco para as demais crianças e dificulta o trabalho do professor, e acima de tudo obriga-nos a procurar condições de repor esse material (Entrevista D1, 2024).

O que foi reportado pelo entrevistado (Entrevista D1) sobre as crianças vandalizarem o material elétrico, pode ser fruto da falta de valorização em relação ao edifício escolar, uma consciência de que a escola é um espaço coletivo que deve ser usado pela maioria, razão pela qual todos devem conservá-la. Ainda a respeito das condições elétricas, é provável que as crianças que vandalizam o material elétrico não tenham luz elétrica em casa, considerando o cenário de pobreza que o país enfrenta, pois nem todas as famílias têm acesso a luz elétrica com destaque na área rural.

Não se sabe os reais motivos para os atos de vandalismo, mas fica evidente que se deve chamar à consciência toda comunidade escolar a respeito disso para inibir essas práticas, sendo esse um desafio que não apenas envolve os professores, mas também os pais e responsáveis, pois a não existência de boas condições elétricas gera um impacto negativo nas atividades pedagógicas.

Na escola que apresenta fios expostos em algumas salas de aula (EPBU1), o segurança da escola é o responsável por controlar os comandos da luz. No quesito de instalações elétricas parece que a situação das escolas privadas é melhor, pois apenas duas públicas apresentam instalações elétricas adequadas e bem conservadas. Nesse aspecto, além da questão do fornecimento de energia, é preciso que as instalações elétricas estejam em bom estado, considerando, por exemplo, os riscos de incêndio. Segundo Maloa (2019), nos últimos anos, os serviços de fornecimento de energia elétrica evoluíram tanto significativamente, permitindo, inclusive, o acesso à energia elétrica nas áreas rurais. Contudo, existem localidades que ainda não estão conectadas à energia elétrica, por isso a questão da energia pode não ser um problema apenas das escolas, mas uma questão mais ampla do próprio país.

4.3.4 Indicador para os Espaços Físicos Pedagógicos

Os espaços físicos pedagógicos que se tomam como parte desse indicador englobam: quadra de esportes; banheiro; biblioteca e/ou sala de leitura; laboratório de informática e laboratório de ciências.

Em relação às escolas observadas, elas não apresentam todos os espaços observados no roteiro, mas os espaços existentes, permitem analisar até que ponto a legislação sobre a infraestrutura escolar em Moçambique se materializa. A literatura sinaliza que esses espaços podem ser tomados como variáveis para discutir os fatores da aprendizagem.

Estudos brasileiros (Garcia, 2016; Soares; Satyro, 2008) tomados como referência para discutir a relação da infraestrutura escolar e o desempenho em avaliação de larga escala fazem menção da importância desses espaços para o processo de ensino/aprendizagem. Por exemplo, o estudo de Soares e Satyro (2008) sobre o impacto da infraestrutura escolar na aprendizagem destaca que a existência da biblioteca ou sala de leitura tem forte impacto no desempenho escolar.

Machado (2014), por sua vez, alerta que os espaços físicos pedagógicos (quadras esportivas, bibliotecas, laboratórios) tornam as atividades escolares mais envolventes e

estimulantes, colaborando para o bom desenvolvimento escolar e com a aprendizagem. Soares, Soares e Santos (2020) também relacionam a infraestrutura ao desempenho nas escolas, e afirmam que as escolas que dispõem de melhores espaços físicos pedagógicos contribuem de forma mais significativa para o desempenho. Entre as escolas públicas observadas os espaços físicos pedagógicos existentes se distribuem tal como detalhado pela tabela 11 .

TABELA 11 - ESPAÇOS FÍSICOS PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS PÚBLICAS, MOÇAMBIQUE, 2024

Escolas	Quadra	Secretaria	Biblioteca	Sanitário	Laboratório de informática	Laboratório de ciências	Total
EPBU1	1,00	1,00	0.00	1,00	0.00	0.00	3,00
EPBU2	0,00	1.00	0.00	1,00	0,00	0,00	2,00
EPBU3	1,00	1.00	1.00	1,00	0,00	0,00	4,00
EPBU4	0,00	1.00	0.00	1,00	0,00	0,00	2,00
EPBU5	0,00	1.00	0.00	1,00	0,00	0,00	2,00
EPBU5-1	1,00	1.00	0.00	1,00	0,00	0,00	3,00
EPBR1	0,00	0.00	0.00	1,00	0,00	0,00	1,00
EPBR2	1,00	1.00	0.00	1,00	0,00	0,00	3,00

FONTE: Elaborado pelo autor com base na observação (2024)

Pelo exposto na tabela 11, as escolas públicas observadas não dispõem de laboratórios (de ciências e de informática) e boa parte delas não dispõe de biblioteca e três não dispõem de quadra de esporte. Um espaço não proposto no roteiro, mas que foi constatado durante a observação é a existência de um espaço pedagógico específico destinado à preparação das atividades pedagógicas pelos professores denominada "sala dos professores" (imagem 8.5) o que faz desta escola única entre as escolas públicas observadas por dispor desse espaço.

Nas escolas observadas, os espaços da secretaria encontram-se nos blocos administrativos. Três escolas (EPBU1, EPBU3 e EPBR2) têm como é possível verificar na tabela 11 e nas imagens a seguir (Figuras 8.4 e 8.7).

FIGURA 10 - ESPAÇOS FÍSICOS PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS PÚBLICAS, MOÇAMBIQUE 2024



FONTE: o Autor (2024)

A falta de laboratório em todas as unidades e a falta de quadra em muitas delas pode trazer desafios à escola, a falta de espaços pode tornar as atividades escolares pouco envolventes e estimulantes, não colaborando para que se pensem outras ações, que se facilite a integração entre a realidade e a prática (Machado, 2014), mas, principalmente, não possibilita que esses estudantes tenham oportunidade de conhecer e desenvolver todas as suas habilidades, sendo esse um requisito para a justiça, como afirma Sen (2011). A falta de quadra também condiciona o trabalho do professor, em particular o de educação física. Isso concorre para não cumprir o estabelecido no atual PEE, sobre o desporto e a infraestrutura escolar. O Plano prevê

desenvolvimento de atividades esportivas e que para que possa ser desenvolvido, estabelece-se como meta de provisão de equipamentos e a expansão gradual do número de quadras esportivas multiusos nas escolas (MINEDH, 2020). Porém, a análise mostra que boa parte das escolas observadas não dispõem de quadra, o que exige uma forte ação e investimento para garantir o cumprimento do plano. Não foi possível apurar as razões dessa diferença, em algumas escolas há uma quadra e em outras não, porém essa realidade de falta de quadra também revela problemas no planejamento e projeto arquitetônico, pois o ideal seria que tivesse a quadra logo após a construção, tal como os outros espaços (sala, secretaria e banheiros) que foram garantidos na construção da referida escola.

A falta de biblioteca diminui a interface e as possibilidades de aprendizagem dos alunos, como foi discutido por Garcia (2016). Assim, a existência desses espaços em todas as escolas seria ideal se olharmos a importância que esse espaço pedagógico tem na aprendizagem e isso fica mais exigido nas escolas públicas tendo em conta que a Constituição indica o estado como o responsável pela efetivação do direito à educação.

Olhando para a legislação que regula as escolas públicas, é importante lembrar que o Diploma Ministerial n.º 46/2008 prevê a existência dos espaços a que se propôs observar, exceto o laboratório (tanto o de informática quanto o de ciências) e a quadra, que constituem espaços pedagógicos não previstos no referido documento. Apesar da legislação não prever nenhum desses itens, é possível observar em algumas escolas a existência de quadra esportiva (EPBU1, EPBU3 e EPBU5-1), porém nenhuma escola conta com laboratórios.

Pelas asserções de Maloa (2019), o número da população vem aumentando e em simultâneo a pressão para garantir o direito à educação, porém a expansão precisa ser feita com base em um padrão de qualidade, não podendo fazer um contraponto entre quantidade e qualidade. Sendo que o desafio de ampliação ainda parece bem básico, porque passa pela necessidade de construção de salas de aula para atender à demanda (Fox, 2012). Nesse sentido, parece que é uma discussão a ser feita de forma articulada, garantindo mais vagas, mas que essas vagas sejam em espaços escolares com infraestrutura adequada, isso sem falar em outros aspectos também essenciais, tais como os docentes.

A falta de laboratório parece se justificar pelo fato de não estar legislado. Olhando para o que a literatura discute (Machado; 2014, Soares; Soares; Santos 2020; Garcia, 2016), ainda que seja sobre a realidade brasileira, fazendo um comparativo com a realidade moçambicana, o desempenho em avaliação de larga escala, pode ser negativamente influenciado pela falta desses elementos. Embasado nas asserções de Cuyvers *et al.* (2011) e Vieira e Pereira (2020),

a falta de certos espaços físicos pedagógicos contribuiu para a inexistência de ambientes de aprendizagem e interação. A realidade que as escolas observadas apresentam parece dialogar nesse viés, pois a falta de bibliotecas, quadras e laboratórios faz com que as salas de aula sejam o único espaço de interação e aprendizagem. Essa realidade deveria ser revertida tendo em conta que a existência de mais espaços pedagógicos, mais recursos diferentes que uma sala de aula comum permite maior experiência de aprendizagem e uma nova dinâmica.

Pelo que se propôs a observar, a realidade sinaliza que as escolas públicas precisam dispor de mais espaços físicos pedagógicos, pois a falta de certos espaços revela contraste comparativamente ao que foi avançado pela literatura que se toma como referência.

No que tange à realidade das escolas privadas, as três analisadas apresentam um número maior de espaços, conforme é possível verificar na Tabela 12.

TABELA 12 - ESPAÇOS FÍSICO-PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS PRIVADAS, MOÇAMBIQUE, 2024

Escolas	Quadra	Secretaria	Biblioteca	Sanitário	Laboratório de informática	Laboratório de ciências	Total
EPRU1	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	6,00
EPRR1	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	5,00
EPRR2	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	4,00

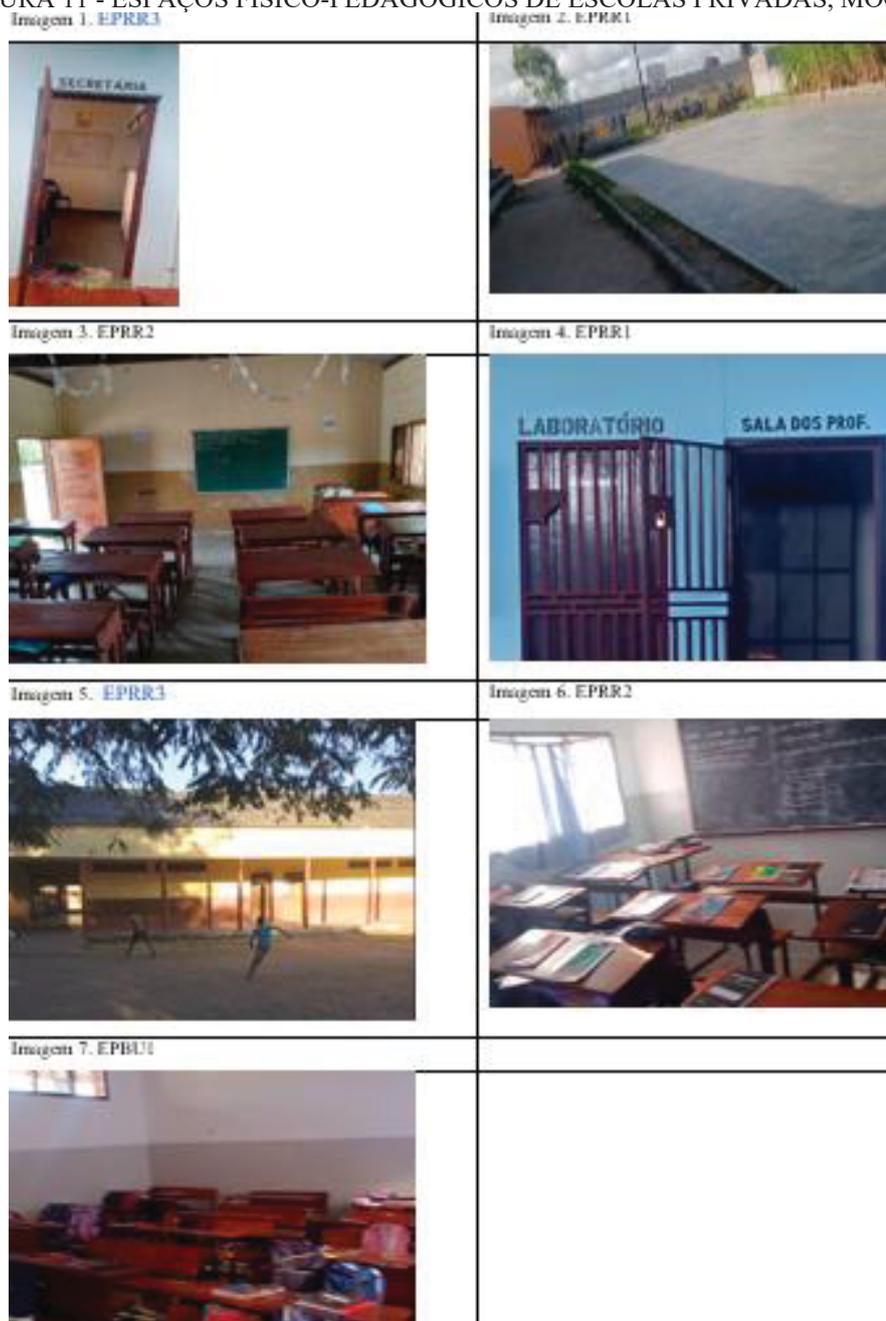
FONTE: Elaborado pelo autor com base na observação (2024)

Pela tabela 12 pode se notar que as escolas privadas apresentam parte dos espaços físicos pedagógicos previstos na legislação. Essa realidade revela que elas se ajustam ao recomendado no Diploma Ministerial 107/2019, ainda que isso não seja uniforme. Isso mostra a importância da legislação para a garantia de uma oferta educacional com condições mais adequadas e a importância do poder público regular a oferta da iniciativa privada.

O Diploma Ministerial 107/2019 prevê que as escolas privadas tenham para além de sala de aula, espaços como: biblioteca, laboratório de ciências, laboratório de informática, sala dos professores e uma quadra polivalente.

Para além da realidade dialogar com o previsto neste documento, essa realidade não se distancia tanto dos achados na literatura que se toma como referência (Machado; 2014, Soares; Soares; Santos, 2020; e Garcia, 2016), proporcionando condições que podem contribuir positivamente para um bom desempenho na avaliação se for usada de forma a incentivar a aprendizagem, ao partir do pressuposto de que ter tais espaços não é condição para um bom desempenho, mas sim a sua falta influência de forma negativa. Alguns desses espaços podem ser visualizados nas imagens a seguir.

FIGURA 11 - ESPAÇOS FÍSICO-PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS PRIVADAS, MOÇAMBIQUE 2024



FONTE: o autor (2024)

Ainda que as escolas privadas apresentem melhores condições, novamente é preciso lembrar-se, como assevera Bonde (2022), de que essas instituições atendem a uma classe que não constitui a maioria das crianças em idade escolar, o que revela que, grande parte das crianças em idade escolar não tem acesso a elas. Assim, o número de crianças que aprendem tendo maior acesso a espaços diversificados é pequeno, nesse sentido, parece essencial que se busque uma melhoria também nas escolas públicas. Na sequência, discute-se a questão do entorno e acesso às escolas.

4.3.5 Indicador do Entorno e Acessibilidade da Escola

O indicador para o entorno e acesso à escola está relacionado à forma como os alunos acessam a instituição, e, em seguida, a proteção (segurança) da comunidade escolar quando estão nas dependências da escola, face às demais instituições ou a comunidade externa ao ambiente escolar. A questão da acessibilidade também é objeto de análise na literatura (MPET, 2018, Cardozo; Schneider, 2021; Mazalo *et al.*, 2023; Nikolovska *et al.*, 2024 e Silva, 2021), pois, atualmente tem sido uma das ferramentas para avaliar a inclusão. Esses estudos são unânimes em afirmar que tanto no Brasil quanto em Moçambique existem desafios quanto à acessibilidade e eles asseguram que, para que seja efetivada, é necessária a eliminação de barreiras arquitetônicas e garantir que a infraestrutura escolar ofereça para toda a comunidade escolar uma mobilidade com autonomia.

As escolas observadas no caso em estudo apresentam uma realidade distante ao que está sendo discutido na literatura tomada como referência (MPET, 2018; Cardozo; Schneider, 2021; Mazalo *et al.* 2023; Nikolovska *et al.*, 2024 e Silva, 2021), sobre a acessibilidade e o entorno enfatizando o quanto é necessário colocar em prática as recomendações do MPET (2018) e Silva (2021) em relação às escolas no país, pois a acessibilidade arquitetônica é uma das características da escola que promove a igualdade, auxiliando no desenvolvimento dos estudantes e tornando o espaço escolar um conjunto de ambientes democráticos. E para mostrar essa realidade, apresenta-se a seguir a tabela referente às escolas observadas, primeiro as escolas públicas e, em seguida, as privadas.

TABELA 13 - ENTORNO E ACESSO DAS ESCOLAS PÚBLICAS, MOÇAMBIQUE, 2024

Escolas	Muros	Grades	Sem vedação	Portões	Acesso p/ pessoas c/deficiência	Dispositivo contra incêndio	Total
EPBU1	1,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00	3,00
EPBU2	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00
EPBU3	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	0,00	4,00
EPBU4	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
EPBU5	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
EPBU5- 1	1,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00	3,00
EPBR1	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	1,00
EPBR2	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	1,00

FONTE: Elaborado pelo autor com base na observação (2024)

Pela tabela, 50% das escolas públicas observadas apresentam na sua vedação um muro e as restantes sem vedação, somente uma tem grades. Há casos de escolas que apresentam muros sem portões (EPBU2) e as que apresentam sem vedação (EPBR1 e EPBR2). As imagens da Figura 10 mostram que não há nenhuma vedação que as escolas apresentam (ver imagens 10.1 e 10.3). Em praticamente todas as escolas públicas observadas a entrada é livre, ou seja, não se faz mediante a apresentação de nenhum documento. As referidas escolas não apresentam dispositivo contra o incêndio. A falta de dispositivos contra o incêndio pode colocar em causa a segurança da escola em caso de incidentes de incêndio, assim sendo essa realidade é um risco para essas escolas tendo em conta que são primárias e frequentadas por crianças dos anos iniciais.

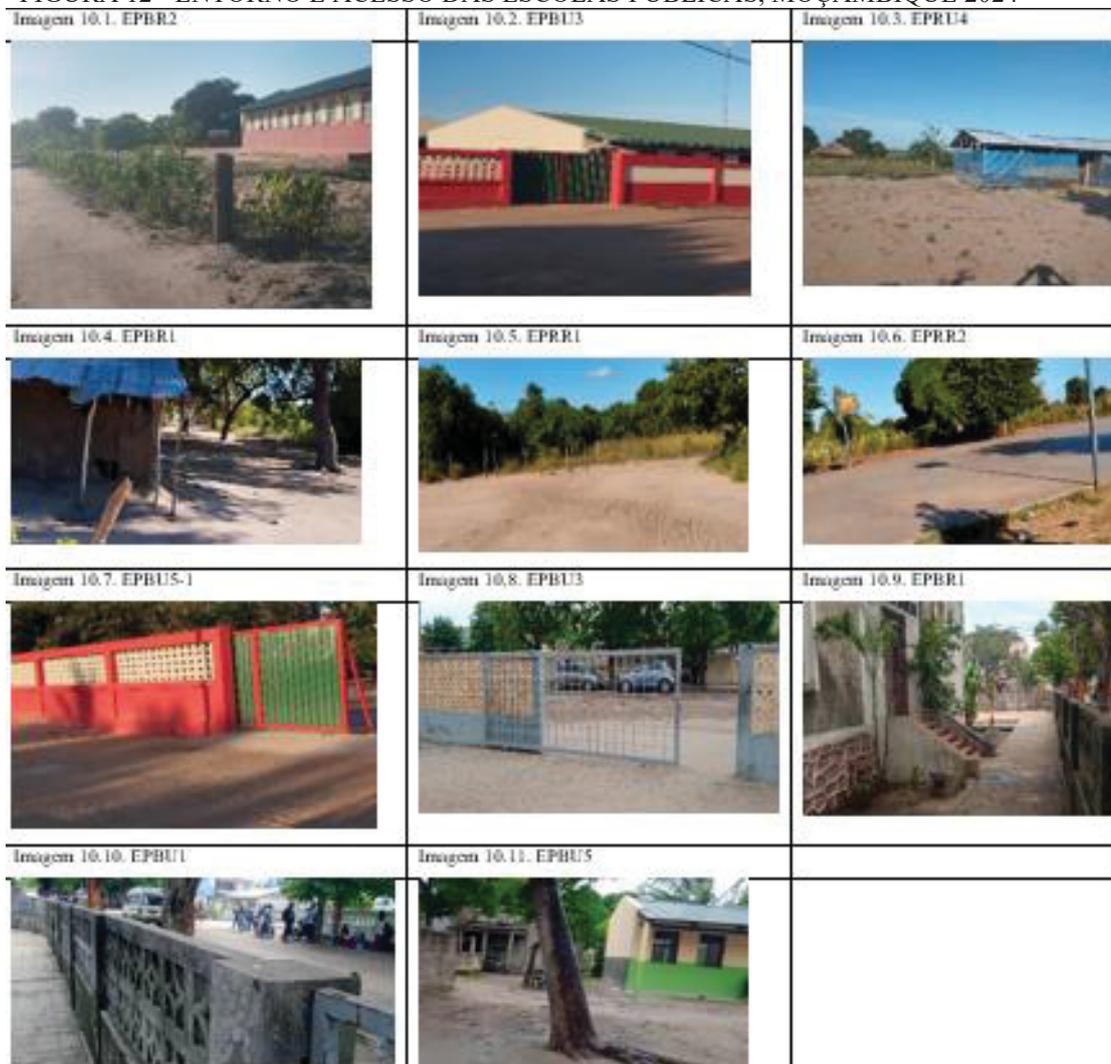
O muro das escolas EPBU1, EPBU2, EPBU3 e EPBU5-1, apresenta-se em boas condições (imagens 10.2, 10.7, 10.8 e 10.10), com portão metálico. Quanto à forma como os alunos entram nas escolas, tais unidades apresentam uma rampa no portão para indivíduos com deficiência (exceto a EPBU2 que não tem portão), ou seja, atendem, pelo menos, a esse aspecto da acessibilidade.

As escolas observadas na área rural não apresentam uma vedação (ver imagens 10.1, 10.3 e 10.4), porém nessas localidades não se registram casos de invasão à escola, seja para saquear ou raptar menores, nessa hipótese, a falta de vedação pode não constituir uma necessidade para a comunidade escolar. A questão da falta de vedação relaciona-se com a questão de segurança, pois sua existência protege a saída das crianças e mesmo a entrada de indivíduos não autorizados ou não identificados. Essa questão é bastante central, especialmente em um momento que o país tem enfrentado diversos problemas com raptos de crianças. Também corrobora a insegurança da comunidade escolar, pois não há uma identificação prévia de quem se faz presente na instituição escolar. Um dado importante é que nas escolas públicas que apresentam muro, seu entorno é limitado por vias cujo tráfego é intenso, portanto, o muro ajuda, inclusive, a diminuir os ruídos e serve como um auxílio para manter os estudantes dentro do espaço escolar.

Ainda sobre o entorno, há duas escolas que não têm nenhuma vedação (EPBU5 e EPBR1) e não se distingue facilmente o limite do espaço da escola em relação ao espaço da comunidade vizinha (ver as imagens 10.3, 10.4 e 10.11), pois depois do bloco de salas de aula há uma casa vizinha de uma família muito próxima à escola, admitindo, assim, a hipótese de interferência entre os espaços, o que afeta as condições acústicas na sala de aula, tal como

O'Sullivan (2006) e Cuyers (2011) fazem menção, contribuindo negativamente para as atividades de aprendizagem.

FIGURA 12 - ENTORNO E ACESSO DAS ESCOLAS PÚBLICAS, MOÇAMBIQUE 2024



FONTE: O autor (2024)

Também no que tange à segurança, é importante lembrar-se de que, apesar da gratuidade, o atual PEE recomenda que os serviços de segurança sejam de responsabilidade da comunidade local, o que pressiona seus gestores a pedirem a contribuição dos pais, onerando, muitas vezes, pessoas sem condições, dificultando, portanto, o acesso à educação.

Ainda em relação à acessibilidade, o Diploma Ministerial n.º 46/2008 não prevê certos itens no entorno e no acesso, tal como se propôs a observar, mas este dispositivo garante que a infraestrutura escolar pública deve garantir acesso aos alunos com deficiência (ver Artigo 6, ponto 1), bem como a delimitação e vedação do recinto escolar (Artigo 7). O referido documento recomenda que as escolas devem dispor de um dispositivo de segurança em relação

ao tráfego, caso estejam localizadas junto das estradas e linhas férreas (ver alínea ponto 5, artigo 6), ele não se refere aos dispositivos contra incêndio, a que se propôs observar nesse estudo, isso pode ajudar a explicar o fato de as escolas não apresentarem tal item.

Assim, à luz da legislação, a infraestrutura das escolas públicas entre as questões a que se propôs observar, está legislado o muro de vedação e, de forma implícita, o portão, por um lado, e, por outro, o fato de a legislação não especificar o tipo de vedação ou delimitação abre espaço para que a infraestrutura escolar apresente outro tipo de vedação que não seja muro construído de material convencional.

Quanto ao acesso à pessoa com deficiência, o documento não especifica que dispositivos e ajustes em que estes devem se apresentar. Mas, em relação à acessibilidade, existem dispositivos legais (o Decreto 53/2008 e Decreto Ministerial 191/2011) sobre os quais recomendam-se certas reformas das escolas, no entanto, tais dispositivos legais não constituem objeto de análise desta pesquisa.

O estabelecido no Diploma Ministerial n.º 46/2008, ainda fica bem aquém do que é discutido na literatura como importante para a oferta de uma educação de qualidade. Parece ser necessário avançar na legislação e, conseqüentemente, nas condições ofertadas, com destaque para aspectos de segurança mais básicos, como dispositivo de incêndio, além do controle de entradas e saídas do estabelecimento escolar (Costa, 2005; Silva, 2017). Em épocas que se assistem a ataques às escolas (referenciar) no mundo todo, a questão da segurança torna-se um tema bastante complexo, que precisa ser aprofundado e ampliado, mas que também exige ações rápidas para proteção das pessoas.

A respeito disso, Costa (2005) se referiu que a inadequação da infraestrutura escolar no quesito de segurança dificulta as interações sociais e o desenvolvimento de atividades educativas. Embasados nas asserções desse autor, as escolas que não apresentam muro e concomitante o não controle das entradas e saídas, podem ser classificadas como escolas que oferecem risco para a segurança. Mcnaughton e Li (2022) e Cuyers (2011) alertam que o debate da segurança escolar precisa ser feito de forma mais ampla, pois é resultado de diversos fatores e que não depende dos espaços, mas é uma questão social mais ampla.

No entender do pesquisador, pelo observado, a questão de entorno, segurança e acesso, ainda está por ser garantida até que a força da lei já preconiza isso, e por outro, tendo em conta a idade das crianças que se fazem as essas escolas são de classes iniciais do ensino primário, o que em vários casos trata-se da primeira experiência no ambiente escolar para algumas crianças,

sem deixar de lado que a segurança no espaço escolar tranquiliza os pais e os professores. A Tabela 14 mostra a realidade das escolas privadas nesse quesito.

TABELA 14 - ENTORNO E ACESSO DAS ESCOLAS PRIVADAS, MOÇAMBIQUE, 2024

Escolas	Muros	Grades	Sem vedação	Portões	Acesso para pessoas com deficiência	Dispositivo contra incêndio	Total
EPRU1	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	1,00	5,00
EPRR1	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	0,00	3,00
EPRR2	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	1,00

FONTE: Elaborado pelo autor com base na observação (2024)

As duas escolas privadas observadas apresentam no seu entorno uma vedação (muro) com grades, apenas uma que apresenta sem vedação. Em todas (as observadas) existem indivíduos que se responsabilizam pela identificação das pessoas que entram no recinto escolar. O Diploma Ministerial 107/2019 prevê que as escolas privadas tenham uma vedação com portão e respondam à questão da inclusão, mas não se referem à identificação na entrada. No entanto, entre as escolas observadas apenas a EPRU1 mantém os portões fechados e tende a identificar quem entra e sai da escola.

FIGURA 13 - ENTORNO E ACESSO DAS ESCOLAS PRIVADAS, MOÇAMBIQUE 2024



FONTE: O autor (2024)

Pelo que foi apurado, parece que essa unidade privada tende a proteger a comunidade escolar do ambiente externo e demais pessoas, o que faz dela diferente das demais privadas, pelo controle das pessoas que têm acesso ao seu interior. A escola privada EPRR2 observada por ter caráter comunitário se diferencia das outras privadas, pois a entrada não se faz mediante a apresentação de documento. Mas, no que diz respeito ao entorno e acesso, boa parte das escolas privadas apresentam dispositivos de segurança, proteção e acesso, mas esta realidade não é uniforme entre as escolas privadas observadas.

As escolas privadas tanto como as públicas apresentam muitos desafios quanto ao Indicador do Entorno e Acessibilidade. Nos outros indicadores, as escolas privadas tendem a apresentar condições diferentes das públicas, mas todas precisam melhorar as condições materiais e estruturais, pelo que configura a respetiva infraestrutura escolar.

Analisada a infraestrutura escolar, neste caso de estudo, dentro dos indicadores a que nos propusemos discutir, a infraestrutura escolar carece de muitas melhorias, ainda que exista uma garantia legal, pois ela não oferece igualdade na visão da igualdade de capacidades que toma-se como referência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A infraestrutura é entendida neste trabalho como um elemento da garantia de condições de qualidade e envolve a questão da existência e conservação do prédio escolar, construções, dos espaços pedagógicos, de iluminação e ventilação. A temática da infraestrutura vem ganhando espaços nos últimos anos, nesse trabalho, ela foi analisada a partir de três (3) eixos. A literatura apresenta vários conceitos de literatura, porém, para este estudo, a infraestrutura se delimita a espaços físicos e equipamentos, especificamente as condições materiais e estruturais das escolas.

Ao olhar a importância abordou-se a relação da infraestrutura com o desenvolvimento da comunidade escolar onde foi possível apurar que existe uma relação da infraestrutura com o bem-estar, saúde e desenvolvimento daqueles que utilizam o espaço escolar, olhando para os recursos materiais e espaços que a escola oferece, as condições térmicas e acústicas, por outro lado, discutiu-se a relação da infraestrutura com o desempenho nas avaliações em larga escala e a literatura avança que a par das condições socioeconômicas, a questão das condições materiais e estruturais oferecidas pela escola influenciam o desempenho e, por último, na questão da acessibilidade, a infraestrutura escolar é um dos elementos que responde. A acessibilidade arquitetônica é uma das razões pelas quais a educação inclusiva não é completamente possível nos casos em que as condições arquitetônicas não estão adaptadas a responder a esse quesito.

O debate moçambicano sobre o direito à educação sinaliza que a infraestrutura escolar ainda não está garantida, existindo, assim, a necessidade de implementar mais ações e rever políticas a respeito do direito à educação para que se efetive. Porém, foi possível notar que a implementação das políticas educacionais é dependente do financiamento externo, e nem sempre é compatível com a demanda ou às necessidades reais da educação.

Considerando os debates postos, compreende-se que a infraestrutura tem relação com a qualidade da educação, como um dos elementos da qualidade, é importante para a efetivação do direito à educação, sendo necessária sua oferta com igualdade.

A ideia de igualdade pode ser entendida de diversas formas, neste trabalho, toma-se como referência a discussão de Sen (2011) que elucida que as instituições poderão ser consideradas justas quando as pessoas conseguirem seguir o plano de vida que desejam, e a igualdade não é necessariamente garantir os mesmos bens e recursos, mas, sim, a liberdade e funcionalidade. Ele acredita que não existe uma igualdade perfeita, mas que é necessário reduzir

ao máximo a desigualdade e, portanto, deve sempre se pensar de que igualdade se está falando. Ele vai defender que a simples disponibilidade dos mesmos recursos não é suficiente para a garantia da igualdade.

Considerando a importância da infraestrutura como um dos elementos para pensar o direito à educação, o presente trabalho buscou analisar um conjunto de itens de infraestrutura em algumas escolas moçambicanas da província de Sofala. A definição dos itens teve como referência as pesquisas e levantamentos brasileiros sobre o tema. Foram analisados aspectos físicos e estruturais da infraestrutura escolar, agrupados a partir de 5 indicadores, quais sejam: Tipo de Prédio escolar (tipo de construção, estrutura do prédio, tem mais de um andar, existência de áreas externas e telhado), Estado de conservação das condições físicas (conservação do telhado, paredes, piso, portas, janelas, banheiros, inst. elétrica e pintura), Condições de iluminação (Fonte de energia, incidência de raios solares, lâmpadas em funcionamento, existência de lâmpadas, fios expostos, alcance dos interruptores), Espaços físicos pedagógicos (Existência de: Quadra de esportes, Sanitário, Biblioteca, e/ou Sala de leitura, Laboratório, informática e Laboratório de ciências), Indicador do Entorno e Acessibilidade da Escola (Existência de muros, grades, portões, Acesso p/ pessoas c/deficiência, Dispositivo contra incêndio).

Em Moçambique, existe um debate sobre a infraestrutura, mas não é amplo e é feito de forma transversal nas discussões sobre o direito à educação. E, é importante salientar que, a escola por um estudo de caso em algumas escolas se justifica considerando a ausência de informações gerais sobre as escolas do país. Portanto, o trabalho buscou fazer uma análise mais restrita, contudo, importância para fomentar o debate.

Para responder ao objetivo proposto, inicialmente se fez um levantamento da legislação e, posteriormente, se fez observação e entrevista em escolas. Em relação à legislação, é preciso dizer que a mesma levanta alguns aspectos, sendo mais detalhista para o âmbito privado, o que parece interessante, no sentido de controlar a ação privada. Por outro lado, a análise da legislação cotejada com a realidade mostra ser necessário que haja atualização e maior detalhamento sobre determinados aspectos da infraestrutura escolar, pois a legislação existente não tem sido capaz de garantir um espaço com condições de qualidade, mesmo que limitando o olhar aos aspectos sinalizados neste trabalho.

No que tange a análise dos indicadores e entrevistas, as escolas observadas, de uma forma geral apresentam desigualdades acentuadas em termos de Estado de conservação das condições físicas e indicador do entorno, acessibilidade da escola, condições de iluminação,

porém as escolas privadas levam vantagem nesse quesito em relação às escolas públicas. Também foi notório que a desigualdade não se resume à sua localização, existindo, assim, escolas da área rural com melhor pontuação que a da área urbana e vice-versa. Pode-se afirmar que o pouco debate sobre o tema não remete necessariamente à inexistência do problema de infraestrutura. Ainda que exista uma legislação específica sobre a infraestrutura escolar, os aspectos analisados em cada indicador levam a refletir sobre o cumprimento dessa legislação, pois tanto as escolas públicas e privadas não cumprem na íntegra o que está legislado em termo de infraestrutura. Há que se ponderar que a legislação que rege as escolas públicas precisa de ser atualizada.

Os nossos entrevistados confirmam tais desigualdades e nas suas falas sinalizam que há poucas ações com vistas a resolver ou reduzir os problemas da infraestrutura, mesmo existindo uma legislação sobre isso. Ainda, durante a entrevista foi possível perceber que os gestores das escolas privadas resolvem as demandas da infraestrutura escolar usando seus recursos e os gestores das escolas públicas por conta da demora do governo central ou provincial, tentam encontrar soluções junto ao conselho dos pais.

Ao longo da pesquisa enfrentou-se como dificuldades a insuficiência de dados para analisar os equipamentos, a inexistência de um banco de dados atualizado por parte do Ministério, também contribuiu negativamente para a obtenção de mais informações que serviriam para enriquecer a análise. Um banco de dados também permitiria olhar a infraestrutura escolar do país todo a partir da ótica do pesquisador ou uma régua estabelecida, o que pode ampliar o debate sobre a infraestrutura escolar no país. Por outro lado, o receio dos gestores das escolas em participar da pesquisa temendo represálias dos superiores hierárquicos impactaram negativamente na coleta de opiniões dos entrevistados.

A realidade encontrada nas escolas analisadas sinaliza ofertas muito diferentes entre escolas, com condições bastante precárias, inclusive com escolas tendo de suspender aulas por questões climáticas, falta de espaços pedagógicos e construções sem conservação. O que se pode constatar é que sinalizam que as desigualdades estão ligadas ao financiamento. O fato de envolver, responsabilizar a comunidade escolar em questões de infraestrutura tensiona o direito à educação, bem como a lei que estabelece a obrigatoriedade e gratuidade do ensino. Considerando o escopo restrito do trabalho, seria importante analisar outras regiões, ampliar os indicadores analisados, inserindo, por exemplo, questões de equipamentos.

A temática da infraestrutura precisa ser ampliada e debatida de forma mais ampla em Moçambique, sem desconsiderar os desafios do financiamento da educação, mas também

caminhando para a luta por garantir acesso a uma escola que possibilite de forma ampla o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

AfriMAP. Moçambique. A prestação efectiva de serviços públicos no sector da educação. Joanesburgo: AfriMAP; 2012,

AINA, Adebunmi Y.; BIPATH, Keshni. Availability and use of infrastructural resources in promoting quality early childhood care and education in registered early childhood development centers. **South African Journal of Childhood Education**, v. 12, n. 1, p. 980, 2022. Disponível em: <https://abrir.link/fcDcQ>. Acesso em: 08 jun. 2023.

ALI, Rosimina. Níveis e tendências da desigualdade económica e do desenvolvimento humano em Moçambique: 1996-2006. **Pobreza, Desigualdade e Vulnerabilidade em Moçambique, Editado pela Marimbiqwe—Conteúdos e Publicações**, p. 121-150, 2009.

ALVES, F. Políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 413-440, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://abrir.link/GoKYC> Acesso em: 20 maio 2023.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; XAVIER, Flavia Pereira. Indicadores multidimensionais para avaliação da infraestrutura escolar: o ensino fundamental. **Cad. Pesqui**, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 708-746, jul. 2018. Disponível em: <https://abrir.link/Ycptx>. Acesso em: 20 maio 2023.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; XAVIER, Flavia Pereira; PAULA, Túlio Silva de. Modelo conceitual para avaliação da infraestrutura escolar no ensino fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 100, n. 255, p. 297-330, 2019. Disponível em: <https://abrir.link/obZqK> Acesso em: 18 jul. 2023.

ANDRADE, FRANCISCA MARLI RODRIGUES DE. Escolas do campo e infraestrutura: aspectos legais, precarização e fechamento. **Educação em Revista**, v. 36, p. e234776, 2020. Disponível em: <https://abrir.link/aYSFH> Acesso em: 20 set. 2023.

ANDRADE, Raphael Rodrigues; DE CAMPOS, Luís Henrique Romani; DA COSTA, Heitor Victor Veiga. Infraestrutura escolar: uma análise de sua importância para o desempenho de estudantes de escolas públicas. **Ciência & Trópico**, v. 45, n. 1, 2021. Disponível em: <https://abrir.link/reRHl> Acesso em: 28 ago. 2023.

ANDRÉ, Marli. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 1, n. 1, p. 119-131, set. 2007. Disponível em: <https://abrir.link/uPqya> Acesso em: 28 ago. 2023.

ANTÓNIO, Emanuel Meque. **Reforma do Estado e direito à educação básica em Moçambique (1987-2007)**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://abrir.link/bXCyl>. Acesso em: 16 ago. 2024.

ARAÚJO, Eduardo Santos. Infraestrutura escolar no viés da gestão democrática: facilidades e limites. 2015. Disponível em: <https://abrir.link/Poetf> Acesso em: 28 ago. 2022.

ARNDT, Channing et al. Evolução da pobreza e do bem-estar em Moçambique: 1996/97-2014/15. **Desafios para Moçambique**, v. 2018, p. 309-321, 2018.

ASAAJU, Olayemi Aderokun. Reconstruction of infrastructure for quality assurance in Nigeria public secondary schools. **Procedia-Social and Behavioural Sciences**, v. 69, p. 924-932, 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em <https://abrir.link/r7yZT>. Acesso em: 10 out. 2023.

BARBOSA, Sara Crosatti *et al.* Ambiente escolar, comportamento sedentário e atividade física em pré-escolares. **Revista Paulista de Pediatria**, v. 34, n. 3, 2016, p. 301-308, Disponível em: <https://abrir.link/QCywh> Acesso em: 10 Out 2023.

BARRETO, Maria Antónia. Papel da Sociedade Civil na educação e na formação em Moçambique: potencialidades e constrangimentos. In: **Atas do Congresso internacional saber tropical em Moçambique: História, memória e ciência**. Instituto de Investigação Científica Tropical, 2012. p. 1-7. Disponível em: <https://abrir.link/XLuKB> Acesso em: 20 maio. 2022.

BARTHOLOMEW, Ann; TAKALA, Tuomas; AHMED, Zuber. **Mid-term evaluation of the EFA Fast Track Initiative**. Country case study: Mozambique. 2010. Disponível em: <https://abrir.link/BjsUu> Acesso em: 10 out. 2023.

BASÍLIO, Guilherme. As políticas educacionais e o ensino em questão. **Revista e-Currículo**, v. 15, n. 2, p. 274-292, 2017. Disponível em: <https://abrir.link/BRmRL> Acesso em: 19 out. 2023.

BELEI, R. A.; Gimenez-Paschoal, S. R., Nascimento, E. N. & Matsumono, P. H. V. R. (2008). O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, 30. Disponível em: <https://abrir.link/noZYQ> Acesso em: 19 maio 2024.

BLUYSSSEN, Philomena M. Health, comfort and performance of children in classrooms—new directions for research. **Indoor and Build Environment**, v. 26, n. 8, p. 1040-1050, 2017. Disponível em: <https://abrir.link/lxFOu> Acesso em: 19 out. 2023.

BONDE, Rui Amadeu; MATAVEL, Princidónio Abrão. Education Financing in Mozambique and its Challenges. **Educação & Realidade**, v. 47, p. e119894, 2022. Disponível em: <https://abrir.link/iuKhs> Acesso em: 19 out. 2023.

BONDIOLI, A.; SAVIO, D. (Orgs.). **Participação e qualidade em educação da infância: percursos e compartilhamento reflexivo em contextos educativos**. Trad. Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: Editora UFPR, 2013.

BORGHI, Raquel Fontes. Que educação é pública? A privatização de um direito. **Eccos Rev. Cient.**, São Paulo, n. 46, p. 19-32, maio 2018. Disponível em: <https://abrir.link/ZNUOP> Acesso em: 16 jul. 2024.

CARDOSO, Aline Casagrande Rosso. INFRAESTRUTURA ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO-APRENDIZAGEM: OBSERVAÇÕES EM UMA CIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA. **Anais do Seminário de Educação, Conhecimento e Processos Educativos**, v. 3, 2019. Disponível em: <https://abrir.link/jrbSJ> Acesso em: 14set. 2023.

BELFIELD, Clive R.; LEVIN, Henry M. **A privatização da educação: causas e implicações**. 2002. Disponível em <https://abrir.link/XXEaY>. Acesso em: 10 ago. 2023.

CARMO ROMERO, Maria et al. A infraestrutura das escolas de ensino fundamental da Região do Grande ABC paulista. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 9, n. 3, p. 614-631, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/6198/619866416011.pdf> Acesso em: 11 ago. 2024.

CARNAVAL, Marilya Mariany. A desigualdade da infraestrutura escolar das escolas estaduais no município de São Paulo. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 15, 2021. Disponível em <https://abrir.link/uAeox> Acesso em: 22 ago. 2023.

CARVALHO, João Paulo Ximenes; BARCELOS, Marciel; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. Infraestrutura escolar e recursos materiais: desafios para a educação física contemporânea. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 10, p. 218-237, 2020. Disponível em: <https://abrir.link/GYSE> Acesso em: 22 ago. 2023.

CASTEL-BRANCO, Carlos et al. **Desafios para Moçambique**, 2011.

CASTIANO, José P.; NGOENHA, Severino Elias; BERTHOUD, Gerald. **A longa marcha duma" educação para todos" em Moçambique**. Imprensa Universitária, 2005.

CASTRO, Elianice Silva. **A infraestrutura escolar brasileira como indicador para políticas públicas e para um padrão de qualidade em educação**. 2018. 148 f., il. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) —Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em <https://repositorio.unb.br/handle/10482/34625> Acesso em: 02 jun. 2023.

CASTRO, Elianice Silva. **Estudo do resultado na Prova Brasil de 2011 das escolas com estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família**. 2014. Disponível em: <https://abrir.link/oRzwG> Acesso em: 02 jun. 2023.

CAVALCANTE, Daniel Góes. **O impacto da infraestrutura escolar no rendimento dos alunos**. Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciências Econômicas pela Universidade de Brasília. 2014.

CERQUEIRA, Cezar Augusto; DO NASCIMENTO, Malena Melo; WALCHLI, Patrick. Construção de um indicador de infraestrutura escolar. **Anais**, p. 1-10, 2017. Disponível em: <https://abrir.link/QueiOg> Acesso em: 22 maio 2023.

CERQUEIRA, Cezar Augusto; SAWYER, Diana Reiko Oya Tutya. Tipologia dos estabelecimentos escolares brasileiros. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 24, p. 53-67, 2007. Disponível em: <https://abrir.link/JXBnn> Acesso em: 22 maio 2024.

CIP. **Receitas e despesas públicas 2020** .Disponível em:

https://www.cipmoz.org/old_new/category/receitas-e-despesas-publicas/ . Acesso em: 22 maio 2024.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE A EDUCAÇÃO PARA TODOS. UNICEF. [s.d.].

Disponível em: <https://abrir.link/wyMSU> 1990. Acesso em: 21 nov. 2022.

CHADZA, Abissalão Rafael Saimone; NACIAIA, Arlindo Pichesse; AQUIMO, Saide.

Pressupostos do financiamento da educação em Moçambique: fundamentos e sustentabilidade. **Revista Educação em Páginas**, v. 2, p. e12757-e12757, 2023. Disponível em <https://abrir.link/FeHVy> Acesso em: 22 maio 2023.

CHICAVA, Augusto Kessai Agostinho; MACHAMA, Odilia Alberto Cumbi. Políticas e desafios do ensino básico no sistema nacional de educação moçambicana. **Revista Amor Mundi**, v. 1, n. 2, p. 89-100, 2020. Disponível em <https://abrir.link/eyCuL> Acesso em: 12 maio 2023.

CHIRINDZA, José Capulanas substituem carteiras em escolas da Beira, fevereiro 15, 2023 pp 1 Jornal VOA. Disponível em: <https://abrir.link/IFxbN> Acesso em: 24 jul. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 245-262, 2002. Disponível em: <https://abrir.link/tfcDY> Acesso em: 22 jan. 2023.

CUYVERS, Katrien *et al.* **Well-being at school: does infrastructure matter?**.2011. Disponível em: <https://abrir.link/gyyNx> Acesso em: 01 jul. 2023.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira; GOMES, Carlos André Teixeira; DE OLIVEIRA GOTELIB, Luciana Gonçalves. Condições de infraestrutura das escolas brasileiras: Uma escola pobre para os pobres? **Education Policy Analysis Archives**, v. 27, p. 70-70, 2019. Disponível em: <https://abrir.link/YLEYQ>. Acesso em: 25 maio 2023.

FALCIANO, Bruno Tovar; SANTOS, Edson Cordeiro dos; NUNES, Maria Fernanda Rezende. Infraestrutura escolar: um critério de comparação da qualidade na Educação Infantil. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 27, n. 66, p. 880-906, 2016.

FAZENDA, Rodrigues; COFE, Sérgio. Das reformas curriculares ao seu contributo na melhoria da qualidade de ensino nos subsistemas de ensino e aprendizagem em Moçambique. **Revista da UI_IPSantarém**, v. 10, n. 4, p. 68-85, 2022. Disponível em: <https://abrir.link/VXXNR>. Acesso em: 20 maio 2023.

FOX, Louise et al. **Education reform in Mozambique: Lessons and challenges**. World Bank Publications, 2012.

GARCIA, P. S. Um estudo de caso analisando a infraestrutura das escolas de ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 23, p. 137-159, set./dez. 2014. Disponível em: <https://abrir.link/nmkAa> Acesso em: 11 Set. 2023.

GARCIA, Paulo Sérgio. Infraestrutura Escolar: interface entre a biblioteca e as possibilidades de aprendizagem dos alunos. **Roteiro**, v. 41, n. 3, p. 587-608, 2016. Disponível em: <https://abrir.link/hhOmS> Acesso em: 23 maio 2024.

GARIRA, Elizabeth; HOWIE, Sarah; PLOMP, Tjeerd. An analysis of quality of education and its evaluation: A case of Zimbabwean primary schools. **South African Journal of Education**, v. 39, n. 2, 2019.

GOLIAS, M. **Sistemas de ensino em Moçambique**. Maputo: Editora Escolar, 1993.

HONG, Kai; ZIMMER, Ron. Does investing in school capital infrastructure improve student achievement? **Economics of Education Review**, v. 53, p. 143-158, 2016. Disponível em: <https://abrir.link/YsJyf> Acesso em: 18 set. 2023.

INE, Instituto Nacional de Estatística. **Educação em Moçambique** – Moçambique, 2023.

JOAQUIM, José Amilton; CERDEIRA, Luísa; CABRITO, Belmiro Gil. Reformas no financiamento do ensino superior em Moçambique: do financiamento público à partilha de custos. **Eccos Revista Científica**, n. 64, 2023.

JUNIOR MARQUES SOARES, D.; EMIDIO ANDRADE SOARES, T.; DOS SANTOS, W. Infraestrutura e desempenho escolar na Prova Brasil: aspectos e conexões. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 23, p. 1–18, 2020. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.23.2020.15023.209209227242.0626. Disponível em: <https://abrir.link/EQweq>. Acesso em: 20 maio 2023.

KOWALTOWSKI, Doris CCK. **Arquitetura escolar**: o projeto do ambiente de ensino. Oficina de textos, 2011.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD**, v. 14, n. 2, p. 55-73, 2015. Disponível em <https://abrir.link/gHjEg> Acesso em: 06 jun. 2022.

LOPES, Jéssica Fernanda; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Escola Inclusiva: um estudo sobre a infraestrutura escolar e a interação entre os alunos com e sem deficiência. **Cadernos de Pesquisa em Educação-PPGE-UFES**, 2015. Disponível em: <https://abrir.link/FEiHm> Acesso em: 2 jun. 2023.

LOPES, Jéssica Fernanda; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Escola Inclusiva: um estudo sobre a infraestrutura escolar e a interação entre os alunos com e sem deficiência. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, n. 42, 2015. Disponível em <https://abrir.link/qlFMS>. Acesso em: 10 jul. 2023.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. Brasil, Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

LUNDY, Laura; O'LYNN, Patricia. The education rights of children. **International human rights of children**, p. 259-276, 2019. Disponível em <https://abrir.link/YpeiF> Acesso em: 01 jul. 2023.

MACHADO, Denys Cristiano de Oliveira *et al.* **Análise de fatores associados ao desempenho escolar de alunos do quinto ano do Ensino Fundamental com base na construção de indicadores**. 2014. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. Brasil.

MAINARDES, Jefferson. A PESQUISA SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL: ANÁLISE DE ASPECTOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS 1. **Educação em Revista**, v. 33, 2018. Disponível em <https://abrir.link/nHRkV> Acesso em: 10 jun. 2024.

MALOA, Joaquim Miranda. A urbanização moçambicana contemporânea: sua característica, sua dimensão e seu desafio. **Urbe. Revista brasileira de gestão urbana**, v. 11, p. e20180101, 2019. Disponível em: <https://abrir.link/wpyDc> Acesso em: 10 jun. 2023.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**, 8. ed., São Paulo: Atlas, 2017.

MARIN, S. R. *et al.* **A Concepção da Pobreza como Privação de Capacitações e as Políticas Públicas: uma Proposta de Medida Multidimensional para o Município de Silveira Martins - RS**, Salvador: ANPAD, 2012.

MARLEY-PAYNE, Jack. A nameliorative analysis of the concept of education. **Theory and Research in Education**, v. 19, n. 3, p. 261-278, 2021. Disponível em: <https://abrir.link/lkATu> Acesso em: 10 jun. 2023.

MARQUES, J. P. A “OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE” NA PESQUISA DE CAMPO EM EDUCAÇÃO. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 19, n. 28, p. 263–284, 2016. DOI: 10.24934/eef.v19i28.1221. Disponível em: <https://abrir.link/bByuQ>. Acesso em: 1 fev. 2024.

MARQUES, Rafaela Nunes *et al.* **Escolas bem-sucedidas: como são?** Um estudo de caso de duas escolas públicas do Distrito Federal. 2012. Disponível em: <https://abrir.link/zSpzi> Acesso em: 21 nov. 2023.

MARRI, Izabel *et al.* Infraestrutura escolar e desempenho educacional em Minas Gerais: possíveis associações. **Encontro Nacional de Estudos Populacionais**, v. 28, 2012.

MAZALO, João Viriato *et al.* Políticas de acesso e inclusão de alunos com deficiência visual na educação em Moçambique. **Research, Society and Development**, v. 12, n. 14, p. e119121444577-e119121444577, 2023. Disponível em <https://abrir.link/pJRAw> Acesso em: 21 nov. 2023.

MAZULA, Brazão. **Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985**. Maputo: Imprensa Universitária, 1995.2010.

MCNAUGHTON, Stuart; LI, Jiacheng. **Well-being in schools: Chinese and New Zealand approaches in - Educational Research for Policy and Practice 2022** Disponível em: <https://abrir.link/KsUTF> Acesso em: 27 jul. 2023.

MEC. **Plano Estratégico da Educação 2012-2016**, Maputo 12 de Junho, 2012

MEC. **Education Sector Strategic Plan (PEEC) 2005–2009**. Mozambique 2005.

MEF **Pobreza e bem-estar em Moçambique: Quarta avaliação nacional** .Maputo 2019, Disponível em <https://abrir.link/YwRQd> Acesso em: 27 maio 2024.

MEPT. **Estudo Sobre a Situação das Infraestruturas Escolares e seu Impacto no Acesso para as Crianças com Deficiência no Ensino Primário**. Maputo, 2018.

MEPT. **Relatório de desempenho do MINEDH**. 29 de abril de 2021. 2022.

MINEDH. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano; UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Revisão de Políticas Educacionais-Moçambique**. Paris: Unesco, 2019.

MINEDH. **Programa de apoio direto às escolas 2015**: Manual de procedimentos do ensino primário. Maputo, 2014.

MINEDH, Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Estatísticas da Educação, Levantamento Escolar 2023**. Moçambique, 2023a.

MINEDH. **Manual de procedimentos para utilização do fundo de apoio direto às escolas Moçambique**. Maputo, 2023b.

MINEDH. **Plano Estratégico de Educação (2020-2029)**: por uma educação, inclusiva, patriótica e de qualidade. Maputo, 2020.

MINEDH. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Plano Estratégico da Educação 2020-2029**. Por uma Educação Inclusiva, Patriótica e de Qualidade. Maio de 2020.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação. **Relatório do desempenho 2021**. Maputo: MINED, 2021.

MOÇAMBIQUE. **Lei nº 4/83**. Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação. Publicada no Boletim da República (BR). Maputo: I Série, Nr, 12, de 23 de março de 1983.

MOÇAMBIQUE. **Lei 6/92**. Aprova o Sistema Nacional de Educação e revoga a anterior lei 4/83 do Antigo³⁸ Sistema de Educação de Moçambique. Boletim da República (BR). Maputo: I Série, Nr. 19, de 6 de maio de 1992.

³⁸ Refere se à primeira lei do Sistema Nacional da Educação em Moçambique.

MOÇAMBIQUE. **Lei 18/2018**. Estabelece o Regime Jurídico do Sistema Nacional de Educação na República de Moçambique. Boletim da República (BR). Maputo: I Série, Nr. 254, de 28 de dezembro de 2018.

MOÇAMBIQUE. **Constituição da República de Moçambique**. Boletim da República (BR). Maputo: I Série, Nr. 44, de 2 de novembro de 1990.

MOÇAMBIQUE. **Constituição da República de Moçambique**. Boletim da República (BR). Maputo: I Série, Nr. 51, de 22 de dezembro de 2004.

MOÇAMBIQUE. **Constituição da República de Moçambique**. Boletim da República (BR). Maputo: I Série, Nr. 115, de 12 de junho de 2018b.

MOÇAMBIQUE. República Popular de. **Constituição da República Popular de Moçambique**. Maputo: Assembleia da República. 1975.

MOÇAMBIQUE. República de. **Plano Estratégico da Educação e Cultura 2006 – 2011**. Maputo: Ministério da Educação e Cultura, 2006.

MOÇAMBIQUE. República de. **Plano Curricular do Ensino Secundário Geral**. Maputo: Instituto Nacional para Desenvolvimento da Educação, 2007.

MOÇAMBIQUE. **Decreto n.º 53/2008, de 30 de Dezembro**, que aprova o Regulamento de e Manutenção dos Dispositivos Técnicos de Acessibilidade, Circulação e Utilização dos Sistemas dos Serviços Públicos à Pessoa Portadora de Deficiência ou de Mobilidade Condicionada, especificações técnicas e o uso do Símbolo Internacional de Acesso, I – Série, nº52.

MOSCA, João. Pobreza, economia “informal”, informalidades e desenvolvimento. In: II Conferência de Dinâmica da Pobreza e Padrões de Acumulação Econômica em Moçambique. **Anais...** Maputo: IESE, 2009.

MURILLO, F. Javier; ROMÁN, Marcela. School infrastructure and resources do matter: analysis of the incidence of school resources on the performance of Latin American students. **School effectiveness and school improvement**, v. 22, n. 1, p. 29-50, 2011.

MYERS, M. D. **Qualitative research in business & management**. London: Sage.(2009).

NETO, Joaquim José Soares; CASTRO, Elianice Silva. Escalas específicas para medir a infraestrutura escolar da educação básica. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 10, n. 1, p. 1160-1189, 2020. <https://abrir.link/CbUXV> Acesso em: 22 jun. 2023.

NETO, Rubem Barboza Ferreira. Infraestrutura escolar: a precarização da educação pública travestida sobre a Educação Física em escolas brasileiras. **Sensos-e**, v. 7, n. 2, p. 50-59, 2020. <https://abrir.link/nyvZA> Acesso em: 22 ago. 2023.

NGUNGA, A. Os desafios da investigação linguística em África: o caso de Moçambique. In: **A Pesquisa na Universidade Africana no Contexto da Globalização: Perspectivas**

Epistemológicas Emergentes, Novos Horizontes Temáticos, Desafios. São Paulo: CEA-USP, 2012.

NIKOLOVSKA, Vladica *et al.* The importance of architectural accessibility in modern society. **Natural Resources and Technology**, v. 17, n. 1, p. 43-48, 2023. Disponível em <https://abrir.link/IYoZT> Acesso em: 21 mar. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP**, n. 127, p. 27-40, 2020. Disponível em <https://abrir.link/BbFXB> Acesso em: 22 maio 2023.

OLIVEIRA, R. P. *et al.* **Análise das Desigualdades Intraescolares no Brasil**. Relatório de Pesquisa. São Paulo: 2013. Disponível em: <https://abrir.link/mMHct> Acesso em: 20 Jun. 2023.

PEIXOTO, Francisco Joaquim Barbosa. **A infraestrutura escolar e os impactos no processo de ensino e aprendizagem**: um estudo na perspectiva de estudantes e professores de escolas da rede municipal de Cruz Das Almas. 2018. <https://abrir.link/MIWtp> Acesso em: 22 maio 2023.

PEREIRA, Adriana Soares *et al.* **Metodologia da pesquisa científica**. Universidade Federal de Santa Maria UAB/NTE/UFSM UAB/NTE/UFSM Brasil. 1ª edição 2018.

QUEIROZ, Sergio Lopes. **O impacto da infraestrutura escolar no desempenho educacional**. 2015. Disponível em: <https://abrir.link/KxsZV> Acesso em: 23 jul. 2023.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. **Programa de Gestão de Risco de Desastres e Resiliência em Moçambique**, 2019.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: Mecanismos para a validação dos resultados. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

SÁ, Jauri dos Santos; WERLE, Flavia Obino Corrêa. Infraestrutura escolar: condições materiais das escolas e o rendimento dos alunos. **ETD Educação Temática Digital**, v. 24, n. 3, p. 651-670, 2022. Disponível em <https://abrir.link/giJJi> Acesso em: 23 jul. 2023.

SANTOS, Mariline; NETO-MENDES, António. Processos de privatização da educação pública: Uma revisão sistemática da literatura. **Education Policy Analysis Archives**, v. 30, p. (83)-(83), 2022. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/6757> Acesso em: ago. 2024.

SANTOS, Camila Elidia Messias dos; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. Inclusão escolar e infraestrutura física de escolas de ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, p. e07167, 2021. Disponível em <https://abrir.link/nnPCC> Acesso em: 23 jul. 2023.

SCHNEIDER, Gabriela. **As ações do governo federal no âmbito das condições materiais e estruturais da escola**: uma problematização a partir do conceito de justiça social. 2014. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba.

SCHNEIDER, Gabriela. **Política educacional e instrumentos de avaliação: pensando um índice de condições materiais da escola**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). 2010. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba

SCHNEIDER, Gabriela; FRANTZ, Maíra Gallotti; ALVES, Thiago. Infraestrutura das escolas Públicas no Brasil: Desigualdades e Desafios para o financiamento da Educação Básica. **Revista Educação Básica em Foco**, v. 1, n. 3, 2020. Disponível em <https://abrir.link/CEPMS> Acesso em: 7 maio 2023.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Educação como estratégia política: a orientação dos organismos internacionais. **Linhas críticas**, v. 7, n. 12, p. 113-130, 2001. Disponível em <https://abrir.link/PLYPW> Acesso em: 17 maio 2023.

SILVA, Flávia Fernanda Santos. A infraestrutura como fator associado ao desempenho dos alunos no ensino fundamental. **Revista Amazônica: Revista Do Programa de Pós-Graduação Em Educação Da Universidade Federal Do Amazonas**, v. 7, n. 01, 2022. Disponível em <https://abrir.link/hqQAj> Acesso em: 17 maio 2023.

SILVA, Ivanildo Santos. Política de infraestrutura escolar: conceito possível de um objeto em construção. **Revista Tópicos Educacionais**, v. 23, n. 1, p. 202-217, 2017. Disponível em: <https://abrir.link/PIOCh> Acesso em: 11 jun. 2023.

SILVA, Ivanildo Santos. Política de infraestrutura escolar: conceito possível de um objeto em construção. **Revista Tópicos Educacionais**, v. 23, n. 1, p. 202-217, 2017. Disponível em: <https://abrir.link/PIOCh> Acesso em: 10 jul. 2024.

SILVA, Rui da; OLIVEIRA, Joana. Privatização da educação em 24 países africanos: tendências, pontos comuns e atípicos. **Educação & Sociedade**, v. 41, p. e238622, 2020. Disponível em: <https://abrir.link/ywPVZ> Acesso em: 10 jul. 2024.

SIMORANGKIR, Melda Rumia Rosmery. Inclusion school education facilities and infrastructure. **International Journal of Humanities and Social Science Invention**, v. 10, n. 5, p. 22-25, 2021. Disponível em: <https://abrir.link/MtXPf> Acesso em: 21 fev. 2024.

SOARES NETO, Joaquim José et al. A infraestrutura das escolas públicas brasileiras de pequeno porte. **Est. aval. educ**, p. 78-99, 2013. Disponível em: <https://abrir.link/lZadP> Acesso em: 19 maio 2023.

SOARES, Denilson Junior Marques; SOARES, Talita Emidio Andrade; DOS SANTOS, Wagner. Infraestrutura e desempenho escolar na Prova Brasil: aspectos e conexões. **Olhar de Professor**, v. 23, p. 1-18, 2020. Disponível em <https://abrir.link/EQweq> Acesso em: 22 maio 2023.

SOARES, Sergei; SÁTYRO, Natália. **O impacto de infraestrutura escolar na taxa de distorção idade-série das escolas brasileiras de ensino fundamental: 1998 a 2005**. Texto para Discussão, 2008. Disponível em <https://abrir.link/dgqtY> Acesso em: 11 Out. 2023.

PRADO, Thaianne Souza; MARTINS, Barbara Amaral. Deficiência física e acessibilidade: avaliação de escolas do interior de Mato Grosso do Sul. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, v. 4, p. e023011-e023011, 2023. Disponível em: <https://abrir.link/elniL> Acesso em: 11 out. 2023.

SOUZA, Ângelo R. de. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política**, v. 1, n. 1, p. 75-89, 2016.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa** [recurso eletrônico] : estudando como as coisas funcionam / Robert E. Stake ; tradução: Karla Reis; revisão técnica: Nilda Jacks. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Penso, 2011.

TAPOROSKY, Barbara Cristina Hanauer; SILVEIRA, Adriana Aparecida Dragone. A qualidade da educação infantil nos documentos orientadores do MEC e normas legais. **Zero-a-Seis**, v. 24, n. 45, p. 312-336, 2022. Disponível em <https://abrir.link/CpXzQ> Acesso em: 12 abr. 2023.

TEIXEIRA, Nádia França. Metodologias de pesquisa em educação: possibilidades e adequações. **Revista Caderno Pedagógico**, v. 12, n. 2, 2015.

U. Flick, “**Introdução à pesquisa qualitativa**”. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.

UNESCO, OREALC. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990. 1998.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Educação para todos: o imperativo da qualidade. **Relatório de monitoramento global**. Brasília, DF: Unesco; São Paulo: Moderna, 2005.

UNESCO. **Revisão de Políticas Educacionais Moçambique**. Junho 2019.

UNICEF. **Principais indicadores sociodemográficos da província de Sofala**. Maputo, 2022.

UNION, African et al. **Nascidos para aprender**: Holofote sobre a conclusão do ensino básico e aprendizagem básica na África. UNESCO Publishing, 2023. Disponível em: <https://abrir.link/JtuFO> Acesso em: 4 dez. 2023.

VASCONCELOS, J. C. et al. Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 113, p. 874–898, out. 2021. Disponível em: <https://abrir.link/otsSL> Acesso em: 4 dez. 2023.

VIEIRA, Livia Maria Fraga; JUNIOR, Edmilson Antônio Pereira. Infraestrutura escolar e satisfação profissional: percepção de professores da educação básica brasileira. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 10, n. 1, p. 1027-1046, 2020. Disponível em: <https://abrir.link/XSQRD> Acesso em: 12 set. 2022.

WU, Tianshi David et al. Association of school infrastructure on health and achievement among children with asthma. **Academic pediatrics**, v. 23, n. 4, p. 814-820, 2023. Disponível em: <https://abrir.link/RNwzn> Acesso em: 14 out. 2023.

WORLD BANK. **Business and economic data for 200 countries**. Disponível em: <https://pt.theglobaleconomy.com/compare-countries/> Acesso em: set. 2023.

XIMENES, Salomão Barros. O Conteúdo Jurídico do Princípio Constitucional da Garantia de Padrão de Qualidade do Ensino: uma contribuição desde a teoria dos direitos fundamentais. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 1027-1051, 2014.

APÊNDICES

Autoria	Título	Ano	País de Produção	Tipo	Base de dados	Foco do estudo
SOARES NETO, <i>et al.</i>	Uma escala para medir a infraestrutura escolar."	2013	Brasil	Artigo	Google acadêmico	Orientar as políticas públicas de educação e para fundamentar estudos futuros sobre o impacto das condições materiais das escolas na qualidade do ensino.
ALVES; XAVIER	Indicadores multidimensionais para avaliação da infraestrutura escolar: o ensino fundamental	2018	Brasil	Artigo	Portal capes	Indicadores para avaliar a infraestrutura das escolas públicas de ensino fundamental brasileiras. Utilizando os dados do Censo Escolar da Educação Básica e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), de 2013 e 2015.
GARCIA, Paulo Sérgio <i>et al.</i>	A infraestrutura das escolas de ensino fundamental da Região do Grande ABC paulista	2014	Brasil	Artigo	Google acadêmico	A infraestrutura escolar como fatores que influenciam o desempenho dos alunos em testes de larga escala.
VASCONCELO S, Joyciane Coelho <i>et al.</i>	Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional	2021	Brasil	Artigo	Portal da capes	A infraestrutura escolar e o investimento público em Educação como fator do desempenho educacional.
PACHECO MARTINEZ,	Seguimiento al análisis de las edificaciones de uso escolar: su evaluación e impacto en educación primaria y secundaria	2021		artigo	SciELO	A situação das infraestruturas da educação pré-escolar nas instituições de ensino pré-escolar na cidade de México.
SANTOS	INCLUSÃO ESCOLAR E INFRAESTRUTURA FÍSICA DE ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL	2021	Brasil	Artigo	SciELO	As condições da infraestrutura física das escolas de um sistema municipal de ensino fundamental, considerando os alunos público-alvo da educação especial.
ALVES	Modelo conceitual para avaliação da infraestrutura escolar no ensino fundamental	2019	Brasil	Artigo	Portal capes	
SÁ e WERLE	Infraestrutura escolar e espaço físico em educação: o estado da arte	2017	BRASIL	ARTIGO	SciELO	A construção de um estado da arte aponta para a necessidade emergente de estudos que envolvam a questão da infraestrutura escolar e do espaço físico.
FALCIANO, SANTOS; NUNES	Infraestrutura escolar: um critério de comparação da qualidade na Educação Infantil	2016	BRASIL	ARTIGO	G acadêmico	Qualidade da infraestrutura entre diferentes estabelecimentos de educação infantil das redes públicas

Autoria	Título	Ano	País de Produção	Tipo	Base de dados	Foco do estudo
CARVALHOBA RCELOS, MARTINS;	Infraestrutura escolar e recursos materiais: desafios para a educação física contemporânea	2020	BRASIL	ARTIGO	G Acadêmico	A infraestrutura e os recursos materiais disponibilizados para as aulas de Educação Física.
GARCIA	Infraestrutura Escolar: interface entre a biblioteca e as possibilidades de aprendizagem dos alunos.	2016	Brasil	Artigo	G acadêmico	A biblioteca e as possibilidades de aprendizagem dos alunos.
VIEIRA	Infraestrutura escolar e satisfação profissional: percepção de professores da educação básica	2020	BRASIL	ARTIGO	G acadêmico	A percepção de professores da educação básica sobre as condições da infraestrutura escolar e a satisfação profissional.
PIERI, SANTOS	Uma Proposta para o Índice de Infraestrutura Escolar e O índice de Formação de Professores	2014	BRASIL	ARTIGO	G acadêmico	Índice de Infraestrutura Escolar (IIE) e o Índice de Formação de Professores (IFP) para as escolas participantes da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) na edição de 2013.
ANDRADE, CAMPOS	Infraestrutura escolar: uma análise de sua importância para o desempenho de estudantes de escolas públicas	2021	BRASIL	ARTIGO	G acadêmico	A infraestrutura escolar afeta o desempenho escolar dos alunos.
SOARES NETO, Joaquim José et al	A infraestrutura das escolas públicas brasileiras de pequeno porte	2013	BRASIL	ARTIGO	G acadêmico	Desigualdade da infraestrutura
DA SILVA	Política de infraestrutura escolar: conceito possível de um objeto em construção	2017	Brasil	Artigo	G acadêmico	Infraestrutura como um elemento de análise no campo das políticas educacionais.
GONÇALVES, Maria Elizete <i>et al.</i>	Desigualdades na infraestrutura escolar e qualidade no ensino fundamental das mesorregiões de minas gerais	2019	Brasil	Anais	G acadêmico	As desigualdades educacionais e a qualidade do ensino.
CARNAVAL	A desigualdade da infraestrutura escolar das escolas estaduais no município de São Paulo	2021	Brasil	Página HTML	SciELO	Relação entre a qualidade da infraestrutura escolar das escolas estaduais do município de São Paulo e a distribuição dos distritos em que as escolas se localizam.
PEIXOTO	A infraestrutura escolar e os impactos no processo de ensino e aprendizagem: um estudo na perspectiva de estudantes e	2018	Brasil	Tcc	G acadêmico	

Autoria	Título	Ano	País de Produção	Tipo	Base de dados	Foco do estudo
NETO; CASTRO	professores de escolas da rede municipal de Cruz Das Almas.	2020	Brasil	Artigo	G acadêmico	Percepção da comunidade escolar sobre o impacto da infraestrutura escolar pode interferir no processo de ensino e aprendizagem.
NETO; CASTRO	Escalas específicas para medir a infraestrutura escolar da educação básica.	2020	Brasil	Artigo	G acadêmico	Escalas de infraestrutura específicas para cada um dos segmentos de ensino
ARAÚJO	Infraestrutura escolar no viés da gestão democrática: facilidades e limites	2015	Brasil	Monografia especializada	G acadêmico	A heterogestão em contraponto da gestão compartilhada, justificando tal postura nas bases legais e preceitos que podem gerar aprendizagem efetiva nas escolas.
SCHNEIDER, FRANTZ; ALVES,	Infraestrutura das escolas Públicas no Brasil: Desigualdades e Desafios para o financiamento da Educação Básica.	2020	Brasil	Artigo	Resrachgate.net	As condições da infraestrutura dos prédios escolares no Brasil.
NETO	Infraestrutura escolar: a precarização da educação pública travestida sobre a Educação Física em escolas brasileiras	2020	Brasil	ARTIGO	G acadêmico	A influência que as infraestruturas escolares desportivas têm na qualidade do processo de ensino.
CASTRO	A infraestrutura escolar brasileira como indicador para políticas públicas e para um padrão de qualidade em educação.	2018	BRASIL	TESE DE DOUTORAMENTO	REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UNB	Verificar a influência que recursos físicos, espaços e equipamentos sobre a qualidade da educação
MENDES	A infraestrutura escolar na qualidade da educação: um estudo sobre o perfil das escolas no Distrito Federal	2015	BRASIL	TCC	REPOSITÓRIO DA UNB	O papel da infraestrutura escolar como um dos indicadores de qualidade da educação
CARDOSO	infraestrutura escolar e suas implicações no ensino-aprendizagem: observações em uma cidade do sul de Santa Catarina	2019	Brasil	anais do seminário da educação	G acadêmico	Infraestrutura escolar e suas implicações no ensino-aprendizagem.
DUARTE	Condições de infraestrutura das escolas brasileiras: Uma escola pobre para os pobres?	2019	Brasil	artigo	G acadêmico	Desigualdades da infraestrutura e distribuição territorial.

Autoria	Título	Ano	País de Produção	Tipo	Base de dados	Foco do estudo
Ngwaru, Jacob Marriote; Oluga, Mary	Educational Infrastructure and Resources for Sustainable Access to Schooling and Outcomes: The Case of Early Literacy Development in Southern Tanzania	2015	USA	Artigo	Science gov	A infraestrutura escolar e o desempenho.
Marishane, Ramodikoe Nylon	Management of School Infrastructure in the Context of a No-Fee Schools Policy in Rural South African Schools: Lessons from the Field	2013	USA	Artigo	Science gov	Relacionar a política de não cobrança de propinas e o problema de infraestruturas.
Jimenez, Laura	The Case for Federal Funding for School Infrastructure	2019	USA	Artigo	Science gov	A gestão do fundo federal para as infraestruturas escolares.
Sa e Werle	Infraestrutura escolar: Condições materiais das escolas e o rendimento dos alunos	2022	Brasil	Artigo	Portal Capes	Interdependência entre a infraestrutura escolar e a avaliação em larga escala.
PAUL	Data-Driven Decision-Making: School Infrastructure Planning in Sierra Leone	2022	KENYA	Artigo	ERIC	Planejamento de infraestruturas escolares.
Silva	Política de infraestrutura escolar: conceito possível de um objeto em construção	2018	Brasil	artigo	Capes	Infraestrutura como um elemento central na análise no campo das políticas educacionais.
Belmonte	School infrastructure spending and educational outcomes: Evidence from the 2012 earthquake in Northern Italy	2020	Itália	Artigo	Science direct	Infraestruturas escolares afeta o desempenho dos alunos.
Assaju	Reconstruction of Infrastructure for Quality Assurance in Nigeria Public Secondary Schools	2012	Nigéria	artigo	Scient Direct	Degradação das infraestruturas nas escolas secundárias públicas e no seu impacto na qualidade do ensino.
MARRI, Izabel et al.	Infraestrutura escolar e desempenho educacional em Minas Gerais	2012	Brasil	artigo	G acadêmico	Associações entre as condições de infraestrutura das escolas e o desempenho dos alunos.
Peter Barret et al	The Impact of School Infrastructure on Learning A Synthesis of the Evidence	2019	USA	Livro	Eric	A infraestrutura e a aprendizagem

Autoria	Título	Ano	País de Produção	Tipo	Base de dados	Foco do estudo
Líbano, Oliveira e Toschi	Educação Escolar: Políticas, estrutura e Organização	2014	Brasil	Livro		Bases conceituais para uma análise dos aspectos sociopolíticos, históricos, legais, pedagógicos-curriculares e organizacionais da educação escolar brasileira e da organização e gestão da escola
LUNDY, Laura; O'LYNN, Patricia	The education rights of children. International human rights of children , p. 259-276, 2019.	2019	UK	artigo	Eric	O direito à educação é uma característica estabelecida do direito internacional dos direitos humanos.
SIMORANGKIR, Melda Rumia Rosmery	Inclusion School Education Facilities And Infrastructure. International Journal of Humanities and Social Science Invention, v. 10, n. 5, p. 22-25,	2021.	Indonésia	Artigo	G acadêmico	A disponibilidade de instalações e infraestrutura para escolas primárias inclusivas em Bekasi, Indonésia.

Apêndice II



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Curitiba, 30 de Janeiro de 2024.

À Direção Provincial de Educação - Sofala

Assunto: Solicitação de acesso à dados sobre infraestrutura escolar, legislação concernente ao tema, entrevista e observação em escolas

Eu, Mario Chico Bonde, venho respeitosamente, solicitar autorização para realização de pesquisa sobre infraestrutura escolas nas escolas de Moçambique, especificamente na Província de Sofala. A referida pesquisa vincula-se a dissertação de mestrado, intitulada: "Desigualdades de Infraestruturas das Escolas Ensino Primário Da Província de Sofala-Moçambique", desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná na Linha de Políticas Educacionais com a orientação da Profa. Dra. Gabriela Schneider.

A pesquisa que tem como objetivo analisar a existência de legislação referente à infraestrutura escolar em Moçambique e como ela se materializa entre as escolas primárias da província de Sofala. Para a realização da presente pesquisa, vimos, respeitosamente pedir autorização para:

1. Acesso a distribuição geográfica das escolas da Província segundo tipo de financiamento e responsabilidade pela oferta (público ou privada) e quantidade de alunos, docentes e funcionários por escola
2. Acesso a dados sobre a infraestrutura das escolas da Província de Sofala (conforme roteiro I no Apêndice)
3. Entrevista com responsável pelo Departamento de Infraestrutura e Equipamentos Escolares (Apêndice II)
4. Visita em escolas indicadas pelo Departamento de Infraestrutura e Equipamentos Escolares para análise da infraestrutura segundo roteiro (Apêndice III) e registro da imagens das escolas

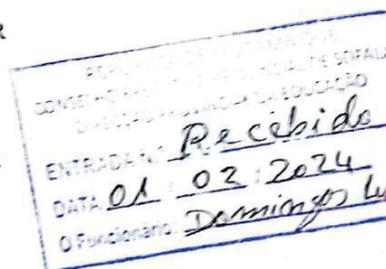
Cabe ressaltar que a pesquisa tem cunho meramente acadêmico e que estamos à disposição para maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, através de endereço eletrônico: Mario – mariochico@ufpr.br ou Gabriela - gabrielaschneider@ufpr.br ou por telefone: Mario (+258 876286943) ou orientadora Gabriela (+55 - 41-88369404). O pesquisador compromete-se a enviar o texto final da pesquisa para a Direção Provincial de Sofala, bem como apresentar os resultados do trabalho, se a direção assim o desejar.

Atenciosamente,

Mario Chico Bonde
Mestrando em Educação – PPGE/UFPR

Documento assinado digitalmente
GABRIELA SCHNEIDER
Data: 31/01/2024 23:31:06-0200
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profª Drª Gabriela Schneider
Professora orientadora – PPGE/UFPR



Apêndice III



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
PROVÍNCIA DE SOFALA
GOVERNO DO DISTRITO DA BEIRA

SERVICÓ DISTRITAL DE EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E TECNOLOGIA

Refª N.º: 243 /SDEJT-B/RAP/2024

Beira, 01 de Março de 2024

CREDECIAL

Em resposta ao pedido referente a Solitação de acesso a dados sobre infraestrutura escolar e observação de escolas, este serviço credencia a Universidade Federal do Paraná-Brasil, na pessoa do senhor **Mario Chico Bonde**, para realizar o respectivo inquérito nas escolas Básicas: Eduardo Mondlane, 7 de Abril, Mungassa, Matacuane e Ndunda do Distrito da Beira.

O Director do Serviço

(José Fernando Chigabira)
= Docente N1 =

Apêndice IV

Entrevista a Chefe 1



Assunto: Resposta ao Roteiro de Entrevista

APENDICE I

1. ESG Samora Moisés Machel, ESG Sansão Mutemba, ESG de Ponta-Gêa, ESG da Manga, ESG Mafambisse, EPC Agostinho Neto e EPC da Manga
2. c) 5075 salas ao ar livre
3. a) 8473 (dos quais 464 são balneários)
c) 758 (dos quais 578 é potável)
d) Baldes de lixo 134 e 1493 aterros sanitários
4. b) 464 Balneários
c) 59 escolas com banheiros acessíveis para deficientes correspondente a 16.7%, dum universo de 986 escolas,

APENDICE II

2. Sim existe uma legislação que regula e orienta a construção e apetrechamento das unidades escolares, o Diploma Ministerial 122/2021 de 26 de Outubro.
3. A infra-estrutura e equipamentos que toda criança da província deve ter acesso são: as salas de aulas condignas e as carteiras escolares)
4. A construção e a manutenção das salas de aulas são financiadas pelo FASE- Fundo de apoio ao sector de Educação e por outros parceiros de cooperação.
5. Número de escolas comunitárias 32 e escolas privadas 44, totalizando 76 escolas.
8. A principal fonte de recurso e o fundo do FASE (Fundo de Apoio ao Sector da Educação).
9. Tem sido feito melhorias através de intervenções resilientes, cuja seleção das escolas é feita mediante a capacidade financeira dos parceiros, depois de visitas as escolas com necessidades. Fonte - Parceiros de Cooperação.

Rua Correia de Brito, Prédio Associação Comercial Cx.P. nº 564, 4º Andar – Cidade da Beira

Digitizada com CamScanner

Continuação da Entrevista Chefe 1

Concernente ao segundo apêndice, como foi referido que estava na posse de um documento com algumas informações, avançamos para a questão 6.

Em relação à questão 6 ficamos sabendo que "Não existe um banco de dados actualizado com características de cada escola. Mas o estado como o garante do direito a educação no geral, o estado já tem único padrão de construção de escolas (o Diploma Ministerial 122/2021) e um modelo nacional, mas ainda existem escolas de construção colonial que marcam desigualdades entre as infraestruturas escolares da província. A maior intervenção na construção de escolas é feita pelos parceiros. A implementação deste modelo está sendo comprometida pelas fragilidades de desembolso de fundo dos doadores. Para a construção das escolas primárias, a licitação é feita a nível provincial ao passo que para a construção de escolas secundárias é feita a nível do ministério."

Em relação à questão 10, o responsável respondeu nos seguintes termos: *"Os centros urbanos são lugares que apresentam maior necessidade de infraestrutura escolar em relação às áreas urbanas, tendo em conta a maior concentração populacional. A planificação é feita a nível da província por quinquênio. O outro desafio que o sector apresenta nesta problemática é a necessidade de construção vertical das escolas primárias para racionalizar os espaços existentes. Neste momento, a província de Sofala está se beneficiando de um programa de reforma das infraestruturas escolares financiada pela PNUD, para atender crianças com Necessidades educativas especiais e um sanitário feminino para atender a menina na fase menstrual".* Continuando nesta questão pedimos para que o responsável do sector fizesse avaliação das infraestruturas de uma forma geral, o qual avaliou nos seguinte forma: *"pelo facto do processo de construção e reconstrução ser gradual existem muitas salas que carecem de intervenção e os distritos de Muanza e Chemba são os que mais apresentam situações críticas, havendo distrito com boas infraestruturas e outros carentes tendo em conta a inacessibilidade e, por outro, os parceiros estão intervindo na medida do possível. De uma forma geral as escolas ainda apresentam muitas desigualdades em termos de infraestrutura"*

Apêndice V

Entrevista a D1

1. Informações gerais sobre o entrevistado

- 1.1 Nome entrevistado: Silvino Pazinge
- 1.2 Função: Diretor
- 1.3 Tempo na função: 4 anos

2. Há legislações que regulamentem ou orientem a construção e apetrechamento das unidades escolares? Você poderia me facultar? Você poderia me dizer quais são os pontos centrais dessa(s) legislação(ões) caso elas existem?

Existe sim uma legislação que orienta isso, aqui na escola não temos disponível, mas existe um diploma ministerial para o efeito. O referido documento diz que as escolas primárias devem ser de alvenaria e equipadas com materiais escolares e todas as condições que permitam a aprendizagem. Mas nem todas as escolas estão de acordo com essa norma, porque há dificuldades de financiamento. O país está num processo de expansão do ensino, sobretudo o ensino básico.

3. Qual a infraestrutura e equipamentos que você considera que toda criança da província (ou sua escola) deveria ter acesso?

Na minha opinião, todas as crianças deveriam ter uma sala de aula, livros, carteiras, e boa iluminação na sala de aula.

4. Como se dá o financiamento para construção, reforma e manutenção das escolas públicas na Província de Sofala?

Aqui na nossa província, não sei explicar, mas essa escola foi construída em 2000 por um empreiteiro paraguaio, e desde esse período nunca tivemos uma reforma apenas duas salas foram construídas pela comunidade e tivemos duas tendas para reforçar o número de salas, porque o ingresso tende a aumentar devido à saída da população da vila quando das cheias. Internamente, apenas conseguimos trocar lâmpadas, e pequenas manutenções porque os alunos também vandalizam certos equipamentos, por exemplo, inicialmente a escola tinha todas as condições da instalação elétrica, mas os alunos aos poucos foram tirando tomadas e interruptores, o caso é do conhecimento dos pais e já punimos alguns, pois, os fios expostos representam um risco para as demais crianças e dificultam o trabalho do professor, e acima de tudo, obriga-nos a procurar condições de repor esse material.

Algumas fechaduras já não estão em condições porque as crianças danificaram. Mas também há casos de carteiras que, por falta de manutenção, os parafusos estão soltos, e os assentos estão fora do lugar. Enfim, não conseguimos fazer a manutenção de tudo.

5. Existem neste Distrito ou Província escolas primárias funcionando em infraestruturas não estatais ou financiadas por entidade privadas?

Neste distrito temos algumas escolas que funcionam em edifícios da Igreja católica.

6. Existe um banco de dados ou outra forma de registro de informações sobre as características das infraestruturas de cada escola?

Não sei dizer se existe, mas anualmente fazemos um levantamento no mês de março e enviamos um relatório com os dados da escola em termos de infraestrutura.

7. Você considera que as escolas públicas primárias em termos de infraestrutura possuem condições adequadas para atender aos estudantes? Você vê diferença entre as escolas públicas? Isso tem relação com a distribuição especial? Com o apoio da comunidade? Ou financiador?

As escolas primárias, na minha opinião, têm as condições mínimas para a aprendizagem ainda que não sejam consideradas como as melhores, claro que existe uma diferença entre as escolas, tal como disse, que o país está em processo de garantir melhores escolas nas comunidades. Mas, isso não se deve a uma distribuição espacial, mas sim às crescentes necessidades e falta de recursos para responder essas necessidades, uma vez que o número de crianças procurando por matrículas cresce a cada ano, por isso não tem sido fácil atender e, conseqüentemente, a criação de mais escolas que numa fase inicial não tem tido um bom edifício.

8. As escolas privadas apresentam melhor infraestrutura e equipamentos do que as públicas? Como você avalia isso?

As escolas privadas são diferentes das escolas públicas em alguns casos, porque o privado sempre melhora as condições da escola para garantir alunos e chamar a atenção dos pais. E ele não depende de financiador externo, em muitos casos empresários usam seus rendimentos para melhorar a escola, enquanto o estado não tem esse rendimento em termos de dinheiro diretamente com os alunos. Por isso sempre terão diferença com as escolas públicas.

9. Tem sido feito melhorias na infraestrutura escolar nos últimos anos e quais foram e em quais escolas e quais critérios para seleção? Qual a principal fonte de recursos?

Tem sido feita, mas a nossa escola ainda não se beneficiou de uma melhoria nos últimos anos.

10. Você considera que a infraestrutura é uma preocupação do MINEDH? Por quê? Qual tem sido a tendência da planificação em termos de infraestrutura?

A infraestrutura escolar tem sido uma preocupação do Ministério tanto como do Governo no geral, mas a planificação tem sido com bases nas necessidades e a disponibilidade de fundos para a sua construção. Porém, como tem sido um plano a nível central, nós como escola, apenas reportamos às necessidades, mas não temos acesso a este plano.

Apêndice VI

Entrevista a D2

1. Informações gerais sobre o entrevistado

- 1.1. Nome entrevistado: Jorge Simango
- 1.2. Função: Diretor
- 1.3. Tempo na função: 3 anos

2. Há legislações que regulamentem ou orientem a construção e apetrechamento das unidades escolares? Você poderia me facultar? Você poderia me dizer quais são os pontos centrais dessa(s) legislação(ões) caso elas existem?

Não tenho aqui um documento, mas creio que existe.

3. Qual a infraestrutura e equipamentos que você considera que toda criança da província (ou sua escola) deveria ter acesso?

Na minha opinião, todas as crianças deveriam ter uma sala de aula, portas, janelas, carteiras, armários, água potável e iluminação.

4. Como se dá o financiamento para construção, reforma e manutenção das escolas públicas na Província de Sofala?

A construção das escolas tem sido feita de diversas formas, pois algumas organizações não governamentais constroem escolas, mas também o governo constrói financiando com orçamentos do estado. Não fazemos reformas, pois isso também é da responsabilidade do governo, o valor alocado à escola através da ADE serve apenas para o material escolar. Nestes momentos podemos dizer que esta escola está focada numa construção de raiz. E para isso só uma planificação provincial, pois a nível da escola não teremos essas capacidades.

5. Existem neste Distrito ou Província escolas primárias funcionando em infraestruturas não estatais ou financiadas por entidade privadas?

Aqui na Beira, temos uma realidade diferente por serem muitas escolas. Neste distrito, não sei dizer ao certo, mas a nossa escola funciona com algumas salas foram construídas por organizações não governamentais, uma sala feita pela comunidade em coordenação com o conselho da escola, e umas salas anexas construídas pelo município, mas o governo prevê construir mais salas e melhorar a nossa escola, pois não temos muro, mesmo esse bloco administrativo é fruto de um esforço local e um pouco de fundos de ADE.

6. Existe um banco de dados ou outra forma de registo de informações sobre as características das infraestruturas de cada escola?

Nós apenas temos os registos da nossa escola. Talvez a direção de Serviços da Educação Juventude e Tecnologia, tenha esse banco de dados, pois ela que faz a compilação dos documentos sobre as condições das escolas que enviamos anualmente.

7. Você considera que as escolas públicas primárias em termos de infraestrutura possuem condições adequadas para atender aos estudantes? Você vê diferença entre as

escolas públicas? Isso tem relação com a distribuição especial? Com o apoio da comunidade? Ou financiador?

As escolas primárias não têm todas as condições necessárias, pois há falta de certos materiais, bem como espaços, aqui não temos um campo multiuso, não temos uma biblioteca e casa de banho para atender ao número de alunos matriculados. Os que estão na escola anexa tem algumas condições melhores, mas para o ano de 2025 o edifício anexo torna-se numa escola independente. Uma das salas foi edificada com o apoio do conselho dos pais, pois depois do ciclone não havia salas para que as atividades de aprendizagem decorrem, tal como reportado pela imprensa).

8. As escolas privadas apresentam melhor infraestrutura e equipamentos do que as públicas? Como você avalia isso?

As escolas privadas são incomparáveis às escolas públicas, porque elas não dependem do financiamento do Estado e atendem a um público que paga por estudar nelas. Então esse pagamento contribui para melhorar as suas condições. Essas escolas têm a vantagem de não ter a mesma demanda que uma escola pública. Isso é bom porque diversifica a oferta, mas eu gostaria que a nossa escola fosse melhor que certas escolas privadas.

9. Tem sido feito melhorias na infraestrutura escolar nos últimos anos e quais foram e em quais escolhas e quais critérios para seleção? Qual a principal fonte de recursos?

Neste momento, estamos na fase de garantir um edifício próprio da escola para não depender da escola anexa, uma vez que ela é emprestada, ainda não temos nenhuma reabilitação para melhorar nesse tempo.

10. Você considera que a infraestrutura é uma preocupação do MINEDH? Por quê? Qual tem sido a tendência da planificação em termos de infraestrutura?

Sim é uma preocupação do Ministério, até porque cabe a ela planificar e coordenar as ações de mobilizar recursos e garantir a construção de escolas.

Apêndice VII

Entrevista a VD1

1. Informações gerais sobre o entrevistado

- 1.1. Nome do entrevistado: Angelina Dauce
- 1.2. Função: Diretora Adjunto
- 1.3. Tempo na função: 6 anos

2. Há legislações que regulamentem ou orientem a construção e apetrechamento das unidades escolares? Você poderia me facultar? Você poderia me dizer quais são os pontos centrais dessa(s) legislação(ões) caso elas existem?

Sim, existe uma legislação. Não temos aqui na escola, mas sei dizer que existe.

3. Qual a infraestrutura e equipamentos que você considera que toda criança da província (ou sua escola) deveria ter acesso?

Por mim, toda criança deveria estudar numa sala, com piso, carteira, janelas arejadas, bem pintada. Uma sala agradável e que não oferece riscos para menores de idade. Mas, por diversos fatores, nem sempre isso é possível.

4. Como se dá o financiamento para construção, reforma e manutenção das escolas públicas na Província de Sofala?

Não sei explicar, mas o governo tem seus parceiros que ajudam a financiar a construção e reabilitação das escolas.

5. Existem neste Distrito ou Província escolas primárias funcionando em infraestruturas não estatais ou financiadas por entidade privadas?

Sim, existe.

6. Existe um banco de dados ou outra forma de registro de informações sobre as características das infraestruturas de cada escola?

Acho que existe um banco de dados, porque no início do ano enviamos fichas com dados sobre os aspectos da infraestrutura escolar. Isso tem sido feito todos os anos. Melhor consultar os serviços distritais da Educação ou a Direção Provincial.

7. Você considera que as escolas públicas primárias em termos de infraestrutura possuem condições adequadas para atender aos estudantes? Você vê diferença entre as escolas públicas? Isso tem relação com a distribuição especial? Com o apoio da comunidade? Ou financiador?

Em termos de infraestrutura, é difícil afirmar que as escolas têm condições e isso pode se observar na forma como boa parte se apresenta, em particular a nossa escola. falando dessa escola em que trabalho, as condições não são satisfatórias. Quando chove ficamos sem aulas, há salas sem carteiras, mas estamos fazendo esforço para melhorar. Quando nos reunimos com os pais e encarregados de educação, eles sempre perguntam quando é que os nossos filhos vão estudar em boas salas e sem ter que interromper as aulas nos dias de chuva. Eu sempre digo que já reportei aos serviços distritais sobre isso, um dia vamos ter aulas todos os dias independentemente do clima. A comunidade escolar junto ao conselho da escola faz a sua parte, mas ainda não satisfaz as nossas necessidades.

8. As escolas privadas apresentam melhor infraestrutura e equipamentos do que as públicas? Como você avalia isso?

Realmente são diferentes, é claro que o nosso desejo é que as escolas públicas apresentem melhores condições que as escolas privadas, mas o governo ainda não garante isso. Essa diferença até certo momento constitui um aspecto negativo, pois nem todos têm renda para colocar seu filho a estudar numa escola privada.

9. Tem sido feito melhorias na infraestrutura escolar nos últimos anos e quais foram e em quais escolhas e quais critérios para seleção? Qual a principal fonte de recursos?

Ainda não foi efetuada a manutenção nesse período que trabalho nessa escola. Mas, gostaria que houvesse manutenção nas salas que infiltra água nos dias em que chove, espero que em breve aconteça, pois já reportei aos serviços distritais sobre isso, um dia vamos ter aulas todos os dias independentemente do clima.

10. Você considera que a infraestrutura é uma preocupação do MINEDH? Por quê? Qual tem sido a tendência da planificação em termos de infraestrutura?

Claro que sim, é uma preocupação. Até porque anualmente são construídas novas escolas a depender da planificação e da prioridade que o Ministério identifica.

Apêndice VIII

Entrevista a VD2

1. Informações gerais sobre o entrevistado

- 1.1. Nome do entrevistado:
- 1.2. Função: Diretor Adjunto
- 1.3. Tempo na função: 4 anos

2. Há legislações que regulamentem ou orientem a construção e apetrechamento das unidades escolares? Você poderia me facultar? Você poderia me dizer quais são os pontos centrais dessa(s) legislação(ões) caso elas existem?

Sim, existe um documento publicado no boletim da república, até nós os privados somos sempre inspecionados, para avaliar se cumprimos com os requisitos e o que consta nesse documento. Aqui não temos, mas o diretor tem e neste momento está ausente.

3. A qual a infraestrutura e equipamentos que você considera que toda criança da província (ou sua escola) deveria ter acesso?

Reconhecemos que a infraestrutura e equipamentos que temos não é suficiente, mas temos salas, espaços para desporto escolar, cantina, salas de informática e a secretaria. O básico para o funcionamento de uma escola está garantido. Como privados, a nossa escola tem boa parte das condições, e equipamentos exigidos, a longo prazo pretende-se adquirir outros materiais do laboratório de ciências e da sala de informática. A nossa visão é que tenhamos tudo o que é necessário para uma escola de referência.

4. Como se dá o financiamento para construção, reforma e manutenção das escolas públicas na Província de Sofala?

A construção das escolas privadas tem sido realizada pelos esforços dos proprietários enquanto as escolas públicas são financiadas pelo governo em coordenação com seus parceiros.

5. Existem neste Distrito ou Província escolas primárias funcionando em infraestruturas não estatais ou financiadas por entidades privadas?

Sim, existe e aqui na Beira, temos muitas escolas, até porque a procura é maior.

6. Existe um banco de dados ou outra forma de registro de informações sobre as características das infraestruturas de cada escola?

Não sei dizer se existe.

7. Você considera que as escolas públicas primárias em termos de infraestrutura possuem condições adequadas para atender aos estudantes? Você vê diferença entre as escolas públicas? Isso tem relação com a distribuição especial? Com o apoio da comunidade? Ou financiador?

As escolas públicas são muito diversificadas, outras possuem condições adequadas e outras não possuem condições adequadas para atender aos alunos. Nesse caso há diferença, pois, por longo tempo trabalhei em escolas públicas. Não sei ao certo a que se deve essa realidade.

8. As escolas privadas apresentam melhor infraestrutura e equipamentos do que as públicas? Como você avalia isso?

Nem sempre elas são melhores, mas há muitas exigências para o seu funcionamento. Porém, depende de como o proprietário investe na sua escola, quando bem planejada e equipada de facto torna-se melhor, mas há casos de escolas privadas que precisam melhorar as suas condições e outras são interditas o seu funcionamento.

9. Tem sido feito melhorias na infraestrutura escolar nos últimos anos e quais foram e em quais escolhas e quais critérios para seleção? Qual a principal fonte de recursos?

Anualmente, temos feito a manutenção da nossa escola quando aos alunos vão de férias, para melhorar a pintura, as portas, janelas que ao longo do ano teriam se quebrado e até a construção de novo edifício como pode se ver a nossa escola ainda está numa fase de melhorar as condições. Tudo isso fazemos com fundos próprios, por isso é um processo. Temos uma vantagem, uma vez que o proprietário da escola vive aqui próximo, e sempre que os meninos estão de férias ele chama seu empreiteiro para reparar o que se danificou ao longo do semestre, mesmo esses dias vamos reabilitar o piso do campo já apresenta rachas.

10. Você considera que a infraestrutura é uma preocupação do MINEDH? Por quê? Qual tem sido a tendência da planificação em termos de infraestrutura?

Por ser a entidade máxima do país, o MINEDH obviamente está preocupado, mas não se sabe o que está sendo feito para responder a essa preocupação. Com certeza, existe uma planificação, mas o país é vasto e as necessidades devem ser também maiores.

Apêndice IX

Entrevista a PROF2

1. Informações gerais sobre o entrevistado

1.1. Nome entrevistado: Efrem Tanner

1.2. Função: Professor

1.3. Tempo na função: 8 anos

2. Há legislações que regulamentem ou orientem a construção e apetrechamento das unidades escolares? Você poderia me facultar? Você poderia me dizer quais são os pontos centrais dessa(s) legislação(ões) caso elas existem?

Deve existir, o Estado sempre tem leis para regular as construções públicas.

3. Qual a infraestrutura e equipamentos a que você considera que toda criança da província (ou sua escola) deveria ter acesso?

Uma boa sala, biblioteca, casas de banho, uma quadra, acesso a água, energia motiva as crianças, e até para os professores. Mas na realidade que temos de material local, nos dias que há ventos fortes temos medo. Mas, creio que, ao longo do tempo teremos uma escola de alvenaria. Aqui não temos água canalizada, e os alunos ficam tendo de trazer da comunidade, e essa questão de casas de banho e água nas torneiras, falou-se tanto após a covid-19, forneciam nos materiais de higiene e água diariamente, e se encontravam limpos. Assim que a Covid passou, não se criaram condições para manter esses lugares limpo e sempre com água para os alunos. Então as condições que referi precisam a ser criadas o mais breve possível, porque uma escola não pode funcionar sem essas condições.

4. Como se dá o financiamento para construção, reforma e manutenção das escolas públicas na Província de Sofala?

Não sei explicar, mas tem organizações como Unesco, Unicef, Cooperação alemã e Usaid que financiam projetos de construção de escolas, e aqui no distrito construíram algumas escolas. Mas, o Governo também constrói com fundos do orçamento.

5. Existem neste Distrito ou Província escolas primárias funcionando em infraestruturas não estatais ou financiadas por entidade privadas?

Sim tem e são tantas.

6. Existe um banco de dados ou outra forma de registro de informações sobre as características das infraestruturas de cada escola?

Não tenho informação se existe.

7. Você considera que as escolas públicas primárias em termos de infraestrutura possuem condições adequadas para atender aos estudantes? Você vê diferença entre as escolas públicas? Isso tem relação com a distribuição espacial? Com o apoio da comunidade? Ou financiador?

Não, nas escolas onde já trabalhei, antes dessa, as condições também não eram adequadas. De facto, há diferenças mesmo entre escolas públicas. Não sei por que é que há essa diferença, porém as da zona rural tendem a ser péssimas que as que estão na área urbana.

8. As escolas privadas apresentam melhor infraestrutura e equipamentos do que as públicas? Como você avalia isso?

São diferentes, é por isso que os pais que têm boa renda, matriculam seus filhos nas escolas privadas. Isso é bom porque gera competitividade, mas também discrimina aqueles que gostariam e não tem como pagar mensalidade e estudam nessas escolas em que as condições não são adequadas.

9. Tem sido feito melhorias na infraestrutura escolar nos últimos anos e quais foram e em quais escolhas e quais critérios para seleção? Qual a principal fonte de recursos?

Essa escola por ser recente ainda não. Mas aqui há necessidade de uma construção, porque essa de material local dura pouco tempo. Se manter esse edifício daqui a três anos teremos que solicitar à comunidade para trazer de novo material local e erguer novas salas.

10. Você considera que a infraestrutura é uma preocupação do MINEDH? Por quê? Qual tem sido a tendência da planificação em termos de infraestrutura?

Sim, é uma preocupação do governo local até o Ministério, porque a educação é a base para todas outras áreas. Quanto à planificação não sei qual a tendência.

Apêndice X

Levantamento de dados

Em relação à construção das escolas

1. Qual é o número ou percentual de escolas que funcionam em prédios escolares (prédios próprios construídos para serem escolas) segundo tipo de financiamento e responsabilidade da oferta (público ou privado)?

2. Qual é o número ou percentual de escolas de acordo com o material de construção, segundo o tipo de financiamento e responsabilidade da oferta (público ou privado)?

- a. Alvenaria
- b. Material local
- c. Salas ao ar livre
- d. Outros... detalhar

3. Qual é o número ou percentual de escolas de acordo com o tipo de financiamento e responsabilidade da oferta (público ou privado) que possuem:

- a. Saneamento Básico
- b. Energia elétrica
- c. Água potável
- d. Coleta de lixo

4. Em relação aos espaços coletivos:

1. Qual é o número ou percentual de escolas que, segundo tipo de financiamento e responsabilidade da oferta (público ou privado), possuem os seguintes itens:

- a. Sala de professor
- b. Banheiro
- c. Banheiro acessível para deficientes
- d. Secretaria Escolar
- e. Gabinete administrativo
- f. Refeitório

5. Em relação aos espaços pedagógicos

1. Qual é o número ou percentual de escolas que, segundo tipo de financiamento e responsabilidade da oferta (público ou privado), possuem os seguintes itens:

- a. Biblioteca
- b. Laboratório de informática
- c. Laboratório de ciências
- d. Quadra esportiva
- e. Brinquedoteca
- f. Sala de leitura

6. Em relação à qualidade dos espaços

1. Qual é o número ou percentual de escolas que, segundo tipo de financiamento e responsabilidade da oferta (público ou privado), possuem os seguintes itens:
 - a. Escolas arejadas
 - b. Salas de aula ventiladas
 - c. Espaços acessíveis às pessoas com mobilidade reduzida ou deficiência

7. Em relação aos equipamentos e materiais

1. Qual é o número ou percentual de escolas que, segundo tipo de financiamento e responsabilidade da oferta (público ou privado), possuem os seguintes itens:

- a. Carteiras em quantidade suficiente para o atendimento dos estudantes
- b. Computador para uso administrativo
- c. Computador para uso docente
- d. Computador para usos estudantes
- e. Livros – pelo 1 exemplar por estudante
- f. Quadro para sala de aula
- g. Máquina fotocopadora
- h. Televisão
- i. Internet
- j. Som
- k. Impressora

Apêndice XI

Roteiro de entrevista

11. Informações gerais sobre o entrevistado

11.1 – Nome do entrevistado

11.2 Função

11.3 Tempo na função

12. Há legislações que regulamentem ou orientem a construção e apetrechamento das unidades escolares? Você poderia me facultar? Você poderia me dizer quais são os pontos centrais dessa(s) legislação(ões) caso elas existem?

13. A qual a infraestrutura e equipamentos você considera que toda criança da província deva ter acesso?

14. Como se dá o financiamento para construção, reforma e manutenção das escolas públicas na Província de Sofala?

15. Existem neste Distrito ou Província escolas primárias funcionando em infraestruturas não estatais ou financiadas por entidade privadas?

16. Existe um banco de dados ou outra forma de registo de informações sobre as características das infraestruturas de cada escola?

17. Você considera que as escolas públicas primárias em termos de infraestrutura possuem condições adequadas para atender aos estudantes? Você vê diferença entre as escolas públicas? Isso tem relação com a distribuição especial? Com o apoio da comunidade? Ou financiador?

18. As escolas privadas apresentam melhor infraestrutura e equipamentos do que as públicas? Como você avalia isso?

19. Tem sido feito melhorias na infraestrutura escolar nos últimos anos e quais foram e em quais escolhas e quais critérios para seleção? Qual a principal fonte de recursos?

20. Você considera que a infraestrutura é uma preocupação do MINEDH? Por quê? Qual tem sido a tendência da planificação em termos de infraestrutura?

21. Você poderia indicar pelo menos 5 escolas que podem ser consideradas como referência em termos de infraestrutura e 5 que precisam avançar para garantir uma estrutura mais adequada.

Apêndice XII

Roteiro de observação nas escolas

I. Identificação

1.1. Escola _____

Nível (s) de ensino ofertado (s) na Escola:

Ensino Primário I - 1º a 5º ano ()

Ensino Primário I - 1º a 7º ano ()

1.2. Dependência Administrativa: Pública () Privada ()

1.3. Endereço:

Província _____

Distrito _____

Posto administrativo _____

Localidade _____

Bairro _____

1.4. Quantidade de alunos na escola: _____

1.5. Quantidade de salas de aulas: _____

II. O entorno da escola

2.1. A escola possui acesso para veículos? 1 () sim 2 () não

2.2. Sobre os limites de integração entre a escola e a comunidade, informe:

a) Existem muros? 1 () sim 2 () não

b) Existem grades? 1 () sim 2 () não

c) Existem portões? 1 () sim 2 () não

a) Sem vedação? 1 () sim 2 () não

2.3. Existe uma ou mais vias de acesso para pessoas com deficiência desde a rua até a porta de entrada? 1 () sim 2 () não

III. O acesso à escola

3.1. Como se dá o acesso das alunas e alunos à escola?

1 () a entrada é livre

2 () a entrada se dá mediante apresentação de carteirinha

3 () existe algum dispositivo contra incêndio

3.2. A escola tem Rampa de acessibilidade: 1 () sim 2 () não

3.3 Após a entrada e saída dos alunos, como as portas permanecem?

1. () abertas 2. () fechadas com chave 3. () fechadas com cadeado 4. () fechadas com chave e cadeado

IV. Dentro da escola

4.1. Qual é o tipo de construção da escola: () Alvenaria () Material local () Misto ()

- 4.2. Existe uma ou mais vias de acesso para pessoas com deficiência a partir da entrada da escola? 1. () sim 2. () não
- 4.3. Como é a estrutura do prédio? 1. É antiga () 2. Nova ()
- 4.4. Tem mais de um andar? 1. Sim () 2. Não ()
- 4.5. Tem água canalizada? 1. Sim () 2. Não () Se sim indique a fonte: 1. Rede pública (), 2. Poço (), 3. Caminhão () 4. cisterna (),
- IV.6. Tem energia elétrica? 1. Sim () 2. Não (). Se sim indique a fonte:
1. Rede pública (), 2. Gerador próprio (), 3. Energia solar (),
- 4.7. O pátio é amplo? 1. Sim () 2. Não ()
- 4.8. Telefone ou outros meios de comunicação.? 1. Sim () 2. Não ()
- 4.9. É arborizada? 1. Sim () 2. Não ()
- 4.10. É organizada, de forma a permitir fácil acesso e movimentação dos alunos e funcionários?
1. Sim () 2. Não ()
- 4.11. É confortável para os alunos? 1. Sim () 2. Não ()
- 4.12. O pátio é coberto? 1. Sim () 2. Não ()
- 4.13. Há espaços que facilitem a acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência física?
1. Sim () 2. Não ()
- 4.14. Possui áreas externas à construção? 1. Sim () 2. Não ()
- 4.15. Os compartimentos têm portas? 1. Sim () 2. Não (). Se sim as portas são: 1. Antigas ()
2. Novas () 3. Conservadas () 4. Degradadas () 5. Precisando pequenos reparos ()
- 4.16. O estado das paredes: 1. Conservadas () 2. Degradadas () 3. Seminova ()
- 4.17. O estado da cobertura: 1. Conservada () 2. Degradada () 3. Seminova ()

V. Condições da Quadra:

- 5.1. Como é área de práticas esportivas da escola?
-

- 5.2. São cobertas as quadras e demais áreas? 1. Sim () 2. Não ()
Possui lugares próximos para os alunos beberem água? 1. Sim () 2. Não ()

VI. Sobre a iluminação, descreva:

- 6.1. Durante o dia a luz natural é suficiente para iluminar o ambiente da sala de aula?
1 () sim, é suficiente 2 () não, é preciso usar iluminação artificial
- 6.2. Durante o dia há incidência de raios solares diretamente na sala de aula? 1 () sim 2 () não
- 6.3. As instalações estão em bom estado de conservação? 1 () sim 2 () não
- 6.4. Todas as lâmpadas estão em funcionamento? 1 () sim 2 () não
- 6.5. Há fios ou instalações expostas? 1 () sim 2 () não
- 6.6. Os interruptores estão ao alcance dos alunos? 1 () sim 2 () não
- 6.7. Existe um responsável por controlar os comandos de luz? 1 () sim 2 () não

VII. Salas de aulas

7.1. As salas têm:

- a) Ventilação: 1 () sim 2 () não
- b) Iluminação: 1 () sim 2 () não
- c) Quadro negro: 1 () sim 2 () não
- d) Piso é pavimentado: 1 () sim 2 () não 3. Degradado () 4. Seminova ()

- e) Outros recursos como: mapa (), projetor (), ou ilustrações na parede: 1 () sim 2 () não
- f) Carteiras: 1 () sim 2 () não
- g) Tem foro: 1 () sim 2 () não
- h) Estado da cobertura: 1. É antiga () 2. Nova ()
- i) Estado da conservação das paredes internas: Pintadas (), Não pintada (), Pichadas ou riscadas (), Conservadas () Degradadas () Seminova ()

7.2. Organização das carteiras na sala de aula: Como é a disposição das carteiras na sala de aula? (caso assinale sim na opção anterior)

- a) as carteiras estão enfileiradas ()
- b) as carteiras estão dispostas em roda ou semicírculo ()
- c) as mesas são compartilhadas por mais de uma pessoa ()

7.3. Quanto à iluminação e ventilação nas salas de aula informe:

- a) A sala possui janelas?
1 () sim
2 () não
- b) Estão em bom estado de conservação?
1 () sim
2 () não. Se não diga não aponte outras características: 3. Degradado () 4. Precisando fazer pequenos reparos () 5. Antiga
- c) As janelas possuem cortinas?
1 () sim
2 () não

7.4. Outra forma de condicionamento do ar:

- () ventiladores
() ar condicionado

7.5. Conforto acústico:

- a) () as salas de aula são silenciosas
- b) () o ruído externo é moderado
- c) () o ruído externo é intenso

VIII- Outros espaços escolares:

- a) **Quadra:** 1 () sim 2 () não,
- b) **Biblioteca:** 1 () sim 2 () não,
- c) **Lanchonete:** 1 () sim 2 () não,
- d) **Banheiro:** 1 () sim 2 () não. Se sim marque: **masculino () feminino (),**

8.1. Estado da conservação dos Banheiros: Antigo (), Nova (), Seminova () Precisando reforma (). Conservado ()

8.2. A água canalizada chega até os banheiros: Sim (), Não ()

- e) **Brinquedoteca:** 1 () sim 2 () não.

- f) **Laboratórios de Ciências:** 1 () sim 2 () não,
- g) **Laboratório de informática:** 1 () sim 2 () não
- h) **Cozinha:** 1 () sim 2 () não,
- i) **Sanitário para professores:** 1 () sim 2 () não,
- j) **Secretaria** 1 () sim 2 () não,
- k) **Refeitório** 1 () sim 2 () não,
- l) **A escola possui bebedouros com água potável?** 1 () sim 2 () não
- m) **Tratamento do esgoto sanitário:** 1. Rede pública (), 2.Fossa (), 3. Inexistente ();

8.3. Como são esses espaços degradados (); num bom estado ()

8.4. Os espaços são usados com frequência? 1 () sim 2 () não

IX. Higiene e salubridade

Sobre a coleta de lixo:

Há cestos distribuídos por toda a escola: 1 () sim 2 () não

Há coleta seletiva? 1 () sim 2 () não

Se não tem qual tem sido o tratamento dos resíduos: 1. Queima (), 2.Joga em outra área (),
3.Enterra ().