

ESTATÍSTICAS EDUCACIONAIS COMO FONTE DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE (1975-2003)

Octavio Jose Zimbico*

lattes.cnpq.br/7897136419385616

Resumo: A possibilidade do uso de estatísticas educacionais do ensino primário (EP) moçambicano, de 1975 a 2003, está no centro da questão deste texto. A tradição positivista desencorajava o uso das estatísticas em pesquisas históricas, por considerá-las elementos do campo matemático. Essa situação vem sendo superada por estudos que, inevitavelmente, usam dados estatísticos para explorar determinadas categorias históricas. No período em estudo, o acesso à escola primária moçambicana, avaliado através das taxas de admissão, escolarização, conclusão e evasão escolar, permite analisar a eficácia da política educativa do EP, que se pretende que seja acessível a todos. O objetivo é compreender o comportamento dos efetivos escolares do EP, à luz da meta do plano governamental que define a escolarização primária para todos como base para erradicar o analfabetismo. Em termos metodológicos, a revisão bibliográfica e o uso de estatísticas educacionais, como elementos passíveis de análise historiográfica, constituem a base de sustentação das ideias. Os principais achados revelam que apesar dos esforços na expansão da rede escolar primária, a universalização do EP, no período referência, não foi alcançada. Essa constatação instiga outros estudos que ajudem a compreender os contornos da política educativa do EP em Moçambique.

Palavras-chave: Estatísticas educacionais; Ensino primário para todos; Moçambique.

EDUCATIONAL STATISTICS AS A RESEARCH SOURCE IN HISTORY OF EDUCATION IN MOZAMBIQUE (1975-2003)

Abstract: The possibility of using educational statistics from Mozambican primary education (SP) from 1975 to 2003 is at the heart of the text. The positivist tradition discouraged the use of statistics in historical research, considering them elements of the mathematical field. This situation has been overcome by studies that inevitably use statistical data to explore certain historical categories. In the period under study, access to the Mozambican primary school, assessed through admission, schooling,

* Doutor em Educação. Docente da Universidade Eduardo Mondlane (Moçambique).
Contato: o.zimbico@gmail.com.

completion and school dropout rates, makes it possible to analyze the effectiveness of the educational policy of the PE, which is intended to be accessible to all. The objective is to understand the behavior of school personnel in the EP, in light of the goal of the government plan that defines primary schooling for all as a basis for eradicating illiteracy. In methodological terms, the bibliographic review and the use of educational statistics, as elements capable of historiographical analysis, constitute the basis for sustaining ideas. The main findings reveal that despite efforts to expand the primary school network, the universalization of PE in the reference period was not achieved. This finding instigates other studies that help to understand the contours of the education policy of the PE in Mozambique.

Keywords: Educational statistics; Primary education for all; Mozambique.

* * *

Introdução

A importância do acesso ao ensino por todos, em uma determinada sociedade, é uma crença prevalecente até aos dias atuais, pois, acredita-se que combinada com políticas econômicas, a educação constitui fator-chave na promoção do bem-estar social e na redução da pobreza, ao afetar positivamente a produtividade nacional e, por via disso, determinar melhores padrões de vida. Outrossim, prevalece a crença de que a pobreza não pode ser reduzida, a menos que todas as pessoas tenham acesso a um ensino de qualidade. Com efeito, a teoria do capital humano atribui à educação o desencadeamento de processos responsáveis pela mobilidade social e modernização da sociedade. Como um sistema harmônico, a sociedade caminharia, gradual mas consistentemente, em direção ao progresso. Nessa ideia de sociedade, acredita-se ser através da educação que os indivíduos adquirirão os conhecimentos, habilidades e valores sociais de que necessitam para integrar-se à sociedade em que vivem.

Um dos maiores desafios dos governos consiste em implementar políticas educativas mais justas, eficazes e relevantes. Por isso, a expectativa é que os investimentos nos sistemas de ensino produzam resultados de cada vez melhor qualidade e respondam aos anseios dos países a que esses

governos estão vinculados. A crescente aposta no ensino fundamenta-se na crença da contribuição do investimento em capital humano para o crescimento econômico e outros benefícios intangíveis que a educação e a formação proporcionam aos indivíduos e à sociedade. O otimismo no ensino, como equalizador de oportunidades para indivíduos de diferentes classes e estratos sociais, atraiu alguns teóricos da educação. Eles acreditavam que caberia à escola desfazer as desigualdades sociais, gerando o progresso e bem-estar; bastaria que as pessoas tivessem ânimo e talento para estudar.

Em Moçambique, o projeto socialista iniciou-se logo após a independência, em 1975, tendo sido através dele que se pretendia edificar uma nação em que o acesso ao ensino público seria um meio pelo qual criar-se-ia iguais oportunidades de mobilidade social para todos. No entanto, apesar dos investimentos no EP, resultantes da intenção de se universalizar este nível, desconhecemos o comportamento das taxas de admissão, escolarização, conclusão e evasão escolar no período entre 1975 a 2003. Esse desconhecimento gera reflexões que ajudem a compreender a evolução do sistema visando a elaboração de estratégias para a redução do insucesso escolar e a melhoria da aprendizagem nas escolas.

Neste contexto, constitui objetivo deste texto, compreender o comportamento dos efetivos escolares do EP entre 1975 e 2003. Na segunda metade da década de 1970 são criadas as bases para a formulação do projeto da “escola primária moçambicana”. À luz do Plano Prospetivo e Indicativo foi definida a década de 1980 como de erradicação do analfabetismo, através da escolarização primária universal, no âmbito dos esforços da “década de vitória sobre o subdesenvolvimento”. Já o período pós-1990 é marcado pelo projeto de uma escola primária regulada pelo projeto neoliberal, em resultado da reforma do Estado moçambicano que, legalmente, se inicia em 1990. O ano de 2003 testemunha o fim da implementação do primeiro Plano Estratégico da Educação, marcadamente influenciado por uma mentalidade neoliberal.

Com vista à obtenção de respostas ao problema formulado, este trabalho esforça-se por responder às seguintes perguntas: Qual foi o comportamento dos efetivos escolares do EP entre 1975 e 2003? Qual foi o nível de universalização do EP até 2003?

A escolha do período de 1975 a 2003 justifica-se pelo fato de compreender dois momentos distintos que permitem fazer análises relativamente aprofundadas sobre o comportamento dos efetivos escolares. Por um lado, o período de 1975 a 1990 é de euforia pós-independência, em que por meio de um projeto socialista as autoridades moçambicanas queriam construir uma nação baseada na igualdade e equidade de oportunidades em todos os setores, incluindo na educação, para que através dela todos os moçambicanos tivessem a necessária inserção no projeto de construção da nação. Por outro, no período de 1990 a 2003 o país testemunha a implementação de um projeto neoliberal resultante da reforma do Estado. Assim, interessa-nos explorar o grau de cumprimento da meta de universalização do EP no período em referência.

Em termos metodológicos, esta pesquisa é de carácter histórico e emprega dados estatísticos na busca de respostas às perguntas de pesquisa. As pesquisas históricas têm o mérito de ajudar a avaliar os erros e êxitos do passado, para a partir dessas experiências melhorar-se o presente e projetar-se o futuro desejado. Nesta ordem de ideias, constituem fontes de pesquisa a bibliografia e as estatísticas de educação, recolhidas em acervos localizados na cidade de Maputo, capital de Moçambique, entre 2015 e 2016.

As estatísticas de educação fornecem elementos passíveis de análise histórica, podendo ser instrumento metodológico, para classificar, quantificar, cifrar realidades. Assim, elas constituem material de trabalho para pesquisadores e responsáveis pela política educativa porque oferece uma visão de metas e realizações do passado, do presente e projetadas para o futuro, de modo a identificar conflitos, consensos, continuidades. Esses dados instigam debates que interessavam ao ordenamento da escola e do sistema de ensino moçambicano.

Diversificação de fontes de pesquisa em História da Educação

Ao discutirmos a possibilidade de uso das estatísticas como fonte de pesquisa histórica, exploramos, também, o seu potencial historiográfico, por entendermos que elas se constituem em materiais portadores de certos tipos de discurso¹ capaz de desvendar o comportamento dos efetivos escolares do ensino primário no período que vai de 1975 a 2003. Esse exercício de aprofundamento crítico à metodologia inclui a apropriação de algumas contribuições metodológicas sobre a escrita em Blanchot, Barthes, Deleuze, Derrida e Foucault. Os questionamentos pós-modernistas e pós-estruturalistas podem ser vistos como uma oportunidade de renovação da perspectiva crítica em educação, em alguns casos. Em outros, podem representar uma ampliação de referenciais de análise; podendo “constituir um corretivo a instrumentos analíticos críticos convencionais” (SILVA, 1995, p. 257-258). No entanto, Barthes chama a atenção sobre a concepção que se deve ter sobre a crítica na pesquisa:

Pode-se dizer que a tarefa crítica (esta é a única garantia de sua universalidade) é puramente formal: não consiste em “descobrir”, na obra ou no autor observados, alguma coisa de “escondido”, de “profundo”, de “secreto”, que teria passado despercebida até então (por que milagre? somos nós mais perspicazes do que nossos predecessores?), mas somente em “ajustar”, como um bom marceneiro que aproxima apalpando “inteligentemente” duas peças de um móvel complicado, a linguagem que lhe fornece sua época (existencialismo, marxismo, psicanálise) à linguagem, isto é, ao sistema formal de constrangimentos lógicos elaborados pelo próprio autor segundo sua própria época. (BARTHES, 2007, p.160).

Uma análise preliminar de algumas pesquisas em história da educação em Moçambique, a nosso ver, mostra que tendem a reproduzir discursos oficialmente estabelecidos ao longo da construção do SNE (sendo disso exemplo os trabalhos de MAZULA, 1995; GÓMEZ, 1999; e CASTIANO; NGOENHA, 2013). Neles, a definição dos recortes temporais segue, regra geral, eventos políticos considerados importantes na recente história do país, “como se as palavras tivessem guardado seu sentido; os desejos, sua

¹ “O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 1996, p.10).

direção; as ideias, sua lógica, como se esse mundo de coisas ditas e desejadas não tivesse conhecido invasões, lutas, rapinas, disfarces, artimanhas” (FOUCAULT, 2000, p. 260). Parafraseando Foucault, neste exercício, procuramos aprofundar e criticar relações entre enunciados, tendo o cuidado de não admitir como precisa e naturalmente válido nenhum deles, e decidimo-nos “a não negligenciar nenhuma forma de descontinuidade, de corte, de linearidade ou de limite”. Decidimo-nos “a descrever enunciados no campo do discurso e as relações de que são suscetíveis” (FOUCAULT, 1987, p. 35).

Ao estudarmos, numa perspectiva histórica, o complexo processo de implementação da política do EP, fazemo-lo considerando as relações sociais nos consensos e divergências, e, nesse exercício, “é preciso perceber que não há um tipo único de documento destinado para cada problema histórico” (IVASHITA, 2014, p. 8); havendo, no entanto, diferentes concepções no discurso, o que também implica diferentes visões nos métodos, por vezes contraditórios, sobre um determinado fato. Este é um exercício de “questionamento, num constante diálogo com e entre a crítica e criatividade” (ANDRÉ, 2001, p.55). Em busca de um enquadramento para trabalhos desta natureza, Paulilo explica que:

As pesquisas sobre as instituições educativas parecem mais pertinentes à compreensão das dinâmicas de mudança [e permanência] das formas de escolarização e um estudo no âmbito da cultura escolar mais adequado ao entendimento tanto das inovações de pequena abrangência quanto das invariantes estruturais do ensino e da escola. Contudo, a sociologia política das reformas educativas é tão mais ligada a estudos das relações estruturadas entre diferentes instituições educativas quanto a abordagem do ciclo de políticas o é em relação ao entendimento dos processos de formulação e análise da agenda de reforma. (PAULILO, 2010, p. 503).

O mapeamento das observações sistemáticas, que incluem lutas, contradições, desavenças e disputas, merece consideração pelo fato de ser instrumento mais profícuo para desvendar o desenvolvimento e mudanças das relações entre indivíduos. O cunho “crítico” sinaliza que o objetivo dessas pesquisas consiste em compreender os princípios, o funcionamento

e os efeitos das políticas investigadas, com o cuidado de analisá-las, de modo aprofundado, evitando assim qualquer forma de autolegitimação; “analisá-las de uma perspectiva de totalidade, estabelecendo os devidos vínculos com o contexto mais econômico, político e social, e analisar as relações das políticas com a justiça social” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13).

Ciente de que “todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 1996, p. 44), adotamos uma abordagem que evidencia o que consideramos relevante, mediante a construção do critério de verdade, a partir do método, fontes, e da relação com o problema de pesquisa; até porque o objeto da crítica é diferente:

Não é “o mundo”, é um discurso, o discurso de um outro: a crítica é discurso sobre um discurso; é uma linguagem “segunda” ou “metalinguagem” (como diriam os lógicos), que se exerce sobre uma linguagem primeira (ou “linguagem-objeto”). Daí decorre que a atividade crítica deve contar com duas espécies de relações: a relação da linguagem crítica com a linguagem do autor observado e a relação dessa linguagem-objeto com o mundo. Pois, se a crítica é apenas uma metalinguagem, isto quer dizer que sua tarefa não é absolutamente descobrir “verdades” mas somente “validades”. Em si, uma linguagem não é verdadeira ou falsa, ela é válida ou não: válida, isto é, constituindo um sistema coerente de signos. (BARTHES, 2007, p. 159-160).

Decorre daí que nascemos num mundo em que os discursos já circulam, e acabamos sendo sujeitos derivados desses discursos. Para Foucault, o sujeito de um discurso não é a origem individual e autônoma de um ato que traz à luz os enunciados do referido discurso, sendo ele, apenas, dono de uma intenção comunicativa.

A perspectiva pós-estruturalista procura resolver as limitações das abordagens descritivas e pluralistas das políticas educativas (nas quais o poder circula entre os diferentes parceiros) e as abordagens marxistas (que enfatizam o papel do Estado e a geração de políticas como resultado de disputas de poder entre a economia e os agentes políticos). Nessa ordem de ideias, os pós-estruturalistas consideram a ação dos sujeitos um aspecto crucial para a compreensão das políticas e enfatizam a fluxo do poder e sua

posse pelos diferentes agentes. “A perspectiva pós-estruturalista aponta a importância de analisar o discurso das políticas. O termo discurso foi usado por Foucault para designar a conjunção de poder e conhecimento” (MAINARDES; FERREIRA, 2011, p. 156).

Tendo em vista os objetivos aqui propostos faz-se necessário explorar algum material, adotado como fonte para a presente pesquisa: as estatísticas educacionais. Seu uso baseia-se na análise crítica e aproveitamento do potencial historiográfico, conforme a seguir discutimos.

Estatísticas como fonte de pesquisa em História da Educação

As estatísticas de educação fornecem elementos passíveis de análise histórica, podendo ser instrumento teórico-metodológico, para “classificar, quantificar, cifrar, possibilitando desnudar realidades desconhecidas, pensá-las e planificar ações no sentido de transformar o país” (BICCAS, 2014, p. 13); através do seu uso na implementação da política educativa.

Numa coletânea recente (2014), os autores destacam a produção e utilização das estatísticas para vários fins, incluindo a pesquisa em história da educação, considerando-as “centro de referência para a partir dele fazer emanar normas, práticas, estruturas para aglutinar esforços”² e para classificar o ensino (SENRA, 2014). Outros autores entendem que as estatísticas permitem retornar ao passado e abrem a visão do mundo pelos políticos (CALDEIRA-MACHADO, 2014); servem para organizar a nação para melhor governação (CAMARGO, 2014); ordenar a nação (LIMA, 2014); quantificar a educação (GIL, 2014); e constituem ponto central da realidade posta em números (XAVIER, 2014).

A teoria e a arte de governar se encontram ligadas ao “conhecimento do Estado, em seus diversos elementos, dimensões e nos fatores de sua

² As estatísticas têm várias aplicações dependendo do ponto de vista dos autores aqui enumerados, desde a produção da informação até ao seu uso.

força, aquilo que foi chamado de estatística, isto é, ciência do Estado” (FOUCAULT, 1998, p. 285). É neste ponto que se enquadra o conceito foucaultiano de “governamentalidade”, para designar as práticas de gestão governamental que têm a população como seu objeto, na economia seu saber fundamental e nos dispositivos de segurança seus mecanismos básicos.

No nosso entender, as estatísticas servem de fonte histórica porque fornecem elementos relativos ao fenômeno da educação e do Estado, passíveis de análise crítica sobre os efetivos escolares e escolarizáveis (conforme metas, cenários, planos e estratégias), como são os casos da taxa de admissão bruta³; taxa de admissão por idade específica⁴; taxa de escolarização bruta⁵; taxa de escolarização líquida⁶; taxa de escolarização por idade específica⁷; taxa de conclusão; taxa de aprovação; taxa de abandono escolar; crescimento absoluto dos efetivos, entre outras, com vista e encontrar elementos sobre a abrangência das prioridades e opções políticas, bem como a relação entre os efetivos escolarizáveis, efetivos escolares e a população moçambicana.

Como pode o Estado atuar na instrução pública, e nos demais domínios da administração, se ao menos não pode contar com dados fidedignos sobre a população, escolas, alunos e professores? Como pode gerir se não pode nem contar? Como pode atuar, enfrentar os problemas, se nem os conhece? São questões que Faria Filho (1999) coloca “em defesa do uso das estatísticas”. Foucault (1998, p.122) salienta a importância do

³ A taxa de admissão bruta corresponde ao quociente entre o número de alunos no 1º ano de estudo e a população de idade oficial de admissão.

⁴ A taxa de admissão por idade específica corresponde ao quociente entre o número de alunos de idade específica no 1º ano de estudo e a população da mesma idade específica.

⁵ A taxa de escolarização bruta corresponde ao quociente entre o número total de alunos num ciclo e a população do grupo de idade correspondente ao ciclo.

⁶ A taxa de escolarização líquida corresponde ao quociente entre o número de alunos de idade escolar correspondente a um ciclo e a população de idade escolar correspondente a este ciclo.

⁷ A taxa de escolarização por idade específica corresponde ao quociente entre o número de alunos de idade dada no ensino e a população da mesma idade.

conhecimento estatístico para o Estado⁸, enfatizando que graças a esse recurso é possível avaliar o nível de abrangência das opções políticas e práticas delas decorrentes no que se refere aos projetos do governo e das populações. Basicamente, existem quatro funções básicas, e interdependentes, das estatísticas: “gerir, reformar, delimitar e comparar”. Parafraseando Faria Filho (1999), as estatísticas permitem, também, investigar a estruturação burocrática dos serviços educativos, recrutamento dos técnicos, formas de coleta e divulgação das informações e um conjunto de serviços estabelecidos pelo Estado. As estatísticas são também uma forma de “conhecimento e representação” sociais, compreendendo as relações entre elas, as ciências modernas e os sistemas de governo; “maneira de conhecer” por matematizarem as relações; “maneira de representar” porque procuram conhecer e expressar a realidade; “maneiras de classificar” (FARIA FILHO, 1999, p. 117-135).

Portanto, nessas formas de classificar o mundo, produzem-se inteligibilidades, denotando que as estatísticas são maneiras de ler o mundo comprometido com princípios de racionalidade moderna e com os modos de governos das pessoas e da realidade social como um todo. Assim, representar a realidade através de textos alfa numéricos, tabelas, gráficos ou de outros inúmeros recursos da moderna tecnologia deixa de ser entendido como simples maneiras complementares de dar a ler a realidade, mas como modos de produzir esta mesma realidade e de dá-la a ler.

A tabela 1 mostra os indicadores de cobertura da rede escolar primária moçambicana. Estes indicadores são construídos à base dos efetivos escolarizáveis e escolarizados com vista à avaliação do EP, do ponto de vista quantitativo.

⁸ “A teoria da arte de governar esteve ligada a um conjunto de análises e de saberes que se desenvolveram a partir do final do século XVI: essencialmente o conhecimento do Estado, em seus diversos elementos, dimensões e nos fatores de sua força, aquilo que foi chamado de estatística, isto é, ciência do Estado” (FOUCAULT, 1998, p.285).

Tabela 1 – Indicadores de cobertura da rede escolar do Ensino Primário em Moçambique (1975-2003). Fonte: Estatísticas Oficiais de Educação (2003).

Ano	Pop. dos 6 a 12 anos	Alunos (EP1+EP2)	Taxa bruta escolariz.	Alunos dos 6 a 12 anos	Taxa líquida de escolariz.	População de 6 anos	Alunos de 6 anos na 1ª cl.	Taxa adm.id.esp	Alunos 1ª classe	Taxa bruta ad.
1975	1,831,541	692,044	37.8%	338,716	48.9%	295,636	131,853	44.6%	130,008	38.4%
1976	1,876,579	1,308,804	69.7%	347,046	26.5%	302,906	135,667	44.8%	135,908	39.2%
1977	1,922,724	1,406,468	73.1%	355,579	25.3%	310,355	132,312	42.6%	142,786	40.2%
1978	1,970,004	1,488,942	75.6%	364,323	24.5%	317,986	130,458	41.0%	155,654	42.7%
1979	2,018,447	1,580,130	78.3%	373,282	23.6%	325,806	127,551	39.1%	160,331	43.0%
1980	2,068,081	1,467,091	70.9%	382,461	26.1%	333,817	165,001	49.4%	158,980	41.6%
1981	2,118,935	1,455,080	68.7%	391,866	26.9%	342,026	145,006	42.4%	153,455	39.2%
1982	2,171,040	1,413,796	65.1%	401,502	28.4%	350,436	133,225	38.0%	146,552	36.5%
1983	2,224,427	1,311,183	58.9%	411,375	31.4%	359,054	130,889	36.5%	137,654	33.5%
1984	2,279,126	1,407,620	61.8%	421,491	29.9%	367,883	134,107	36.5%	134,556	31.9%
1985	2,335,170	1,422,297	60.9%	431,855	30.4%	376,929	137,405	36.5%	128,012	29.6%
1986	2,392,592	1,419,530	59.3%	442,475	31.2%	386,198	140,784	36.5%	133,465	30.2%
1987	2,451,426	1,362,838	55.6%	453,355	33.3%	395,695	144,246	36.5%	137,331	30.3%
1988	2,511,707	1,278,049	50.9%	464,503	36.3%	405,425	147,793	36.5%	129,005	27.8%
1989	2,573,470	1,307,578	50.8%	475,925	36.4%	415,394	151,427	36.5%	130,709	27.5%
1990	2,636,752	1,376,936	52.2%	487,628	35.4%	425,609	155,151	36.5%	145,567	29.9%
1991	2,701,591	1,335,799	49.4%	499,619	37.4%	436,075	158,966	36.5%	156,778	31.4%
1992	2,768,023	1,314,351	47.5%	511,905	38.9%	446,798	162,875	36.5%	162,875	31.8%
1993	2,836,089	1,336,972	47.1%	454,299	34.0%	457,785	182,518	39.9%	182,518	40.2%
1994	2,905,829	1,418,481	48.8%	476,886	33.6%	469,042	196,298	41.9%	196,298	41.2%
1995	2,977,284	1,542,722	51.8%	517,489	33.5%	480,576	217,824	45.3%	217,824	42.1%
1996	3,050,496	1,741,996	57.1%	564,575	32.4%	492,393	245,688	49.9%	245,688	43.5%
1997	3,125,508	1,944,959	62.2%	629,478	32.4%	504,501	272,602	54.0%	272,602	43.3%
1998	3,236,572	2,099,054	64.9%	685,768	32.7%	512,228	292,988	57.2%	292,988	42.7%
1999	3,332,866	2,260,687	67.8%	669,310	29.6%	513,691	300,020	58.4%	300,020	44.8%
2000	3,408,281	2,582,560	75.8%	685,373	26.5%	511,589	307,220	60.1%	307,220	44.8%
2001	3,465,512	2,883,469	83.2%	701,822	24.3%	512,379	314,593	61.4%	314,593	44.8%
2002	3,510,080	3,082,355	87.8%	718,666	23.3%	519,216	322,144	62.0%	322,144	44.8%
2003	3,549,038	3,314,763	93.4%	735,914	22.2%	530,151	268,027	50.6%	329,875	44.8%

De acordo com os dados da tabela 1, as taxas de admissão e de escolarização resgiram crescimento entre 1975 e 2003. Outrossim, a taxa de escolarização por idade específica mostra crescimento entre os cerca de 36 a 50%, em igual período, o que em termos práticos significa que menos de metade das crianças se matricularam no primeiro ano de escolaridade, com a idade específica (de 6 anos), nos termos da Lei n.º 6/92, de 6 de Maio. A implicação imediata disso é que mais de metade das crianças inicie o EP com mais de 6 anos de idade.

A taxa bruta de admissão, no referido período, varia de cerca de 27 a 45%, com uma tendência crescente. Significa que o número de alunos matriculados no primeiro ano de escolaridade é, também, de cerca de um terço a quase metade da população moçambicana com 6 anos de idade. Se considerarmos que nem toda a população escolarizável consegue ter acesso à escola, em termos práticos temos menos de metade de crianças

em idade escolar sem acesso à escola, fato que reduz ainda mais as possibilidades de termos toda a população escolarizável na escola.

A taxa bruta de escolarização, ainda no mesmo período, revela uma variação dos cerca de 47 a 93%, o que significa que tomando como base o efetivo total escolarizável (população dos 6 aos 12 anos); essa variação corresponde ao total de alunos que ingressam e frequentam a escola primária, o que por sua vez significa que nem todas as crianças em idade escolar conseguem ter acesso à escola no devido tempo ou mesmo definitivamente. Desde o início da implementação do projeto de transformação curricular do ensino primário (1998) – os níveis de reprovação reduziram significativamente; por conseguinte, as taxas brutas de admissão, as taxas líquidas e brutas de escolarização também aumentaram de forma expressiva (cf. a tabela 1).

Por sua vez, a taxa líquida de escolarização variou de cerca de 22 a 39% entre 1975 e 2003, mas com uma acentuada queda nos anos 2000 a 2003; o que significa que do total de alunos que frequentam o EP, pouco mais de um terço, e menos de metade, se encontrava na idade oficial de frequência do EP (dos 6 aos 12 anos). A implicação lógica desta tendência é que mais de metade dos alunos frequentam o EP fora da idade oficialmente estabelecida para isso. Concretamente, tal significa que o EP não tem conseguido satisfazer a demanda do ponto de vista da observância das etapas de desenvolvimento físico e mental das crianças, ao longo das classes. Em março de 1988, eram relatados casos de crianças que tinham ficado de fora do sistema:

Mais de doze mil crianças não vão ter acesso à escolarização, este ano, na Cidade de Maputo. Enquanto isto, verifica-se uma burocracia na venda do material escolar ou mesmo a sua chegada tardia às diversas escolas do país. Eis alguns dos problemas que afetam o nosso ensino logo no início do ano letivo. A perspectiva de resolução destes problemas é bastante encorajadora, sobretudo nas escolas onde a ligação escola-comunidade é uma prática real⁹.

⁹ As dificuldades em recursos materiais, referidas neste trecho, são desenvolvidas integralmente no texto “Educação, viver de alternativas”, publicado na revista *Tempo*, n. 909, p. 9.

Com a falta de escolas no país, o Ministro da Educação tinha adotado um regulamento que visava dar prioridade às crianças mais novas, até porque no ano de 1988 houve muitos casos de crianças com idades entre os 14 e 17 anos que haviam passado para a 5ª e 6ª classes, mas que não puderam se matricular nas escolas, por serem consideradas crescidas, para além das que tinham reprovado duas vezes nas mesmas classes. Nestas circunstâncias, e nos termos do referido regulamento, tais crianças deviam ficar dois anos em casa sem estudar.

O número de escolas e centros que existiam no país, em 1989, tinha baixado de forma acentuada entre 1983 e 1988, sobretudo nos subsistemas de ensino geral e de educação de adultos. No caso do ensino primário do primeiro grau, o mais relevante, de 5,886 escolas existentes em 1983 passaram para cerca de 3,500 no fim de 1988. A rede escolar tinha diminuído em cerca de 2,400 escolas, na sua quase totalidade situada nas zonas rurais¹⁰, onde os efeitos da guerra foram mais severos.

Em termos de distribuição territorial dos danos, as províncias mais afetadas foram: Zambézia, Nampula, Inhambane e Gaza. Ao nível do EP1, a rede escolar encerrada ou destruída situou-se nos 59,9% (mais de metade), ao passo que no EP2 o número de escolas destruídas ou encerradas foi de apenas 18% (quinta parte do total). É preciso prestar atenção ao fato de o número de escolas do EP2 ser muito inferior ao das do EP1.

No que diz respeito ao número de professores vítimas do conflito armado, as províncias mais afetadas foram as de Nampula, Zambézia, Gaza e Inhambane. É possível, a partir destas estatísticas, avaliar a severidade com que este fenômeno político-militar afetou o sistema de ensino, no geral, e o ensino primário, em particular. A percentagem das escolas encerradas e devastadas pelo conflito armado, ao atingir os cerca de 59%, mostra quão grande devia ser o esforço de reposição da rede escolar que havia sido instalada em 1983, altura que foi aprovada a Lei do sistema de ensino em Moçambique pós-independência.

¹⁰ As dificuldades em recursos financeiros, igualmente aqui referidas, encontram um desenvolvimento no texto “Orçamento chaga apenas para manter Aparelho de Ensino a funcionar”, publicado na Revista *Tempo*, n.º 979, p.22, edição de 16.07.1989.

Tabela 2 – Impacto da guerra sobre a rede escolar do Ensino Primário em Moçambique (1983-1992). Fonte: Estatísticas oficiais de Educação (1992).

Província	Ensino Primário do I Grau (EP1)					Ensino Primário do II Grau (EP2)					Centros Internatos/Lares afetados	
	Escolas		Afetados			Escolas		Afetados			Instituições	Alunos
	Existentes em 1983	Encerradas e destruídas	Alunos	Professores	Existentes em 1983	Encerradas e destruídas	Alunos	Professores				
	Nº	%				Nº	%					
Niassa	508	361	71.1%	53,927	1,278	17	10	58.8%	1,517	79	13	2,069
Cabo Delgado	542	160	29.5%	94,375	1,944	12	0	0.0%	104	6	0	0
Nampula	1,116	553	49.6%	255,650	3,051	32	0	0.0%	0	0	0	0
Zambézia	1,130	997	88.2%	286,264	5,330	27	8	29.6%	3,451	70	11	1,371
Tete	479	454	94.8%	98,923	1,278	9	4	44.4%	2,342	56	12	2,251
Manica	225	109	48.4%	31,569	595	10	0	0.0%	0	0	0	0
Sofala	386	254	65.8%	68,429	925	14	8	57.1%	2,848	52	5	953
Inhambane	506	223	44.1%	179,237	2,681	12	0	0.0%	507	22	0	0
Gaza	546	183	33.5%	197,236	3,240	19	0	0.0%	0	0	0	0
Maputo Província	339	204	60.2%	47,288	828	9	2	22.2%	1,382	261	3	260
Maputo Cidade	109	0	0.0%	101,324	1,311	15	0	0.0%	1,115	15	0	0
Total	5,886	3,498	59.4%	1,414,222	22,461	176	32	18.0%	13,266	561	44	6,904

Uma das consequências imediatas da redução da rede escolar, como consequência da guerra, foi a superlotação das poucas salas de aulas das escolas que até 1990 se encontravam em funcionamento, com a degradação óbvia das condições de assistência aos alunos, devido ao elevado número de alunos por classe. Outro problema foi o êxodo rural, pois as zonas urbanas eram geralmente consideradas mais seguras, fato que também contribuiu para a sobrecarga à rede escolar primária que já se encontrava fragilizada.

Considerações finais

O principal objetivo deste texto foi analisar o grau de cobertura da rede escolar primária em Moçambique, de 1975 a 2003, com recurso às estatísticas educacionais, visando avaliar em que medida a política geral do Ensino Primário nas prioridades de expansão, acesso e equidade foi implementada no período em referência. A relevância desse exercício prende-se ao fato de o ensino primário ser considerado o nível básico de

escolaridade, que deve ser acessível a todos os moçambicanos independentemente da sua condição econômica e social. A principal ideia desta abordagem teórica e metodológica era a tentativa de diversificar elementos de análise histórica, contribuindo assim no aumento das possibilidades de aprofundamento teórico em história da educação; na medida em que o projeto educativo de uma nação é definido em forma de uma lei, programa ou plano nacional, cuja concretização acontece nas escolas. Nesse sentido, o alcance de um projeto educativo só pode ser quantificado em forma de estatísticas educacionais e debatido publicamente. Assim, o uso das estatísticas educacionais deu uma ideia geral da expansão da rede escolar primária em Moçambique e do grau de satisfação da demanda dos efetivos populacionais escolarizáveis, permitindo verificar em que medida o ensino primário tem sido equitativo.

Assim, as variáveis construídas e discutidas neste texto, mostram que apesar da intenção genuína do alargamento da rede escolar primária, por forma a torna-la acessível a todos, a guerra que se desencadeou em Moçambique foi um fator adverso que até 1990 afetou mais de metade da capacidade que havia sido instalada no início da década de 1980. Aliado a isso, a crise econômica dos anos 1980, que resultou dos efeitos combinados da referida guerra, calamidades naturais e do colapso do bloco socialista que apoiava os programas econômicos e sociais do País, foi outro importante fator que reduziu as capacidades de alargamento da rede escolar. Ainda que essa situação tenha implicado um esforço adicional na reposição da rede escolar e, simultaneamente, na procura de cobertura a toda a população escolarizável, a eliminação do analfabetismo se tornou uma meta cada vez mais difícil de alcançar.

* * *

Referências

- ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de pesquisa*, n. 13, p.51-64, jul.2001.
- BALL, S.; MAINARDES, J. Introdução. In: *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez Editora, p.11-18, 2011.
- BARTHES, R. *Crítica e verdade*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BICCAS, M. S. As estatísticas educacionais brasileiras: um projeto e um homem. In: SENRA, N. C. (coord.). *Organizando a Coordenação Nacional: estatística, educação e ação pública na era Vargas*. Rio de Janeiro: IBGE, 2014, p.11-16.
- CALDEIRA-MACHADO, S. M. Cooperação, estatística e obra educativa: Teixeira de Freitas em Minas Gerais na década de 1920. In: SENRA, N. C. (coord.). *Organizando a Coordenação Nacional: estatística, educação e ação pública na era Vargas*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2014, p.101-136.
- CASTIANO, J. P.; NGOENHA, S. E. *A longa marcha dum "Educação para Todos" em Moçambique*. 3. ed. Maputo: PubliFix, 2013.
- FARIA FILHO, L. M. Estado, cultura e escolarização em Minas Gerais no século XIX. In: VIDAL, D. G.; SOUZA, M. C. C. C. (org.). *A memória e a sombra: a escolar brasileira entre o império e a república*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.117-135.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de Dezembro de 1970*. 2.^a ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- _____. *Arqueologia do Saber*. 3.^a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- _____. *Ditos & escritos (II): arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. MOTA, M. B. (org.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- _____. *Microfísica do poder*. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- GIL, N. L. O convênio, as estatísticas escolares e o discurso político educacional. In: SENRA, N. C. (coord.). *Organizando a Coordenação Nacional: estatística, educação e ação pública na era Vargas*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2014, p.241-266.
- GÓMEZ, M. B. *Educação moçambicana: história de um processo (1962-1984)*. Maputo: Livraria Universitária (Universidade Eduardo Mondlane), 1999.

- IVASHITA, S. B. Fontes para a história da educação: a importância dos arquivos. In: ANPED SUL, 10., Florianópolis, out. 2014. *Anais...* Florianópolis, 2014. p. 1-18.
- LIMA, M. R. O convênio estatístico no contexto da produção estatística anterior e dos debates educacionais em torno da IV Conferência Nacional de Educação. In: SENRA, N. C. (Coord.). *Organizando a Coordenação Nacional: estatística, educação e ação pública na era Vargas*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2014, p. 169-200.
- MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011, p.143-172
- MAZULA, B. *Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Lisboa: Edições Afrontamento & Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa, 1995.
- PAULILO, A. L. A pesquisa em políticas públicas de educação numa perspectiva histórica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.91, n. 229, p. 481-510, set./dez. 2010.
- SENRA, N. C. A atividade estatística na Primeira República, tentativas de cooperação federativa (1890-1930). In: SENRA, N. C. (coord.). *Organizando a Coordenação Nacional: estatística, educação e ação pública na era Vargas*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2014, p.35-68.
- SILVA, T. T. O Projeto Educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO, A. (org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995, p. 245-260.
- XAVIER, L. Conhecer, mensurar e educar: o debate educação brasileira na primeira metade do século XX sobre estatísticas. In: SENRA, N. C. (coord.). *Organizando a Coordenação Nacional: estatística, educação e ação pública na era Vargas*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2014, p. 219-240.

Recebido em 07 de junho de 2017.
Aprovado em 03 de dezembro de 2017.