
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA E PARADIGMA DE QUALIDADE EM MOÇAMBIQUE (1975-2024)

*Geraldo Cebola João Lucas**

RESUMO

O presente artigo procura fazer uma descrição histórica do Ensino Aberto e à Distância (EaD) e da qualidade do ensino em Moçambique. O objetivo geral do estudo é compreender o processo da edificação do EaD e da qualidade educacional em Moçambique. O primeiro objetivo específico é fazer uma descrição da evolução do EaD em Moçambique. O segundo objetivo específico é analisar a qualidade educacional do EaD em Moçambique com base no paradigma de reconhecimento. A metodologia foi de revisão da literatura. Como estudo, conclui-se que o EaD começou a ser construído logo depois da independência; a qualidade do ensino sob paradigma de reconhecimento melhorou nos anos 1980 por causa das políticas socialistas em vigor, porém foi limitada pelos efeitos da guerra civil, seca extrema e fome, mas de 1990 para hoje a qualidade declinou. A guerra civil, o clientelismo, a mercantilização impulsionada pelo neoliberalismo, a corrupção são fatores principais que minaram e ainda minam a qualidade do ensino sob o paradigma do reconhecimento.

Palavras-chave: educação à distância; educação; qualidade.

* Doutor em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Mestre em Educação e Ensino de História pela Universidade Pedagógica (Moçambique). Graduado em História pela Universidade Eduardo Mondlane (Moçambique). ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5981-9713>. Correio eletrônico: geraldolucas20@gmail.com.

***HISTORY OF DISTANCE EDUCATION AND QUALITY PARADIGM IN
MOZAMBIQUE (1975-2024)***

ABSTRACT

This article seeks to provide a historical description of distance learning and the quality of teaching in Mozambique. The general objective of the study is to understand the process of building Online Education (OE) and educational quality in Mozambique. The first specific objective is to describe the evolution of distance learning in Mozambique. The second specific objective is to analyze the educational quality of distance learning in Mozambique based on the recognition paradigm. The methodology was literature review. The study concludes that OE began to be built shortly after independence; The quality of teaching under the recognition paradigm improved in the 1980s because of the socialist policies in force, but was limited by the effects of civil war, extreme drought and famine, but from 1990 to today it has declined. Civil war, clientelism, commercialization driven by neoliberalism, corruption are main factors that undermined and still undermine the quality of Education under the recognition paradigm.

Keywords: *online education; education; quality.*

***HISTORIA DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y PARADIGMA DE CALIDAD EN
MOZAMBIQUE (1975-2024)***

RESUMEN

Este artículo busca proporcionar una descripción histórica de la educación a distancia y la calidad de la enseñanza en Mozambique. El objetivo general del estudio es comprender el proceso de construcción de EaD y calidad educativa en Mozambique. El primer objetivo específico es describir la evolución de la educación a distancia en Mozambique. El segundo objetivo específico es analizar la calidad educativa de la educación a distancia en Mozambique a partir del paradigma del reconocimiento. La metodología fue la revisión de la literatura. El estudio concluye que EaD comenzó a construirse poco después de la independencia; La calidad de la enseñanza bajo el paradigma del reconocimiento mejoró en

la década de 1980 debido a las políticas socialistas vigentes, pero estuvo limitada por los efectos de la guerra civil, la sequía extrema y la hambruna, pero desde 1990 hasta la actualidad ha disminuido. La guerra civil, el clientelismo, la comercialización impulsada por el neoliberalismo y la corrupción son los principales factores que socavaron y aún socavan la calidad de la educación bajo el paradigma del reconocimiento.

Palabras clave: *educación en línea; educación; calidad.*

1 INTRODUÇÃO

Os desafios educacionais em Moçambique são uma das principais lutas que o país enfrenta e a questão central com que a maioria das organizações educativas locais têm de lidar. Na maioria das vezes, isto deve-se a uma série de fatores dentro do país, especialmente sendo Moçambique uma nação subdesenvolvida do sul. Em resumo, Moçambique enfrenta vários desafios educacionais, alguns desses desafios podem incluir: acesso limitado à educação, baixa qualidade da educação, pobreza e desigualdade, recursos limitados e falta de currículo relevante.

O desafio do país é imenso, uma vez que, devido ao seu passado recente de colonização e de Guerra Civil, acabou por não conseguir desenvolver-se do ponto de vista educacional e encontra-se em uma situação na qual a falta de acesso à Educação Básica e ao Ensino Superior promove um recrudescimento da desigualdade nacional. Assim, observa-se que há muito ainda a construir para que a educação do país tenha um maior alcance populacional, mas o Ensino Aberto e à Distância (EaD) pode despontar como caminho para promover uma recuperação rápida e necessária frente às cicatrizes históricas sofridas pela população e que se cimentaram, no contexto atual, em pobreza e desigualdade.

Desde a independência de Moçambique que os sucessivos Governos da Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo) têm lutado para a massificação da educação, tornando-a mais inclusiva. No entanto, conforme foi já referenciado, a guerra civil que devastou o país por dezasseis anos não permitiu materializar tal sonho.

O objetivo geral do estudo é compreender o processo da edificação do EaD e da qualidade educacional em Moçambique. O primeiro objetivo específico é fazer uma descrição da evolução do EaD em Moçambique. O segundo objetivo específico é analisar a qualidade educacional do EaD em Moçambique com base no paradigma de reconhecimento.

O estudo justifica-se pelo fato de estar coberto por duas razões:

- a) o campo do EaD está a passar de uma forma marginal de abordagem e oferta educativa para uma forma que é um pilar central nos planos e oferta educativa de muitos países e instituições. A evolução das tecnologias de informação e comunicação teve um efeito positivo no desenvolvimento da educação à distância e da aprendizagem aberta;
- b) por outro lado, o ensino à distância pode ajudar a reduzir a elevada taxa de analfabetismo em África ou terceiro mundo. À medida que o mundo se inclina para a tecnologia, as tendências globais na educação tornam-se rapidamente mais exigentes. O mundo está a tornar-se mais tecnológico na sua tentativa de melhorar o desenvolvimento económico.

A pesquisa é qualitativa. Baseada na revisão bibliográfica. E, por ser uma pesquisa de perspectiva histórica, este artigo é, marcadamente, descritivo. Para a efetivação do estudo foram consultadas fontes de tipologia diversa, a contar: dissertações, teses, relatórios e artigos académicos.

2 BREVE HISTORIAL

O colonialismo em Moçambique só foi possível de ser vencido com recurso a luta armada. A união de vários movimentos regionais que contestavam a opressão colonial resultou na formação da Frelimo, em 1962.

Mombassa (2018) e Cuco (2026) convergem na ideia de que para a Frelimo, por um lado, a união simbolizava, nesse momento, o culminar de um processo de resistências seculares do povo moçambicano, conduzidas isolada e localmente contra o colonialismo de quase quinhentos anos. Por outro lado, marcava também o início de novos desafios, uma etapa de contradições de outro tipo. Não se tratava apenas de conduzir militarmente a luta pela liquidação total e completa do colonialismo, mas de iniciar, ao mesmo tempo, o processo de construção e de consolidação da unidade nacional, em uma dimensão político-cultural mais abrangente para a edificação de um Estado-Nação.

No período pós-colonial, o ensino em Moçambique foi nacionalizado em um momento em que o Governo do país não tinha meios para garantir o nível de escolarização administrada até então. Dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (Moçambique, 2000) mostram que, em junho de 1975, quando Moçambique se tornou

independente, 93% dos seus habitantes nunca tinham tido acesso a qualquer tipo de educação escolar. O Governo não possuía recursos humanos qualificados, tampouco infraestruturas para assegurar uma educação a todas as crianças que, doravante, teriam direito legal de acesso à escola (Mombassa, 2018). A nacionalização do ensino acontece por meio do Decreto n.º 12/75, de 6 de setembro de 1975, que proíbe o exercício, a título privado, da atividade de ensino em Moçambique, passando essa atividade a ser exclusiva do Estado (Guebert; Rodrigues, 2021).

Para além da guerra contra o colonialismo português, o Governo moçambicano enfrentou uma Guerra Civil que se iniciou em 1976 e terminou 16 anos depois. A Resistência Nacional de Moçambique (Renamo), um grupo de dissidentes da Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo), revelou-se inconformada com o regime socialista adotado pelo partido no poder. Então, sustentado financeiramente pelo regime do *Apartheid* da África do Sul e de outros países vizinhos, travou uma dura Guerra Civil contra o regime da Frelimo, terminada em 1992 (Guebert; Rodrigues, 2021).

Essa guerra, conforme Hanlon (1997 *apud* Mombassa, 2018, p. 647), “[...] atingiu principalmente as zonas rurais, onde foram destruídos escolas e hospitais, raptados alunos e professores, destruída infraestrutura económica, como pontes, estradas [...]”. Estima-se que cerca de 1 milhão de pessoas tenham morrido, 1,7 milhão se tenha refugiado nos países vizinhos e pelo menos 3 milhões estivessem deslocados das suas regiões de origem. Os efeitos da guerra fizeram com que a maior parte da “massa” intelectual não regressasse à sua terra de origem. De igual modo, os refugiados que se encontravam nos países vizinhos não retornaram a Moçambique.

Com a entrada do Banco Mundial no país em 1984, a visão do Governo no setor de educação passa a circunscrever-se aos valores da democracia e do liberalismo. A nova estrutura educativa não se limita a reestruturar o que tinha sido destruído pela guerra, mas prospecta uma educação mais prática, mais realista e, sobretudo, uma educação que se propõe utilizar o substrato linguístico das populações (Ngoenha, 1999 *apud* Mombassa, 2018). Com o Plano Estratégico de Educação para o quinquênio 1999-2003, lançado em 1998, sob o lema “Combater a exclusão, renovar a escola”, o Governo sublinhava a necessidade de aumentar o acesso às oportunidades educativas em todos os níveis do sistema. Mombassa (2018, p. 648) afirma que,

[...] não obstante, as boas intenções do Governo em relação à educação, houve uma série de obstáculos que o país enfrentou. Os recursos eram escassos, as necessidades da sua utilização elevadas. Além disso, a política econômica do Governo era baseada em um programa de reajustamento estrutural, forçado pelas instituições financeiras internacionais, que impõem restrições aos gastos públicos, visando equilibrar as contas nacionais dos países devedores – uma velha fórmula do Banco Mundial e do FMI conhecida pelos países pobres.

Em Moçambique, o Sistema tradicional de ensino Secundário, presencial, enfrenta dificuldades em dar resposta à elevada procura de vagas pelos alunos que pretendem frequentar o Ensino Secundário. Deste modo, o EaD mostra-se uma alternativa viável para jovens e adultos que pretendem continuar com a sua formação (Alberto; Tumbo, 2022).

2.1 Ensino à Distância em Moçambique: as primeiras iniciativas

Ao longo da luta de libertação nacional, de acordo com Mombassa (2013 p. 649), a educação foi vista pelo povo moçambicano como mecanismo-chave para conquistar a sua independência. À medida que as regiões libertadas iam sendo conquistadas, as tropas que lutavam contra o regime colonial português procuravam massificar a educação como forma de melhorar os níveis de vida da população.

Seguindo a mesma ordem racional, no âmbito do EaD, Neeleman e Nhavoto (2003, p. 3 *apud* Mombassa, 2018, p. 649) defendem que

[...] no seu Terceiro Congresso, em 1977, a Frelimo, ao analisar a questão do acesso à educação, deu orientações para estudar até 1979 as condições para o estabelecimento de um centro nacional de ensino por correspondência que utilize também a radiodifusão. Já havia pessoas que faziam cursos por correspondência, principalmente com instituições portuguesas, mas isto implicava a transferência de valores em divisas, e com a agudização da crise econômica no país, decidiu-se cortar essas transferências, interrompendo assim, quase completamente, esta modalidade de estudo.

O processo educativo em Moçambique teve como base três instrumentos como marco legal que fizeram com que o governo moçambicano pudesse construir um Sistema Nacional de Educação (SNE) capaz de responder aos desafios das mudanças do país, desde 1975 até hoje. Esses instrumentos são os fundamentos legais que marcaram as fases de regulamentação jurídica do Sistema Nacional de Educação em Moçambique pós-independência, regulamentadas pela Lei n.º 4/83, de 23 de março, Lei n.º 6/92, de 6 de maio, e Lei n.º 18/2018, de 28 de dezembro. A lei do Sistema Nacional de Educação é o instrumento jurídico que estabelece os fundamentos, princípios e objetivos da educação na República de

Moçambique. Historicamente, as reformas educacionais ocorridas em Moçambique desde a Independência Nacional (1975), fato que se tornou um marco na organização política do país, podem ser divididas em dois grandes períodos: o período antes da independência e o período pós-independência (Guebert; Rodrigues, 2021).

É importante referir que o fechamento das transferências de valores em divisas, para além de estar associado à crise dos finais dos anos 1970 e início da década 1980, também esteve relacionado à ideologia socialista adotada pelo país. Ou seja, uma vez que Moçambique seguia um regime socialista seria muito difícil ao Estado moçambicano continuar com as despesas, visto que grande parte dos recursos provenientes dos países socialistas não era capaz de dar vazão aos problemas que o país enfrentava no momento (Mombassa, 2013). Portanto, em cumprimento às orientações saídas do Terceiro Congresso, ainda de acordo com Mombassa (2013), foi criado o Departamento de Ensino à Distância (DED), vinculado ao Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) (Siteo, 2019). Esse Departamento

[...] selecionou vinte pessoas para constituírem o primeiro núcleo de especialistas em ensino à distância no país. Este grupo começou a ser formado a partir de 1983. Em 1984 teve lugar no país um curso de formação com a duração de cerca de seis meses, dado pelo Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia (IRDEB), com financiamento do Governo do Brasil e da UNESCO. Os participantes no curso foram treinados em três áreas: elaboração de material radiofónico, elaboração de material escrito e planificação e avaliação (Mombassa, 2018, p. 649-650).

7

Como resultado dos treinamentos, foi elaborado um curso de formação para professores do Ensino Primário que tinha apenas quatro anos de escolaridade. O curso deveria elevar os seus conhecimentos ao nível da 6.^a série do Ensino Primário e, ao mesmo tempo, garantir-lhes a sua formação psicopedagógica e didática.

Foram elaborados materiais escritos e programas radiofônicos. O curso foi testado com cerca de 1.300 professores em exercício em algumas das províncias do país. Os programas radiofônicos, transmitidos pela Rádio Moçambique, ganharam imediatamente grande popularidade, não apenas com o grupo-alvo, mas também com um grande número de pessoas ávidas em aumentar os seus conhecimentos, mas sem possibilidade de frequentar escolas regulares. Ainda de acordo com os mesmos autores,

[...] o grande entusiasmo com que foi lançada esta iniciativa não foi suficiente para sustentá-la no meio de todas as dificuldades que surgiram. O curso arrancou enquanto a formação dos especialistas ainda estava a decorrer, o que resultou frequentemente em atrasos na expedição dos materiais e dos programas radiofónicos. Com o curso ainda na sua fase experimental, o Ministério de Educação decidiu introduzir o novo Sistema Nacional de Educação, alterando os programas e obrigando o curso a reescrever os materiais que acabavam de ser elaborados (Neeleman; Nhavoto, 2003 *apud* Mombassa, 2018, p. 650).

O DED deixou de existir como departamento do INDE, em 1987, e foi integrado ao Departamento de Formação em Exercício de Professores do Ministério da Educação. Essa reorganização mostrou que se tinha perdido a perspectiva de educação à distância para todos, que tinha sido a filosofia do DED. Em vez disso, a educação à distância passou a ser uma modalidade apenas na formação continuada dos professores. Grande parte dos originais dos materiais escritos e das bobinas com os programas radiofónicos foram perdidos (Neeleman; Nhavoto, 2003, p. 13 *apud* Mombassa, 2013, p. 650).

O maior inimigo da educação à distância foi a guerra. Com as comunicações cortadas, as escolas funcionando com dificuldades cada vez maiores e com muitos professores, principalmente nas zonas rurais, enfrentando perigo de vida, a formação de professores à distância precisou ser interrompida.

8

2.2 A questão da qualidade na Educação à Distância em Moçambique antes de 1990

O segundo objetivo do presente artigo é trazer à luz a questão da qualidade na modalidade de Educação à Distância em Moçambique. Importa frisar que, apesar de haver literatura que trata da questão de qualidade na educação em Moçambique, nos vários subsistemas, a literatura que discute a questão de qualidade para o caso específico da realidade moçambicana é exígua. Este cenário concorre para a existência de poucos dados relacionados à temática da qualidade nesta modalidade de Educação.

Segundo Marúm-Espinosa (2011), uma boa educação à distância não se limita à simples prestação de um serviço, nem pode ser avaliada sua qualidade como se faz com a geração de serviços, mas, como qualquer outra modalidade educacional, é uma ação de transformação humana, com toda a complexidade que isso implica. Por isso administrar a qualidade educacional, garantir uma boa educação não é fácil nem pode se limitar a manuais de procedimentos ou processos padronizados, como pode acontecer na prestação de outros tipos de serviços, nem se limitar a ministrar aulas, cumprir os conteúdos académicos do programa do curso, dispor de salas de aula equipadas. Tem a ver sim com a realização do

ensino em múltiplos espaços de aprendizagem e com múltiplas atividades de formação, desde o acompanhamento permanente (tutoria), práticas permanentes, até o conhecimento das individualidades e condições de cada aluno, e a geração de vínculos afetivos de valorização e respeito, ou seja, interação humana (Marúm-Espinosa, 2011).

O acesso ao gravador, principal meio de Educação à Distância a par da rádio, não era massivo. Facto que pode ter contribuído para um acesso consistente de informação e conteúdo. Neste período, devido à guerra, a estabilidade tecnológica não era assegurada. Estes fatores concorreram para uma qualidade tênue. Quanto ao desenho pedagógico do Ensino à Distância, nada se constatou que tenha contribuído negativamente para a qualidade, visto que o programa foi desenhado para responder ao contexto de desenvolvimento do país na época.

Este indicador era assegurado com os manuais de instrução para o aluno. O projeto instrucional, em muitos casos, não era adequado ao contexto sociocultural. A diversidade cultural não foi tomada em conta, visto que a instrução foi facilitada apenas através da língua portuguesa. E, por outro lado, o projeto educacional da Frelimo tinha como objetivo formar o “homem novo”. Assim a superstição, as línguas nacionais e outras práticas socioculturais foram limitadas. Importa sublinhar que a linha ideológica do novo governo era socialista e marxista.

Numa primeira fase, o Educação à Distância foi apoiado pelo Governo do Brasil. Porém, Moçambique precisava de meios financeiros que permitissem a consolidação e a continuidade do programa. A complementaridade entre as modalidades de educação foi deficiente neste período.

2.3 A Educação à Distância na década de 1990

No âmbito do EaD, além do acordo ratificado em Jomtien (Tailândia), em 1991, entre o Estado moçambicano e a UNESCO,

[...] o Ministério da Educação e Cultura da República popular de Moçambique ao abrigo do Diploma Ministerial nº 56/88 de 27 de Abril, criou o Instituto de Aperfeiçoamento de Professores (IAP) com a tarefa de atualização de professores primários em exercício, recorrendo à modalidade de Educação à distância, por reconhecer que a qualidade de ensino era fraca e que a sua melhoria passava pela formação, capacitação e treinamento de docentes (SITOE, 2019, p.13). A prioridade foi dada, de novo, aos professores primários, principalmente àqueles com uma formação académica equivalente ao ensino primário (7ª classe ou menos), sem nenhuma formação profissional. Este curso, com três anos de duração, conhecido por "7ª+3" deveria atingir, numa primeira fase, 3000 professores (Mombassa, 2013, p. 650-651).

No entanto, importa referir que a prioridade de privilegiar os professores de Ensino Primário era fundamental, na medida em que o crescimento desse subsistema, de acordo com os autores anteriormente citados, era aquele que mais se expandia e também se ressentia da falta de mão de obra qualificada. É importante destacar que o país ainda apresentava uma taxa altíssima de analfabetismo, acima de 50%. Uma vez que Moçambique já se havia integrado nos projetos da conferência de Jomtien, a única estratégia para dar resposta aos problemas de falta de quadros qualificados era potencializar a educação à distância (Mombassa, 2013).

De igual modo, as instituições privadas não ficaram paradas quanto à integração dessa modalidade de ensino nas suas estratégias de formação. De acordo com Neeleman e Nhavoto (2003 *apud* Mombassa, 2013), o Instituto de Formação Bancária (IFM) foi a primeira instituição reconhecida que se dedicava à formação dos trabalhadores do setor da banca. Esse instituto, criado em 1994, optou pela adaptação ao contexto moçambicano de manuais produzidos em Portugal, chegando a formar cerca de 3.000 pessoas (Neeleman; Nhavoto, 2003 *apud* Mombassa, 2013).

Mombassa (2013) argumenta que a expansão dessa modalidade de ensino para algumas províncias do norte de Moçambique já constituía uma realidade. A província de Niassa, por meio do programa Ensino Secundário Aberto Moçambicano (ESAM), uma ONG ligada à Igreja Católica, iniciou uma experiência com Ensino Secundário à distância, utilizando material impresso produzido e compilado localmente e contando com as estruturas de apoio dessa Igreja para a distribuição aos alunos.

Apesar das muitas iniciativas em EaD em Moçambique nos anos de 1990, não se observou uma transformação significativa em termos educacionais, uma vez que o número de alunos matriculados na modalidade do EaD era ainda pouco expressivo frente ao número de matrículas da educação presencial, conforme dados do Ministério da Educação de Moçambique.

2.4 A Educação à Distância na década de 2000

É importante lembrar que o EaD, na década de 1990, funcionava sem uma política própria e adequada para essa modalidade e sem uma instituição vocacionada especialmente para atendê-la (Mombassa, 2013). Entretanto, os anos de 2000 iniciam-se com uma mudança política para o EaD. Conforme Zimba e Mueller (2010, p. 10),

[...] o ano 2000 assinalou a provável primeira experiência de organização da ciência e tecnologia pelo Estado Moçambicano. Nesse ano registaram-se dois grandes acontecimentos: a realização do primeiro seminário nacional sobre ciência e tecnologia, e a criação do então Ministério de Ensino Superior, Ciências e Tecnologia (MESCT), atual Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), este último criado a partir das modificações na estrutura governamental ocorridas após as eleições de 2004.

É importante referir que a formulação de políticas e estratégias da Educação à Distância, em Moçambique, foi resultado do trabalho de uma equipe disciplinar dirigida pela Ministra do Ensino Superior, Ciências e Tecnologias (ESCT) em 2000. De acordo com Neeleman e Nhavoto (2003, p. 5),

[...] a comissão desenvolveu o seu trabalho com apoio de consultores internacionais e formulou a política e estratégia da introdução da educação a distância em Moçambique. O documento, que inclui já alguns projetos-piloto, foi discutido no Conselho de Ministros em outubro de 2001. A comissão recebeu a tarefa de ampliar o seu trabalho para abranger todos os níveis da educação, do primário ao superior, incluindo a educação não formal. A comissão foi ampliada e passou a incluir representantes do Ministério da Educação.

Na maior parte das atividades desenvolvidas no âmbito da ciência e tecnologia, o Governo moçambicano dependia de oportunidades e de financiamentos externos. Os últimos informes do Conselho Coordenador do MCT mostram que mais de 90% dos investimentos em ciência e tecnologia provinham de doações ou créditos internacionais, tornando evidente a dependência da ciência e da tecnologia moçambicana de financiamentos.

O documento de estratégia deixa claro que não seria apenas o ensino formal que poderia beneficiar-se da introdução de um sistema de educação à distância, mencionando explicitamente a formação profissional, cursos não formais, cursos de atualização e de formação contínua, entre outros, como tipos de formação que poderão ganhar com essa estratégia. O documento sublinha quatro possíveis modelos para a gestão de um sistema de educação à distância, que variam desde a total autonomia de todas as instituições que decidam oferecer cursos à distância até a criação de um instituto novo, independentemente das instituições já existentes, que seria responsável pela gestão das infraestruturas necessárias, pela planificação e pelo desenho curricular, pela elaboração dos materiais, assim como pelo registro, pela supervisão, pela avaliação e pela certificação dos alunos da educação à distância.

Entre esses dois extremos, a comissão optou pela criação do Instituto Nacional de Educação à Distância (INED), responsável pela coordenação da educação à distância, mas deixando a produção dos cursos fundamentalmente a cargo das instituições existentes. O INED foi criado com a responsabilidade de desenvolver e gerir as infraestruturas para a educação à distância e de oferecer formação em metodologias específicas para os designers dos cursos das diversas instituições. Ao Instituto caberia assegurar a criação e a gestão da rede de centros de atendimento aos alunos, enquanto as instituições implementadoras dos diferentes cursos à distância seriam responsáveis pela avaliação, pelo registro acadêmico e pela certificação dos seus respectivos alunos (Mombassa, 2013).

O EaD em Moçambique, portanto, é ainda pouco abrangente, mas envolve diversas instituições e atividades para além das instituições subordinadas (IEDA) e tuteladas (INED) pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINED). Dentre estas, há universidades e centros de saúde, assim como organizações da sociedade civil. Consequentemente, os assuntos abordados por essas instituições são também bastante diversos, da educação primária e secundária à formação de profissionais da saúde (Afrimap; Osisa, 2003 *apud* Mombassa, 2018).

2.5 História da educação e paradigmas de qualidade em Moçambique

Luong e Nieke (2014) defendem que muitos países obtiveram conquistas notáveis na educação na última década. No entanto, a qualidade da educação tem sido apontada como uma questão cada vez mais preocupante nos últimos anos. A expansão das oportunidades educacionais não reduziu significativamente a desigualdade de rendimentos, o subdesenvolvimento e a pobreza, possivelmente devido à má qualidade da educação.

Até agora, não houve definições universais de educação de qualidade. Entre as abordagens atuais que fornecem informações importantes sobre as principais dimensões do conceito de educação de qualidade, existem duas abordagens amplas e salientes, nomeadamente a abordagem do capital humano e a abordagem dos direitos humanos. Ambas as abordagens dominantes têm sido vistas como ferramentas poderosas para abordar o conceito de educação de qualidade. Embora alguns estudiosos definam a educação de qualidade a partir da perspectiva da justiça social e da abordagem das capacidades, como Tikly (2010), Tikly e Barrett (2011), eles tocam inadequadamente os fundamentos de uma educação de qualidade. Através de uma visão significativa do caso, Luong e Nieke (2013)

afirmam que a relação desequilibrada de poder entre grupos étnicos provoca a inferioridade das minorias na interação social e na escolaridade (Luong; Nieke, 2014).

2.6 Para uma compreensão do paradigma do reconhecimento

Numa sociedade culturalmente diversa, as questões da justiça social, juntamente com as dos direitos humanos, exigem uma política de reconhecimento adequada. Isto garante direitos tanto para as minorias como para a maioria. O quadro conceptual de educação de qualidade neste artigo foi desenvolvido com base em duas perspectivas complementares salientes do paradigma do reconhecimento (Luong; Nieke, 2014).

Primeiro, o paradigma do reconhecimento vem da perspectiva da justiça social. Fraser (2008 *apud* Luong; Nieke, 2014) define justiça como “paridade de participação”. Ela explica que

de acordo com esta interpretação radicalmente democrática do princípio da igualdade de valor moral, a justiça requer arranjos sociais que permitam a todos participar como pares na vida social. Superar a injustiça significa dismantelar os obstáculos institucionalizados que impedem algumas pessoas de participar em pé de igualdade com outras como parceiros plenos na interação social (Fraser, 2008 *apud* Luong; Nieke, 2014).

Fraser (2008 *apud* Luong; Nieke, 2014, p. 179), aborda os obstáculos institucionalizados em termos de três dimensões:

[...] (i) estruturas económicas que negam o acesso aos recursos de que necessitam para interagir em pé de igualdade com os outros; essa é a distribuição desigual ou má distribuição; (ii) hierarquias institucionalizadas de valor cultural que podem negar-lhes a posição necessária; este é um caso de desigualdade de estatuto ou de falso reconhecimento; e (iii) a dimensão política centrada nas questões de adesão e procedimentos preocupa-se principalmente com a representação. Num certo nível, a representação é uma questão de pertencimento social. A representação indica quem está incluído e quem está excluído da comunidade que tem o direito de fazer reivindicações de justiça uns sobre os outros. Num outro nível, a representação diz respeito aos procedimentos que estruturam os processos públicos de contestação. Isto está relacionado com as regras de decisão da comunidade que concedem voz igual nas deliberações públicas e representação justa na tomada de decisões públicas a todos os membros.

Três dimensões respectivas de justiça social são identificadas por Fraser (2008 *apud* Luong; Nieke, 2014), nomeadamente, “redistribuição”, “reconhecimento” e “representação”. Como tal, Fraser concebe o reconhecimento como uma questão de justiça social que se refere ao reconhecimento das diferenças em termos de cultura e identidade. O reconhecimento, na

perspectiva de Fraser, é o remédio para a injustiça quando padrões institucionalizados de valor cultural constituem atores como pares, capazes de participar em pé de igualdade uns com os outros na vida social ou, por outras palavras, obter igualdade de estatuto. Neste artigo, há uma relação entrelaçada entre “reconhecimento”, “redistribuição” e “representação”. Neste sentido, o reconhecimento também se manifesta nas dimensões da “redistribuição” e da “representação”. Fraser (2008 *apud* Luong; Nieke, 2014, p. 179) refere que,

[...] especificamente, o reconhecimento é visto no acesso equitativo aos recursos que equivale ao acesso a insumos para uma educação de qualidade e à representação igualitária no processo de tomada de decisão e participação dos marginalizados. Neste sentido, o reconhecimento é feito nas formas de distribuição equitativa de recursos entre os diferentes grupos. Por vezes, os recursos são atribuídos numa proporção maior aos desfavorecidos, a fim de garantir um estatuto igual a este grupo. Entretanto, o reconhecimento reflete-se na dimensão da “representação”, na qual as reivindicações e a posição de poder de diferentes indivíduos e grupos são igualmente reconhecidas pelas suas vozes ouvidas e pela participação ativa no processo de tomada de decisão.

Em segundo lugar, o paradigma do reconhecimento é visto da perspectiva da autorrealização. Taylor (1994 *apud* Luong; Nieke, 2014) analisa o pensamento de Rousseau sobre a importância do respeito e da autenticidade como voz da natureza dentro de nós. Este tem sido considerado constituinte da liberdade e elemento indispensável no discurso do reconhecimento. Ele sublinha o papel do reconhecimento igualitário como base para a construção de uma sociedade democrática saudável. A recusa em reconhecer uma determinada cultura dificulta explicitamente, ou mesmo prejudica, o desenvolvimento dos seus membros. Pior ainda, o reconhecimento errado com imagens inferiores e indignas em outras culturas continha opressão implícita, pois essas imagens, erroneamente reconhecidas, são gradualmente internalizadas e destroem a autoidentidade dos seus membros.

As duas perspectivas complementares de reconhecimento são consideradas fundamentais para a conceituação de educação de qualidade neste artigo. Assim, uma educação de qualidade assegura um estatuto social igual para todos os alunos, eliminando barreiras estruturais e estabelecendo uma institucionalização democrática que emancipa os alunos para agirem em pé de igualdade com os seus pares. Ao mesmo tempo, uma educação de qualidade salvaguarda oportunidades iguais de autorrealização conhecidas como “direitos fundamentais” e promove o sentimento de autoconfiança, autoconceito e autorrespeito dos alunos.

2.7 A qualidade de educação em Moçambique

Neste artigo, procura-se falar da qualidade sob o prisma da justiça social, apoiando-se no paradigma do reconhecimento ou na meritocracia.

No período socialista, o paradigma do reconhecimento foi colocado em prática de forma notável. Havia emolumentos para os melhores trabalhadores e gestores. Os níveis de corrupção eram baixos, para não dizer difíceis de registo. Com o Acordo Geral de Paz, em 1992, e com a entrada da Renamo no cenário político, o paradigma começou a ser colocado em causa.

Segundo Torrecilla e Murillo (2011, p. 11), o conceito de Justiça (mesmo sem o adjetivo social) tem origem na República de Platão. Os autores argumentam que,

[...] embora o seu significado tenha mudado muito nestes últimos séculos, a sua concepção original marcou claramente o seu significado atual. Como ponto de partida, Sócrates e seus interlocutores, protagonistas da República, definem a justiça como “Ajudar os amigos e prejudicar os inimigos”. Porém, insatisfeito com esta primeira abordagem, Sócrates decide construir a sua famosa cidade, “kallipolis”, (Καλλίπολις), para estudar as origens da justiça e da injustiça. Lá, ele o descreve em termos de proporção entre um sistema tripartido de apetite, paixão e razão. Especificamente, disse que a justiça é alcançada quando se consegue um equilíbrio adequado entre esses elementos, tanto na cidade-estado como no corpo (Torrecilla; Murillo, 2011, p. 11).

No que diz respeito às concepções de justiça social, Torrecilla e Murillo (2011, p. 12-13) apresentam três grandes concepções de justiça social que coexistem atualmente:

- a) Justiça Social como Distribuição, Reconhecimento e Participação. A primeira centra-se na distribuição de bens, recursos materiais e culturais, capacidades; a segunda, no reconhecimento e respeito cultural de cada pessoa, na existência de relações justas na sociedade; e a terceira refere-se à participação nas decisões que afetam as suas próprias vidas, ou seja, garantir que as pessoas sejam capazes de ter uma participação ativa e equitativa na sociedade. Obviamente, não são conceitos independentes, mas partilham muitas das suas abordagens. Assim, por exemplo, a marginalização económica está normalmente associada ao classismo, que é um exemplo de não reconhecimento material; o mesmo se pode dizer daqueles que são discriminados por razões de etnia, género, capacidade ou outras dimensões

culturais, que têm maior probabilidade de sofrer exploração económica. Vejamos esses conceitos e suas implicações na educação com mais detalhes;

- b) Justiça Distributiva. Baseia-se na forma como os bens primários são distribuídos na sociedade. Justiça de acordo com a necessidade (Baseada nas Necessidades): a cada pessoa de acordo com as suas necessidades individuais; de tal forma que aqueles que têm mais necessidades de um bem devem ter maiores alocações;
- c) Justiça segundo o Mérito (Baseada no Mérito). A cada pessoa segundo os seus méritos. De acordo com esta abordagem, aqueles que mais contribuem para a geração de benefícios sociais e riqueza também deveriam ter uma maior proporção deles. Desta forma, a ideologia liberal defende que é a base da geração de riqueza e do trabalho contributivo, uma vez que incentiva aqueles que mais contribuem. As diferenças entre os indivíduos que são relevantes para a distribuição diferencial dos bens sociais são a sua própria contribuição para a geração de benefícios sociais.

Para este artigo, interessa-nos a faceta da justiça segundo o mérito, não que as outras facetas não sejam importantes, mas porque nos importa o reconhecimento. E como tratamos do reconhecimento educacional ou das qualidades de formação, achamos que o reconhecimento e a meritocracia se relacionam e comungam a mesma base de justiça.

2.8 O paradigma da qualidade educacional no período colonial

A educação neste período foi caracterizada pela dominação, alienação e cristianização. Foi o período em que surgiu a primeira regulamentação do ensino nas colónias, período da Monarquia em Portugal, a 2 de abril de 1845. A 14 de agosto do mesmo ano, foi estabelecido um decreto que diferenciava o ensino nas colónias e na Metrópole e criava as escolas públicas nas colónias.

Em 1846 foi publicada a primeira providência legal para a organização da instrução primária no ultramar português; depois de 1854 foram criadas, por decreto, as primeiras escolas primárias na Ilha de Moçambique, no Ibo, Quelimane, Sena, Tete, Inhambane e Lourenço Marques. A 30 de novembro de 1869, foi reformado o Ensino Ultramar, onde se decretava o ensino primário obrigatório, dividido em dois graus, com duas classes cada, em que as escolas estavam sob tutela das missões católicas. Segundo Castiano e Ngoenha (2000), a partir de 1922, na sequência de um Decreto de Rodrigues Gaspar, as Missões católicas

passam a ser consideradas missões civilizadoras, título que até então designava somente as Missões laicas, criadas em 1913.

Com o Decreto de João Belo, de 13 de outubro de 1926 (Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas da África e Timor), entra-se na terceira fase da educação colonial. A importância deste Diploma está na extinção das Missões laicas e na confiança que se deposita nas Missões católicas para toda a tarefa de educação no Ultramar português (Ngoenha, 2000). Na realidade, o Acordo Missionário de 1940 (documento anexo à Concordata) e o Estatuto Missionário de 1941 soam como uma simples resolução de detalhes que dependiam de um entendimento entre o Governo e as autoridades eclesiásticas.

Neste período o paradigma da qualidade tinha base epidérmica. Na visão do colonizador e educador portugueses, o filho do branco europeu deveria ser reconhecido como o que tinha melhores capacidades de aprendizagem, merecedor das melhores escolas (geralmente urbanas). O acesso à escola para a criança negra era restrito, a pedagogia aplicada era, como diria Paulo Freire, pedagogia do oprimido. E a criança negra era formada para servir ao branco, por isso deveria saber apenas o básico: falar e escrever a língua do colonizador, ter bases de aritmética, e saber a história e geografia de Portugal. Por ser uma educação discriminatória, que não colocava as oportunidades à mercê de todas as raças e culturas de forma justa, sua qualidade não merece discussão sob o prisma de justiça social, e menos ainda sob o paradigma do reconhecimento. Quanto ao debate institucional, pode-se dizer que sua visão era carregadamente eurocêntrica e sua missão era formar uma sociedade estruturada racialmente nas colônias e na colônia de Moçambique, especificamente.

17

2.9 O reconhecimento da qualidade educacional no período socialista, 1977-1987

Depois da independência, a taxa de admissão ao ensino primário tornou-se robusta, alcançando os 110%. E, devido à guerra civil, em 1994, baixou para 54%. Segundo Rafael (2009, p. 13),

[...] no contexto da implementação do Plano de desenvolvimento nacional é introduzido em 1983, o Sistema Nacional de Educação (SNE), que estrutura em ensino pré-escolar (creches, e jardins de infância para crianças com idade inferior a seis anos de idade), ensino escolar (ensino geral, ensino técnico-profissional e ensino superior, para além do ensino especial, ensino vocacional, ensino de adultos, ensino a distância, formação de professores), ensino extraescolar (alfabetização e de aperfeiçoamento, a atualização cultural e científica), que preconizava a introdução gradual da escolaridade obrigatória e universal para as crianças em idade escolar.

No III Congresso, a Frelimo (Frente de Libertação de Moçambique) é transformada em partido em 1977. Segundo Coelho (2019, p. 4), o III Congresso da Frelimo de 1977 transformou a Frente num partido marxista-leninista, num contexto político denominado de "democracia de partido único".

A Frelimo fez grande esforço para a massificação da educação sem restrições. A sua visão educacional era de alfabetizar a maior parte da população, entre crianças e adultos. O Governo da Frelimo procurava contrariar o sistema colonial e demonstrar aos moçambicanos que, de facto, a independência nacional era um dado adquirido. O papel aglutinador, que se cingia na construção da nação, requeria a dissipação das diferenças étnicas e tribais entre os moçambicanos, uma transição do princípio unificador durante os dez anos da luta de libertação perpetuada pelo movimento.

A educação tinha como missão formar um homem novo, homem "despido" do tribalismo, curandeirismo, "cegueira" religiosa, racismo e outros maus tabus que não coadunavam com a cientificidade. O homem novo, que não fosse igual ao assimilado, formado pelo colonialismo, deveria ser orientado com base na linha ideológica socialista.

O paradigma do reconhecimento, no período socialista, é aplicável pelas seguintes razões: a) a Frelimo reconhece que, mesmo que tenha sido de forma implícita, toda criança nasce com potencial para estudar, independentemente de raça ou grupo étnico-cultural; b) não havia barreiras visíveis para a empregabilidade, talvez por conta da escassez de mão de obra qualificada na época e das políticas socialistas.

Ferré (2015) refere que a categoria de Homem Novo, que foi a alternativa às categorias coloniais rejeitadas, e que representava a necessidade de criar um poder do povo numa nação unitária, não teve sucesso. A ideia do Homem Novo acabou por ser abandonada progressivamente na década de 1980, e hoje tem menos presença no imaginário social dos moçambicanos que as categorias coloniais de régulo, indígena e assimilado.

2.10 O reconhecimento da qualidade no período pós-socialista (1990-2024)

A Frelimo sai do IV Congresso, em 1983, já com pressentimento de que num futuro breve deveria introduzir mudanças. A guerra civil estava no seu auge na década de 1980. Com o apoio do regime do *Apartheid*, a Renamo (Resistência Nacional de Moçambique) avolumou a sua capacidade operativa destruindo mais infraestruturas e sabotando a rede de comunicações. A meio deste cenário, estavam as consequências de secas prolongadas:

estiagem e fome aguda quase por todo o país. Moçambique precisava de ajuda externa mais ativa e realista, e o Ocidente achou ser momento certo. Foi neste contexto que foram introduzidas mudanças na Constituição da República Popular de Moçambique, abraçando-se então o multipartidarismo em 1990. E, ainda em meados da década de 1980, foram introduzidos Programas de Reajustamento Económico e Social. Os referidos programas de reajustamento constituíram a arma que agências internacionais, Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, usaram para “forçar” a liberalização da economia e o início do multipartidarismo.

Mosca (2022) caracteriza este período como mudanças drásticas no Estado moçambicano. Segundo este autor,

[...] o período em causa caracteriza-se por: (1) início de um período que se pode designar de “economia da abundância”; (2) grandes investimentos e cooperação externa avultadas; (3) políticas públicas expansivas; (4) fragilização seletiva (em determinadas áreas da governação) do Estado; (5) emergência de um capitalismo selvagem, assente na obtenção de rendas pelas elites político-empresariais; (6) instabilidade política (conflitos pós eleitorais, guerra em Cabo Delgado) e social (raptos, assassinatos políticos¹ e económicos); (7) generalização da corrupção tornando-se endémica ao sistema político-económico (Mosca, 2022, p. 52).

A justiça social que se tornava visível à boleia dos princípios da ideologia socialista quase que desapareceu. A qualidade educacional baixou significativamente. Não se pode falar de qualidade de educação com base no paradigma de reconhecimento em Moçambique sem nuance de dúvida. O mal da corrupção fez com que as oportunidades só sejam ganhas por meio de subornos, e apenas em poucos casos por meritocracia. O mercado de emprego, sobretudo o público, é marcado por corrupção, tráfico de influência e clientelismo. Grande parte dos alunos têm dificuldades de leitura, e poucos têm gosto pela pesquisa. O ensino à distância é desafiado por falta de condições materiais adequadas em muitas das escolas. No ensino superior, o EaD é conotado, igualmente, por falta de qualidade ou por uma qualidade aquém da desejável – como demonstrou o encerramento dos cursos de enfermagem à distância no UnISCED, no dia 26 de março de 2024, por estarem a decorrer em condições não apropriadas e estarem fragilizados de qualidade. Refere o *Jornal Evidências* do dia 26 de março de 2024 que

[...] a Universidade Aberta ISCED (UnICESD) fazia parte de uma lista restrita de instituições de ensino superior que ministravam o curso de enfermagem à distância. No entanto, o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior alertou, recentemente, que não vai reconhecer os títulos adquiridos naquela instituição, daí que mesma decidiu cancelar, com efeitos imediatos, os cursos de enfermagem à distância (UnICESD [...], 2024, p. 1).

Assim, neste artigo, defende-se a tese segundo a qual *o paradigma de qualidade por reconhecimento sempre foi fragilizado, desde o período colonial em Moçambique*. E, de forma geral, o que acontece em Moçambique com relação ao EaD não dista muito da realidade de outros países africanos, sobretudo os da África Austral. Em consonância com o exposto, Rombe e Mawere (2011, p. 3) frisam que

[...] apesar dos elevados ideais e promessas da Internet no que diz respeito à personalização da aprendizagem, ao acesso gratuito a grandes volumes de informação instantaneamente, às possibilidades de manipulação de conteúdos vendidos pelos governos ocidentais e pelos defensores da Internet, existem várias barreiras ao acesso à Internet e às TIC nas escolas africanas. como taxa lenta de conectividade, largura de banda limitada que restringe o download de documentos e arquivos longos que frustram o uso eficaz de computadores para aprendizagem.

A degradação de valores, como o da meritocracia e o da competência, mina a qualidade da educação, incluindo o EaD. Preocupação que leva o candidato do Partido no poder (Frelimo) às eleições de outubro de 2024, Daniel Chapo, a prometer o resgate de tais valores nos seus discursos de pré-campanha: “é preciso resgatar os valores de competência e meritocracia” (É preciso [...], 2024, p. 1).

3 CONCLUSÃO

O estudo procurou compreender o processo da edificação do EaD e da qualidade educacional em Moçambique. O seu primeiro objetivo específico foi fazer uma descrição da evolução do EaD em Moçambique. O segundo objetivo específico foi de analisar a qualidade educacional do EaD em Moçambique com base no paradigma de reconhecimento. Com o estudo, conclui-se que o EaD só começa a ser implantado no período pós-independência, com iniciativa de apoio do Brasil. A qualidade de educação, apesar de ser assunto a discutir em qualquer época histórica e em qualquer nação do mundo, foi bastante enfraquecida na década de 1980 pela guerra civil e pela falta de meios informáticos. Na década de 1990, com a paz alcançada em 1992, a privatização do ensino e a introdução do neoliberalismo, o ambiente para o EaD melhorou. Tal melhoria deveu-se à massificação de materiais e conhecimentos

informáticos no país. No entanto, a mercantilização do EaD nos anos 2000 conduziu-o ao declínio da sua qualidade. E falar da qualidade educacional sob paradigma de reconhecimento é um desafio, visto que a corrupção, o clientelismo e o tráfico de influências ditam, em grande medida, sobre as vagas de emprego, bolsas, estudos, etc.

REFERÊNCIAS

ALBERTO, Aida Célia; TUMBO, Dioniso Luis. O Programa de Ensino Secundário à Distância na Escola Secundaria Quisse Mavota, cidade de Maputo: entre realidades e desafios na usabilidade pedagógica das tecnologias. **Revista Internacional em Políticas, Currículo, Práticas e Gestão da Educação**, v. 1, n. 2, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.29327/235555>. Acesso em: 5 mar. 2023.

CASTIANO, José P.; NGOENHA, Severino E.; BERTHOUD, Gerald. **A longa marcha dum “Educação para Todos” em Moçambique**. 2. ed. Maputo: Imprensa Universitária, 2005.

COELHO, João Paulo Borges. Política e história contemporânea em Moçambique: dez notas epistemológicas. **Revista de História**, n. 178, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.2019.146896>. Acesso em: 10 jun. 2023.

CUCO, Arcénio Francisco. Frelimo: de um movimento revolucionário a partido político. **Revista NEP - Núcleo de Estudos Paranaenses da UFPR**. [S. l.], jun. 2016.

É PRECISO resgatar os valores de competência e meritocracia. **Jornal O País**, Maputo, 23 jul. 2024.

FARRÉ, Albert. Assimilados, réculos, homens novos, moçambicanos genuínos: a persistência da exclusão em Moçambique. **Anuário Antropológico**. Maputo, 2015.

FRASER, N. **Scales of justice: reimagining political space in a globalizing world**. Cambridge: Polity Press, 2008.

GUEBERT, Mirian Célia Castellain; RODRIGUES, Mariano Araujo. Sistema educativo em Moçambique: as estratégias internacionais de inclusão. **Bauru**, Bauru, v. 9, n. 1, p. 255-274, jan./jun. 2021.

LUONG, Minh Phuong; NIEKE, Wolfgang. Conceptualizing quality education from the paradigm of recognition. **Journal of Education and Practice**. [S. l.], v. 15, n. 18, 2014.

MARÚM-ESPINOSA, Elia. Calidad en el servicio en la educación a distancia: una perspectiva desde México. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 14, n. 2, p. 49-62, dez. 2011.

MOMBASSA, Aires Zarina Bonifácio; ARRUDA, Eucidio Pimenta. História da educação à distância em Moçambique: perspectivas atuais e as contribuições do Brasil. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 643-660, set./dez. 2018.

MOSCA, João. **Adn da Frelimo: poder e dinheiro**. Maputo: Centro de Integridade Pública, 2022.

RAFAEL, Adelson. Paradigma da qualidade de ensino em Moçambique. **Jornal O País**. Maputo, jun. 2009.

RAMBE, Patient; MAWERE, Unyaradzi. Barriers and constraints to epistemological access to online learning in Mozambique schools. **International Journal of Politics and Good Governance**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 976-1195, 2011.

SITOE, Fernando Vasco. **Análise da modalidade do ensino à distância no ensino secundário geral: caso da Escola Secundária Bonifácio Gruveta Massamba na Cidade da Matola**. 2019. Monografia (Licenciatura em Organização e Gestão de Educação) – Departamento de Organização e Gestão da Educação, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2019.

TORRECILLA, Murillo F. Javier; REYES, Hernández Castilla. Hacia un concepto de justicia social. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, [S. l.], v. 9, n. 4, 2011.

UNISCED cancela cursos de licenciatura em enfermagem à distância. **Jornal Evidências**, Maputo, 26 mar. 2024. Disponível em: <https://evidencias.co.mz/2024/03/26/unisced-cancela-cursos-de-licenciatura-em-enfermagem-a-distancia/>. Acesso em: 13 abr. 2024.

Recebido em: 20 jun. 2024.

Aceito em: 8 ago. 2025.