

PEDRO LASO SINRE

**AS DIMENSÕES E AS CAUSAS DO INSUCESSO
ESCOLAR NO ENSINO SECUNDÁRIO EM
MOÇAMBIQUE - UM ESTUDO NO DISTRITO
URBANO DE KAMAVOTA**

Orientadora: Professora Doutora Ana Maria Benavente da Silva Nuno

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2022

PEDRO LASO SINRE

**AS DIMENSÕES E AS CAUSAS DO INSUCESSO
ESCOLAR NO ENSINO SECUNDÁRIO EM
MOÇAMBIQUE - UM ESTUDO NO DISTRITO
URBANO DE KAMAVOTA**

Tese defendida em provas públicas para a obtenção do Grau de Doutor no Curso de Doutoramento em Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, perante o júri, com o Despacho Nº279/2022, de 13 setembro de 2022, com a seguinte composição:

Presidente:

Prof. Doutor António Teodoro, por delegação do Reitor da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias;

Arguentes:

Prof.^a. Doutora Arlinda Cabral, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias;

Prof.^a. Doutora Elsa Estrela, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias;

Vogais:

Prof. Doutor Luís Sebastião, Universidade Évora;

Prof. Doutor Óscar Luis Mofate, Instituto Superior de Estudos de Defesa Armando Guebuza;

Prof.^a. Doutora Rosa Serradas Duarte, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias;

Prof. Doutor Virgílio Mairosse Mucopela – Instituto Superior de Estudos de Defesa Armando Guebuza;

Orientadora:

Prof.^a. Doutora Ana Benavente - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2022

AGRADECIMENTOS

A realização deste estudo foi conseguido graças à ajuda de diversas pessoas, a quem pretendo expressar o meu reconhecimento.

À minha Orientadora Professora Doutora Ana Benavente, por mais autênticas que sejam as minhas palavras, elas não são capazes de transmitir toda a gratidão pois, para além da sua capacidade e sapiência na orientação deste trabalho académico, contei com o seu apoio e compreensão nos diferentes momentos de dificuldades.

À Professora Doutora Rosa Serradas Duarte pela actuação, incentivo e apoio no caminhar desse processo.

Ao Professor Doutor Vitor Teodoro sempre disponível para ler e discutir o que eu estava a fazer, e cujas críticas incisivas contribuíram decisivamente para a elevação dos padrões de qualidade deste trabalho, facto que nunca lhe poderei agradecer o suficiente.

Aos meus coorientadores Professor Doutor Óscar Luís Mofate e Professor Doutor Virgílio Mairosse Mucopela por todas as preocupações, compreensão e orientação deles.

Ao Paulo Silvestre pelo encorajamento, apoio e tempo dispensado.

Ao Professor Doutor Major General Daniel Frazão Chale antigo Reitor do Instituto Superior de Estudos de Defesa “Tenente-General Armando Emílio Guebuza”, pela força e coragem que me incutiu e pela enorme compreensão, um sincero obrigado.

À Direção Provincial de educação da cidade do Maputo.

Aos Dirigentes das escolas secundárias do distrito urbano de KaMavota na cidade de Maputo.

À minha mãe, Luisa Simaila Laso, ao meu irmão, Evaristo Laso Sinre, aos meus primos, sogros (Joaquim e Adia), pelo carinho e incentivo sempre demonstrado.

Por fim, à minha família, à minha esposa Antónia Josefina Rodrigues Pequeninno e aos meus filhos Allen (Nelly), Svetlina (Vessna) e Ulyanov (Yully) que mereceram e merecem sempre um lugar de destaque pela paciência, pela confiança e todo o incentivo, que me apoiaram incondicionalmente em todos os momentos da minha vida e souberam tornar os períodos mais difíceis em luta e força para continuar em frente.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo compreender as dimensões e as causas do fenómeno do insucesso escolar na sociedade moçambicana na província do Maputo. O estudo é de âmbito urbano, com destaque para o caso do Distrito Municipal (DM) de KaMavota. Optámos por uma perspetiva de pesquisa qualitativa e utilizando como instrumento de recolha de dados um questionário aplicado aos alunos, e entrevistas aos professores e gestores escolares. A questão de partida foi formulada nos seguintes termos: que factores contribuem para o insucesso escolar dos alunos no ensino secundário no Distrito Urbano de Kamavota? O objeto de estudo consiste na identificação e análise dos motivos do insucesso escolar no Ensino Secundário Geral na perspetiva de adolescentes/jovens que frequentam um conjunto de três escolas na zona urbana da cidade do Maputo e na perspetiva de professores e gestores. A pesquisa foi realizada nas escolas secundárias de Laulane, Força do Povo, e 1 de Novembro, todas localizadas no DM KaMavota. No estudo foi constatado que o insucesso escolar no KaMavota, na perspetiva dos intervenientes, é influenciado por aspetos sociais, culturais e financeiros da família, pelo grau de participação dos pais na vida escolar do aluno, pelas políticas educativas e a organização escolar, pela qualidade dos professores existentes no Sistema Nacional de Educação (SNE) e pelas características e empenho do próprio aluno. O insucesso escolar nas escolas secundárias do DM KaMavota está relacionado com a fraca qualidade do ensino. Esta limitação está ligada à deficiência na formação do professor, que apresenta lacunas como educador e também como aluno. E este problema é agravado com um elevado rácio aluno-professor, que advém da necessidade de expansão do ensino que não está sendo acompanhada com o aumento de infraestruturas e de recursos pedagógicos e pretende obedecer a uma política de educação para todos (EPT). Muitos alunos atribuem o seu fraco rendimento à falta de tempo em casa para preparar as lições devido a trabalhos domésticos, e a participação em atividade de rendimento para fazer face às despesas de educação. A participação dos pais na vida escolar é, ainda, muito limitada, fato que também influencia no rendimento escolar dos alunos, em face da rotura da relação escola-família-comunidade.

Palavras-chave: Dimensões e causas; Insucesso escolar; Ensino Secundário; Sistema Nacional de Educação.

ABSTRACT

The present study aims to understand the dimensions and causes of the phenomenon of school failure in Mozambican society in Maputo province. The study is urban, with emphasis on the case of the Municipal District (DM) of KaMavota. We opted for a qualitative research perspective, using as a data collection instrument a questionnaire applied to students, and interviews with teachers and school managers. The starting question was formulated in the following terms: what factors contribute to the school failure of students in secondary education in the Urban District of Kamavota? The object of study is to identify and analyze the reasons for school failure in General Secondary Education from the perspective of adolescents/young people who attend a set of three schools in the urban area of Maputo city and from the perspective of teachers and managers. The research was carried out at Laulane, Força do Povo, and 1 de Novembro high schools, all located in DM KaMavota. In the study, it was found that school failure at KaMavota, from the perspective of the stakeholders, is influenced by social, cultural and financial aspects of the family, by the degree of parental involvement in the student's school life, by educational policies and school organization, by the quality existing teachers in the National Education System (SNE) and the characteristics and commitment of the student himself. School failure in DM KaMavota secondary schools is related to poor quality of education. This limitation is linked to the deficiency in teacher training, which has gaps as an educator and also as a student. And this problem is exacerbated by a high student-teacher ratio, which arises from the need to expand teaching that is not being accompanied by an increase in infrastructure and pedagogical resources and intends to comply with an education for all (EPT) policy. Many students attribute their poor performance to lack of time at home to prepare lessons due to housework, and participation in income activities to meet education expenses. Parents' participation in school life is still very limited, a fact that also influences students' school performance, given the rupture of the school-family-community relationship.

Keywords: Dimensions and causes; School failure; High school; National Education System.

ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

AE - Abandono Escolar

BM - Banco Mundial

BIE - Bureau International de l'Éducation

BR - Boletim da República

DDEDH - Direção Distrital de Educação e Desenvolvimento Humano

EFEP - Escolas de Formação e de Educação de Professores

EP1 - Escola Primária do 1.º Grau

EP2 - Escola Primária do 2.º Grau

EPC - Escola Primária Completa

EPT - Educação Para Todos

ESG1 - Ensino Secundário Geral do 1.º Grau

ESG2 - Ensino Secundário Geral do 2.º Grau

ET - Ensino Técnico

FRELIMO - Frente de Libertação de Moçambique

GM - Guerra Mundial

HIV/SIDA - Vírus da Imunodeficiência Humana/ Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

IAP - Instituto de Aperfeiçoamento de Professores

IDS - Inquérito Demográfico da Saúde

IE - Insucesso Escolar

IMP - Institutos Médios Pedagógicos

INE - Instituto Nacional de Estatística

ISP - Instituto Superior Pedagógico

IOF - Inquérito ao Orçamento Familiar

MANU - Mozambique African National Union

MMAS - Ministério da Mulher e Ação Social

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MICS - Multiple Indicator Cluster Survey (Inquérito ao Cluster de Indicadores Múltiplo)

MINED - Ministério da Educação

MINEDH - Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano

MISAU - Ministério da Saúde

MPF - Ministério do Plano e Finanças

NEPAD - Nova Parceria para o Desenvolvimento da África

OIE - Organização Internacional de Educação

OCDE - Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Económico ONU - Organização das Nações Unidas

PARPA (I, II) - Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta

PEE - Plano Estratégico da Educação

PNE - Política Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PQG - Plano Quinquenal do Governo

QI - Quociente de Inteligência

RENAMO – Resistência Nacional de Moçambique

RPM - República Popular de Moçambique

SADC - Southern African Development Community (Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral)

SNE - Sistema Nacional de Educação

SPSS - Statistical Package for the Social Science

TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

UDENAMO - União Democrática Nacional de Moçambique

UNAMI - União Nacional para Moçambique Independente

UNECA - Comissão Económica das Nações Unidas para África

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNFPA - Fundo da População das Nações Unidas

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância (United Nations Children's Fund)

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	ii
RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS.....	v
ÍNDICE GERAL	vii
ÍNDICE DE QUADROS	x
ÍNDICE DE FIGURAS	xi
ÍNDICE DE TABELAS	xii
INTRODUÇÃO.....	13
PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO.....	19
I. EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE	20
1.1 Caracterização de Moçambique	20
1.2. Legado colonial.....	22
1.3. Introdução das escolas em Moçambique	24
1.3.1. Educação (1961 – 1975)	24
1.4. Políticas de educação em Moçambique	26
1.4.1. Período (1975 – 1982).....	26
1.4.2. Segundo período (1983- 1990).....	27
1.4.3. Terceiro período (1992 até a atualidade).....	29
II. POLÍTICAS EDUCATIVAS.....	32
1. A Educação e o Ensino Secundário	32
3. Diferentes modelos de análise sobre a implementação de políticas de educação	37
3.1. Modelo top-down.....	37
3.2. Modelo bottom-up	38
III. EDUCAÇÃO E ENSINO SECUNDÁRIO	39
1. Educação como factor de combate à pobreza.....	39
2. Situação social e económica do país.....	40
3. Pobreza em Moçambique.....	41
4. Determinantes de Pobreza em Moçambique.....	42
5. A (des)igualdade do género	42

6. Educação e género	43
7. Maternidade precoce no mundo	45
8. Sistema educativo	46
9. Ensino secundário geral	46
9.1. A Escola como espaço sociocultural	49
9.2. Desistência de alunas no ensino em Moçambicano	51
IV. INSUCESSO ESCOLAR	52
1. Quadro analítico	53
1.1. Teoria dos dotes individuais	53
1.2. Teoria do handicap sociocultural	53
1.3. Teoria da corrente socioinstitucional	54
2. Teorias explicativas do insucesso escolar	55
3. Causas de insucesso escolar	56
3.1. Pessoais	59
3.2. Escolares	61
3.3. Professor	62
3.4. Familiares	63
4. Factores e causas de abandono escolar	64
5. Fator socioeconómico	71
6. Factor cultural	71
6.1. Família	71
7. Abandono escolar na adolescência	73
7.1. Principais conjuntos de factores de abandono escolar	74
8. Dominação cultural	81
9. Funcionamento do sistema e dos seus agentes	81
10. Grupos e comunidades com problemáticas específicas	82
11. Relação entre emprego, escola e estratégias familiares/pessoais	84
PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	84
1. Introdução	85
1.1. Problemática	85
1.2. Objetivos da pesquisa	86

1.3. População e Amostra.....	87
1.4. Técnicas de pesquisa	88
1.5. Operacionalização da investigação	89
1.6. Análise de dados.....	93
 PARTE III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSÃO DE RESULTADOS	95
1.1. Categoria 1 - Influência dos aspetos socioculturais e financeiros no rendimento escolar do aluno.....	97
1.2. Categoria 2 - Participação dos pais da vida escolar do aluno	106
1.3. Categoria 3 - Políticas educativas e organização escolar.....	114
1.4. Categoria 4 - Participação dos professores no sucesso escolar	125
1.5. Categoria 5 - Caraterização do insucesso escolar enquanto indicador escolar e o aluno	132
 PARTE IV- CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	159
APÊNDICES	168
GUIÃO DE ENTREVISTA AOS DIRECTORES PEDAGÓGICOS	169
GUIÃO DE ENTREVISTA AOS PROFESSORES	172
QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS	176
 ANEXOS	179
Anexo I – Credenciação do discente.....	180

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Sistema Nacional de Educação para o ensino secundário de Moçambique.	48
Quadro 2 - Modelos de interpretação das finalidades da educação.....	55
Quadro 3 - Níveis e indicadores associados ao fracasso escolar.....	57
Quadro 4 - Fatores cognitivos, comportamentais e interpessoais com impacto no insucesso escolar.....	59
Quadro 5 - Fatores explicativos do abandono escolar.....	69
Quadro 6 - Causas de abandono e insucesso escolar.....	78
Quadro 7 - Distritos Municipais (urbanos) da cidade de Maputi (Censo, 2007).....	92

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de Moçambique	21
Figura 2 - Estudos de implementação de políticas educacionais.....	38
Figura 3 - Abordagem estrutural aos fatores do abandono escolar precoce	81
Figura 4 - Mapa de distritos da Cidade de Maputo	90
Figura 5 - Ocupação dos pais	104
Figura 6 - Número de irmão dos alunos de KaMavota	105
Figura 7 - Reação do encarregado ao rendimento pedagógico menos positivo	107
Figura 8 - Efetivo escolar – Ano 2017	116
Figura 9 - Rácio aluno-professor no DM KaMavota.....	119
Figura 10 - Idade e sexo dos inquiridos.....	133
Figura 11 - Classe dos inquiridos	133
Figura 12 - Área de orientação dos inquiridos	134
Figura 13 - Distância de casa à escola	135
Figura 14 - Gosta de ir à escola?	136
Figura 15 - Nível e classe da reprovação.....	138
Figura 16 - Motivo da reprovação	139
Figura 17 - Participação em tarefas domésticas e remuneradas	140

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Taxas de escolarização por sexo e grupo etário, 2012-2017	15
Tabela 2 - Taxas de reprovação e desistência no ESG entre 2014 e 2018	16
Tabela 3 - Comparação entre as variáveis com quem vive e rendimento escolar	99
Tabela 4 - Reprovações em função do sexo	101
Tabela 5 - População por área de residência	102
Tabela 6 - População economicamente ativa - 2017	103
Tabela 7 - Rácio de alunos-professor na cidade de Maputo 2017.....	117
Tabela 8 - Rácio alunos-professor na cidade de Maputo 2018.....	118
Tabela 9 - Número de alunos por turma	120
Tabela 10 - Reprovações por escola	137
Tabela 11 - Abandonos escolares no BM KaMavota	143
Tabela 12 - Abandono nas escolas em análise	144
Tabela 13 - Aproveitamento escolar no DM KaMavota	146
Tabela 14 - Aproveitamento escolar.....	147

INTRODUÇÃO

O insucesso escolar constitui um dos grandes problemas do sistema educativo em Moçambique. O objetivo deste estudo é identificar e analisar o fenómeno do insucesso dos alunos do Ensino Secundário Geral na província moçambicana de Maputo, no distrito Municipal de KaMavota, tendo em consideração um período de análise de 2010 a 2020. O insucesso dos alunos é um problema abrangente em Moçambique cujos efeitos negativos comprometem não apenas a formação dos jovens, mas também o progresso do país.

O (in)sucesso escolar no primeiro ciclo do ensino básico, passou a ser considerado como um problema abrangente a todos os países capitalistas da Europa Ocidental, dos Estados Unidos e dos países subdesenvolvidos, que se vêm confrontados com aquilo que os especialistas da Bureau International de l'Éducation (BIE) ou Organização Internacional de Educação (OIE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização das Nações Unidas (ONU), Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Económico (OCDE) entre outros, chamam o fenómeno de “perdas” no ensino primário ou ainda a “falta de rentabilidade” desse ensino (Benavente, 1976, p. 11).

Em 1990, realizou-se a Conferência de Jomtien - Tailândia, na qual se emitiu uma Declaração Mundial da Educação para Todos. Naquela declaração e nos demais compromissos internacionais sobre educação para todos como Declaração de Dakar, o Governo moçambicano estabeleceu como visão do setor educativo o desenvolvimento do ensino básico e de uma educação ao longo da vida, que promove a aprendizagem de competências básicas para todos para um desenvolvimento sustentável e para a criação e manutenção da paz numa perspetiva de assegurar a redução da atual taxa de analfabetismo para metade, até 2015, como o ano para o alcance da educação primária universal. Porém, mais de 30 anos depois o país parece estar longe do cumprimento do Quadro de Ação de Dakar que refere a Declaração da Educação Para Todos. Pois, segundo os dados do Censo 2017, a taxa de analfabetismo no país é de 39%.

Os objetivos do Milénio definidos pela ONU na alínea 1, do artigo 1, sobre a educação para todos (EPT), realçam o direito à educação que todo o ser humano tem:

Cada indivíduo - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), ... (conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo (...).

O retorno socioeconómico da educação para o indivíduo, para as famílias e a nação em geral tem estado nas agendas políticas de desenvolvimento nacional e internacional e motiva os pais e as famílias a enviar os seus filhos para a escola.

De acordo com Ministério de Educação (2020), no seu Plano Estratégico da Educação (2020-2029), com o advento da paz em 1992, anualmente, cada vez mais crianças têm acesso à escola a todos os níveis, o que permitiu que, desde então, o número de alunos passasse de um pouco mais de 1,5 milhões 1999 para mais de 8,5 milhões em 2020. Hoje, uma parte significativa das crianças e jovens têm a possibilidade de prosseguir os seus estudos em outros níveis, nas diferentes áreas de ensino. De ano para ano, vem-se registando uma redução das disparidades regionais e de género, principalmente no ensino primário e secundário.

A Lei do Sistema Nacional de Educação (SNE), a Lei n.º 18/2018 de 28 de Dezembro, define o Sistema Educativo atual em 6 subsistemas: Subsistema de Educação Pré-Escolar; Subsistema de Educação Geral; Subsistema de Educação de Adultos; Subsistema de Educação e Formação de Professores; Subsistema de Educação Profissional e Subsistema de Ensino Superior.

O ensino pré-escolar é atualmente oferecido por creches e escolinhas do Ministério da Mulher e Ação Social (MMAS), das organizações não-governamentais ou comunitárias e pelo sector privado.

O ensino escolar compreende:

- i. Ensino Geral;
- ii. Ensino Técnico-Profissional;
- iii. Ensino Superior.

O *ensino extra-escolar* engloba atividades de alfabetização e de aperfeiçoamento e atualização cultural e científica realizadas fora do sistema regular do ensino.

O Ensino Primário, segundo Lei n.º 6/1992 de 6 de Maio, a lei do SNE, o Ensino Primário público é gratuito e está dividido em dois graus: o Ensino Primário do 1.º grau (EP1, da 1.ª à 5.ª classe) e o Ensino Primário do 2.º grau (EP2, 6.ª e 7.ª classes). Com a introdução do novo currículo em 2018, com a aprovação da Lei n.º 18/2018 de 28 de Dezembro, Ensino Primário passou a ser constituído por seis classes, organizadas em dois ciclos de aprendizagem: 1º ciclo (1.ª a 3.ª classes) e o 2º ciclo, (4.ª a 6.ª classes). A idade oficial de ingresso na 1.ª classe é de seis anos, completados no ano de ingresso.

Os sucessos que têm vindo a lograr é o resultado das reformas introduzidas no sistema educativo, sobretudo no ensino primário, com destaque para a provisão do livro escolar gratuito, a abolição das taxas de matrícula, a introdução do novo currículo, a construção acelerada de salas de aula, a reforma do programa de formação de professores e a introdução do programa apoio direto às escolas MINED, (2020).

Segundo a fonte supracitada, existem ainda muitos desafios por superar: há ainda um número considerável de crianças fora da escola, há muitas crianças que tendo ingressado na primeira classe não concluem as seis classes do ensino primário.

O rácio aluno/professor é ainda muito alto. Na vertente da qualidade de ensino constitui preocupação, o facto de parte significativa de crianças atingir o fim do primeiro ciclo do ensino primário sem que tenham desenvolvido as competências de leitura e escrita, plasmadas no currículo. O aproveitamento pedagógico, sobretudo na 10.^a e 12.^a classes do ensino secundário, constitui igualmente uma fonte de preocupação.

Como refere MINED (2012) no seu Plano Estratégico da Educação (2012-2016), em termos de acesso, crianças e jovens fora do sistema houve progressos na expansão da rede escolar, em todos os níveis de ensino, reduzindo as disparidades de cobertura geográfica e de género.

Como pode-se observar na tabela 1 abaixo, apesar dos progressos no SNE, as taxas de escolarização específicas mostram que em diferentes grupos etários e níveis de ensino ainda existem crianças sem acesso a educação no país.

Tabela 1

Taxas de escolarização por sexo e grupo etário, 2012-2017

Grupo Etário	2007			2011			$\Delta 2007/2011$		Total
	Rapariga	Rapaz	Total	Rapariga	Rapaz	Total	Rapariga	Rapaz	
6-10 anos	89%	97%	93%	91%	96%	94%	3%	-1%	1%
11-12 anos	80%	98%	89%	89%	98%	93%	11%	0%	5%
13-15 anos	58%	79%	68%	62%	76%	69%	9%	-4%	2%
16-17 anos	27%	44%	35%	34%	49%	41%	27%	11%	18%

Fonte: MINEDH (PEE: 2012-2017)

Existem diferenças acentuadas entre as províncias, em termos de género e de condição económica, principalmente ao nível da participação das crianças e dos jovens com mais de 10 anos. A inclusão das crianças com necessidades educativas especiais nas escolas regulares ou especiais ainda é muito limitada.

De acordo com PEE (2012-2017), o facto das elevadas taxas de repetição terem baixado (de mais de 20% no período até 2010 para 5% a partir de 2012) com a introdução do novo currículo, em 2013, a taxa média de desistência subiu para valores acima dos 10%. O número de crianças matriculadas na escola primária aumentou consideravelmente: de acordo com MINEDH (2020), atualmente, cerca de 76,8% das crianças em idade primária estão matriculadas em escolas no ano de 2018.

No entanto, continua o desafio a retenção de crianças: anualmente, cerca de 350.000 crianças abandonam as escolas e outras 400.000 reprovam, colocando-as em risco de abandono. A baixa qualidade da educação também é uma preocupação, como mostrou um estudo recente realizado pelo INDE (2013), onde apenas 6,4% dos alunos (com a 2ª classe concluída) encontravam-se capazes de ler e escrever em língua portuguesa.

Em relação ao Ensino Secundário, nos primeiros anos do Ensino Secundário Geral – 1.º Ciclo (ESG1), os alunos são preparados para adquirirem competências gerais (objetivo de médio a longo prazo). Espera-se que os alunos adquiram competências gerais e que sejam capazes de trabalhar em grupo e resolver problemas, preparando-se para o autoemprego ou a continuação dos seus estudos no segundo ciclo ou no ensino técnico-profissional (cursos especializados ou o nível médio).

Em 2017, apenas 29% dos alunos concluíram o ES1 e 13% o ES2. A distância casa-escola continua muito grande, chegando a ultrapassar os 40 quilómetros, e os custos para a frequência do Ensino Secundário (livros, transporte, matrícula e inscrição) são insustentáveis para a maioria das famílias.

Tabela 2

Taxas de reprovação e desistência no ESG entre 2014 e 2018

Anos	7.ªClasse		10.ªClasse		12.ªClasse	
	Taxa de Reprovação	Taxa de Desistência	Taxa de Reprovação	Taxa de Desistência	Taxa de Reprovação	Taxa de Desistência
2012	13,0%	12,0%	37,0%	12,0%	32,0%	8,0%
2014	9,0%	12,0%	30,0%	10,0%	25,0%	11,0%
2016	23,5%	10,6%	27,1%	7,8%	27,3%	6,7%
2018	17,8%	7,5%	26,9%	6,7%	22,6%	2,3%

Fonte: Estatísticas do MINEDH - (PEE:2014-2018)

No ESG1, embora as taxas de reprovação sejam elevadas, estas mostraram uma tendência para decrescer ao longo do período em análise. Todavia, estas taxas já ultrapassaram os 50% na 10.ªclasse em 2000, com tendência a decrescer ao longo do tempo.

Em 2013, a taxa de reprovação na 10.^a classe foi de 36,2%. As taxas de desistência não mostram nenhuma tendência ao longo do tempo, mas são mais elevadas na 10.^a classe, chegando a atingir os 11%.

No ESG as taxas de reprovação são particularmente altas, sobretudo nas 10.^a e 12.^a classes. Contudo, têm vindo a reduzir-se ao longo do tempo, situando-se em 26,9% e 22,6%, em 2018, respetivamente. Na 7.^a classe as taxas de reprovação registam um comportamento diferente das outras classes, como se observar na tabela 2, registou uma descida de 13% para 9% de 2012 para 2014, onde as taxas voltaram a subir e tendo apresentado novamente um decréscimo em 2018, embora ainda se mantenham elevadas. As taxas de desistência apresentam um comportamento diferenciado à das reprovações, sendo a 7.^a classe a que apresenta as taxas mais altas, situando-se em 7,5% em 2018.

No entanto, de 2012 a 2018, a dinâmica no setor da educação mostra que existe alguma melhoria em termos de pessoas abrangidas pelo processo de ensino e aprendizagem, no rendimento escolar e na retenção dos alunos no SNE. Mas, os dados estatísticos mostram que essa melhoria ainda está aquém do desejado.

Existem fatores contextuais que deverão ser equacionados na medida em que constituem as condições sob as quais as políticas de educação devem atingir a educação universal. Estes fatores são diversas vezes referenciados como importantes quando se debatem os problemas da educação em Moçambique.

Neste estudo andamos num primeiro momento, à procura dos fundamentos que possam estar detrás do Insucesso Escolar no DM KaMavota. Pretendemos ainda, sem desejar generalizar, contribuir à escala nacional, para os esforços de tipificar possíveis contextos socioculturais associados ao insucesso escolar no sistema de ensino moçambicano em geral, partindo de formulações teóricas que tendem a associar o fenómeno com fatores de ordem social, económico e cultural.

O estudo está organizado em quatro partes nomeadamente: Parte I - Contextualização, neste ponto organizado em cinco pontos(I), abordou-se sobre a História de Moçambique, as Políticas educativas nacionais, a Educação e o ensino Secundário no país, o Insucesso escolar (teorias e causas) e no final o Abandono escolar, como efeito do insucesso escolar; a Parte II - Enquadramento metodológico que apresenta o conteúdo e a organização da parte empírica do nosso estudo, a problemática, os objetivos da pesquisa, métodos e técnicas da pesquisa; a Parte III refere a análise e discussão de resultados, neste fez-se a

descrição e tratamento dos dados do terreno sobre o insucesso escolar, e no final na Parte IV considerações finais..

PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO

I. EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE

Neste capítulo são apresentadas algumas características da educação em Moçambique, nas fases das transformações políticas administrativas ocorridas neste território oriental do Oceano Índico e Leste do Continente Africano, desde a chegada dos portugueses até a Independência em 25 de Junho de 1975 e período subsequente.

1.1 Caracterização de Moçambique

Moçambique é um país da costa oriental da África Austral que tem como limites: a norte, a República Unida da Tanzânia; a noroeste, a República do Malaui e a República da Zâmbia; a oeste, as Repúblicas do Zimbabué, África do Sul e a Suazilândia; a sul, a República da África do Sul; a leste, a secção do Oceano Índico designada por Canal de Moçambique (Compare Infobase Ltd. 2014).

Moçambique possui um vasto território com cerca de 799 380 quilómetros quadrados, sendo 786 380 de terra firme e 13 000 de águas interiores (INE, 2017, p. 12). Depois da sua independência em 1975, o país enfrentou uma prolongada guerra civil que durou 16 anos e que atrasou o desenvolvimento até a assinatura do Acordo Geral de Paz em Roma em 1992.

Administrativamente o país está dividido em 11 províncias nomeadamente Cabo - Delgado, Niassa, Nampula, Zambézia, Tete, Manica, Sofala, Gaza, Inhambane, Maputo Província e Maputo Cidade. A capital do país, Maputo, tem estatuto de província (figura 1).

Segundo os resultados do Censo 2017, a população moçambicana é de 27 909 798, sendo 3 008 778 homens e 14 113 444 mulheres. Cerca de 46,6 por cento da população é de 14 anos de idade ou menos. Apenas 33% da população reside em áreas urbanas.

Os dados do IOF 2014/15, revelam que os agregados familiares residentes no país gastam em média 6.924,00 MT mês, o equivalente a 1.406,00 Meticais por pessoa, uma vez que em média os agregados familiares são constituídos por cinco pessoas. Os agregados familiares estão organizados em cinco quintis de despesas, do primeiro ao terceiro quintil, representa a 60,0% da população total, e estes gasta acima de 50,0% das suas despesas em produtos alimentares e entre 18,6% e 23,7% com habitação, água, eletricidade, gás e outros combustíveis (INE, 2015).



Figura 1

Mapa de Moçambique

Fonte: Wikipédia - https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Mo%C3%A7ambique_mapa.gif

Segundo Castiano e Ngoenha (2013, p. 21)

desde 1505, momento em que a então chamada África Oriental estava na dependência do Estado Português, a administração colonial esteve organizada em Capitanias, sendo de destacar as capitanias de Moçambique, Capitanias de Rios de Sena (terras formadas pelos prazos da coroa), de Quelimane, Sena e Tete, as Capitanias de Feiras (concessões privilegiadas para o comércio) e as Capitanias dos Bares (concessões para a exploração mineira).

A Capitania de Moçambique com sede na Ilha de Moçambique era governada por um capitão governador, por vezes designado também como Capitão – General, a mais alta autoridade colonial para a zona oriental e era indicado pelo Vice-Rei da Índia, de quem recebia instruções para o governo (Castiano & Ngoenha, 2013).

De acordo com os autores supracitados, a provisão de 25 de Março de 1589 fixa as primeiras regras do governo, a qual versava sobre assuntos de natureza económico - comercial e assuntos religiosos orientados para a conversão do chamado *gentio* para a Igreja Católica.

Como referem Castiano e Ngoenha (2013, p. 22)

os primeiros sinais virados para uma autonomia administrativa de Moçambique foram dados por Salter de Mendonça, ao defender que a única forma de afastar os perigos e desenvolver Moçambique era tornar independente da Índia e colocar o território sob autoridade direta da metrópole, o que veio a se consumir entre 1750 – 1777, pelo Decreto do Rei D. José, assinado a 19 de Abril de 1752.

A justificação foi de que o governo da Metrópole não se encontrava satisfeito com o estado de ruína e abandono em que Moçambique se encontrava votado.

1.2. Legado colonial

Perante Wuyts (1980) entre a chegada do primeiro navegador português a Moçambique (1498) e o controlo efetivo do território e a instalação da administração colonial, decorreu um processo difícil de dominação das diversas organizações políticas africanas que detinham o poder no território. A ocupação efetiva ocorreu em finais do século XIX com a dominação do Estado de Gaza no sul do país, embora apenas na década de 20, a administração colonial tenha passado a assumir um real controle do território.

Segundo Wuyts (1980, pp. 12-13), o desenvolvimento do colonialismo Português em Moçambique pode ser dividido em três períodos:

1885-1926

Com uma economia dominada por grandes plantações exploradas por companhias majestáticas não portuguesas onde se praticava a monocultura de produtos de exportação (sisal, açúcar e copra), no centro e norte do país, com base em mão-de-obra barata. As companhias, por sua vez, também controlavam o mercado da venda de força de trabalho para países como a Rodésia, Malawi (Niassalândia), Tanganhica, Congo Belga e em alguns casos a África do Sul.

No Sul, predominava a exportação de mão-de-obra para alimentar a capital mineira de África do Sul. Os acordos assinados entre Portugal e a África do Sul para a exportação da mão-de-obra, traziam rendimentos específicos ao Estado colonial, quer através de impostos, quer da utilização dos caminhos-de-ferro que ligavam o porto de Lourenço Marques à África do Sul, quer ainda através da utilização do próprio porto, para o trânsito de mercadorias;

1926-1960

Sob influência da construção do nacionalismo económico, este período é marcado por uma intensificação do trabalho forçado e integração crescente da economia de Moçambique numa economia regional dominada pela África do Sul. O princípio do trabalho forçado e da introdução de culturas forçadas marcam este período, como uma forma de proteger a burguesia portuguesa, incapaz de concorrer com a capital mineira e com as plantações, no acesso à mão de obra.

1960-1973

As mudanças políticas mundiais e a crise do regime de Salazar durante este período levaram a diversas reformas políticas e económicas, que conduziram, entre outras medidas, à abolição do trabalho e das culturas forçadas e ao traçar de novas estratégias de desenvolvimento para as colónias. Algumas das consequências das reformas políticas levaram à modernização do capital, com a abertura da economia ao investimento estrangeiro. É neste período e neste contexto de modernização do capital que se fazem investimentos na indústria manufatureira.

A economia colonial sobreviveu durante muitos anos na base de uma dependência de dois sistemas: o trabalho migratório e agricultura coerciva, mesmo depois da abolição formal das culturas e do trabalho forçado. O colonialismo português introduziu mecanismos impeditivos do crescimento de uma burguesia negra, agrícola ou comercial (Uaitara, 2020).

Segundo Matsinhe (2001, p. 182), a colonização portuguesa, no âmbito da sua implantação nos territórios africanos, desenvolveu um conjunto de argumentos visando, entre outros objetivos, estabelecer e reproduzir um padrão de relações sociais fundadas no binómio dominação/subordinação. O sistema ‘assimilacionismo’, excetuando-se a coerção física, constituiu o principal alicerce da ideologia colonial portuguesa.

Durante o período colonial, Portugal atribuiu à Igreja Católica a tarefa de levar os moçambicanos ao ‘*assimilacionismo*’ – termo que caracteriza a conversão do moçambicano à

cultura portuguesa – adotando a religião católica e a língua portuguesa, afastando-se, a partir de então, de antigos hábitos e costumes característicos de sua cultura.

Os moçambicanos assimilados eram considerados por seus compatriotas como traidores de seu povo, pois as mobilizações em defesa do povo moçambicano baseavam-se essencialmente em lealdades ou alianças tribais contra os novos regimes.

A ocupação colonial não foi pacífica. Os moçambicanos impuseram sempre lutas de resistência com destaque para as resistências chefiadas por Mawewe, Muzila, Ngungunhane, Komala, Kuphula, Marave, Molid-Volay e Mataka. Na prática, a chamada pacificação de Moçambique pelos portugueses só se deu já no séc. XX.

1.3. Introdução das escolas em Moçambique

Em 1799 já havia escolas primárias, embora não servissem para a população nativa, na Ilha de Moçambique e as de Quelimane e Ibo foram fundadas em 1818. Em Agosto de 1845, foi estabelecido o regime das escolas públicas em Moçambique. Assim, o ensino formal passa a ser dividido em dois níveis. O primeiro ministrado nas *escolas elementares*, com as seguintes disciplinas: Leitura, Caligrafia, Aritmética, Doutrina Cristã e História de Portugal. O segundo grau era destinado às *escolas principais* que se situavam em Lourenço Marques, capital da Província Ultramarina e atual cidade de Maputo em 1907 (Buendia, 1999).

Segundo Buendia (1999), existiam em Inhambane as *escolas elementares* desde 1856 e Mopeia em 1895, com as seguintes disciplinas: português, desenho, geometria, escrituração, economia e física aplicada. Com a criação da primeira escola secundária em 1911, em Lourenço Marques a Escola Comercial e Industrial ‘5 de Outubro’, mais tarde em 1918, transformada em Liceu.

1.3.1. Educação (1961 – 1975)

Segundo o mesmo autor, a reação à dominação colonial havia sido marcada por vários tipos de contestação, através da literatura, arte e greves de trabalhadores, movimentos esses que assumiram aspetos mais radicais com o desenvolvimento dos movimentos nacionalistas no final da década de 50 e início da década de 60.

De acordo com Buendia (1999), nesta altura, já existiam movimentos de libertação de Moçambique nos países vizinhos de Moçambique, concretamente: União Nacional para Moçambique Independente (UNAMI), União Democrática Nacional de Moçambique (UDENAMO) e Mozambique African National Union (MANU) em franco desenvolvimento

organizacional para o início da luta de libertação Nacional. A abolição do estatuto indígena levou sem dúvidas à reforma do ensino. E, anos 60, a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), fundada no exílio, inicia a luta armada de libertação nacional (1964), que só veio a culminar 10 anos depois.

Segundo Castiano, Ngoenha e Berthoud (2005), a portaria nº 15971, publicada no B.I. nº. 13, de 31 de Março de 1962 (I Série), redefine a função reservada ao *Ensino de Adaptação* em Moçambique, justificada pela necessidade de normalizar em novas bases esse tipo de ensino. No seu art.º. 1 reitera-se que:

(...) o ensino de adaptação, que se destina a colocar o aluno em condições de se servir suficientemente da língua portuguesa e de adquirir os requisitos indispensáveis para frequentar o ensino primário comum, será ministrado tendo em vista os altos interesses da Nação e na ordem das mais nobres tradições.

O Governo colonial elaborou toda uma legislação sobre o ensino dos indígenas, tratando de todos os aspetos deste ensino e de forma muito pormenorizada. Foi uma legislação necessária, na ótica do regime colonial, pois que permitia apenas um tipo de ensino e cerceava as possibilidades a todos aqueles que não aceitassem a submissão ideológica da Igreja Católica. Este era o compromisso real entre o governo colonial e a Igreja.

O que é importante reter neste artigo é que na sua alínea, o art.º. 1 autoriza o uso dos *idiomas nativos* no ensino de adaptação, como instrumento de ensino da língua portuguesa.

Assim, altera-se a designação das escolas de formação de professores, de Escola de Habilitação de Professores Indígenas para Escola do Magistério de Adaptação cuja condição de ingresso não passava por um exame de admissão.

Enquanto o Ensino de Adaptação é para os nativos, o ensino primário era, na prática, para os portugueses de raça branca e assimilados nativos raça negra. O Ensino Primário Oficial é também destinado a crianças dos sete aos doze anos de idade e declarado obrigatório, com término com um exame da 4ª classe [Diploma legislativo n.º 2286 do boletim Oficial nº 38 (2.º Suplemento) de 25 Setembro de 1962 (I Serie)].

No período colonial, a Educação esteve virada para a consecução dos objetivos económicos, uso dos recursos humanos e naturais para a produção da riqueza que era canalizada para a metrópole. Com base em escritos legais coloniais, não fica clara a intenção do poder colonial promover uma educação integral para os moçambicanos. A educação que era destinada aos indígenas tinha por objetivo ensinar a língua e a cultura portuguesas, e, por esta via, domesticar os indígenas que, no entender desse regime, eram selvagens.

1.4. Políticas de educação em Moçambique

Em Moçambique, no tempo colonial, a Educação consistiu em um ‘sistema’ discriminatório, com programas e materiais escolares histórica e geograficamente distorcidos, de uma carga ideológica colonial.

Após a independência nacional, as novas autoridades do país, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) procedeu à introdução de reformas pontuais, em algumas disciplinas escolares como língua portuguesa, história e geografia (Buendia, 1999). Porém, o marco da rutura com o esquema da educação colonial foi a conceção e adoção do Sistema Nacional de Educação (SNE), cuja introdução teve início no ano de 1983.

1.4.1. Período (1975 – 1982)

Segundo Buendia (1999), após 25 de abril de 1974, e com a tomada de posse do governo de transição, a situação do setor educacional era de gestão de crise provocada pelo abandono do país por parte dos professores e técnicos pedagógicos com rica experiência no ensino devido à guerra.

De acordo com Mondlane (1975), após a independência nacional, a FRELIMO assumiu a direção do país. O novo governo deparou-se com uma elevada taxa de analfabetismo que rondava entre 95 a 98%, um sistema educativo precário, uma rede escolar reduzida, com a falta de funcionários e professores. Para compensar a falta dos professores, na altura, recorreu-se a professores com baixa formação e, em muitos casos, à incorporação de alunos que, frequentando classes avançadas, lecionavam nas classes inferiores, o que multiplicou no país a existência de professores sem formação.

Buendia (1999) afirma que após a independência nacional, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) procede à introdução de reformas pontuais urgentes, principalmente em algumas disciplinas escolares como língua portuguesa, história e geografia. Porém, a rutura com a educação colonial foi a conceção e adoção do Sistema Nacional de Educação (SNE), cuja introdução gradual teve início no ano de 1983.

Desde então o compromisso nacional para com a educação nunca saiu da agenda de desenvolvimento de Moçambique. A necessidade de assegurar a direção do projeto educacional obrigou a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) a distribuir por todo o país os poucos quadros disponíveis que até aí dirigiam os Centros-Piloto e as escolas das Zonas Libertadas. Os primeiros anos do período pós-independência foram marcados por um grande entusiasmo, voluntarismo e altos níveis de apoio popular às iniciativas do governo.

Segundo o Decreto n.º 12/75 a medida que o Governo de Moçambique tomou no campo de ensino foi a ‘*nacionalização*’ de todos os setores, incluindo a de educação, ocorrida a 24 de Julho de 1976, com o discurso do então Presidente da República, Samora Machel, “a nacionalização abrange as escolas privadas, principalmente as escolas missionárias e católicas”.

De acordo com Mazula (1995) o objetivo da nacionalização foi de acabar com os elementos da desigualdade social perpetuada pelo sistema colonial e possibilitar a planificação da ação educativa com vistas à criação de um sistema de educação ao serviço de interesses das massas.

Como refere Gómez (1999), a nacionalização do património escolar das igrejas católica e protestante criou dificuldades ao governo, que passou a ser contestado pelas mesmas. Por isso, em anos subsequentes a intervenção do Estado foi bastante tímida e praticamente ineficaz.

Buendia (1999, p. 253) no que diz respeito à educação moçambicana, a nacionalização permitiu, por um lado, “a estruturação de um único sistema educacional, a direção centralizada do Estado, a debilitação da sociedade civil e o descontentamento acentuado da Igreja Católica”; por outro lado, a nacionalização da educação concorria para a materialização dos desígnios do Estado no processo de uma real democratização do ensino e da sua generalização a todo país e liquidar um dos mais poderosos instrumentos do colonialismo.

Segundo Buendia (1999), em 1976 surgiram os primeiros indícios de desestabilização em Moçambique, cujo desenvolvimento atingiu a forma de uma guerra civil alargada a todo o país, sobretudo na década de 80, opondo o governo e a RENAMO (Resistência Nacional de Moçambique). O autor refere que a desestabilização provocada por estes conflitos internos é agravada por agressões militares que a Rodésia faz à Moçambique, mais tarde transferidas para o regime de apartheid da África do Sul. Apenas em 1992, com a assinatura do Acordo Geral de Paz entre a FRELIMO e a RENAMO, cessaram as hostilidades e iniciou-se um processo de paz e reconciliação.

1.4.2. Segundo período (1983- 1990)

Em 1983, o Ministério de Educação e Cultura apresentou à Assembleia Popular, na sua 9.ª sessão, um documento contendo a conceção de um novo sistema educacional,

conhecido por *Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação* (SNE), que foi aprovado pela Lei nº 4/83, de 23 de Março.

Segundo o art. 1 na alínea c), a educação é um sistema principal de criação do Homem novo, homem liberto de total carga ideológica e política da formação colonial e dos valores negativos da formação tradicional capaz de assimilar e utilizar a técnica ao serviço da revolução.

Castiano e Ngoenha (2013) afirmam que no processo de formulação da conceção do Sistema Nacional de Educação (SNE), promulgado em 1983, houve uma forte intervenção dos “cooperantes” da antiga República Democrática Alemã.

O sistema tinha sido concebido de modo a tentar corrigir os vícios do sistema educativo colonial, livrar-se dos seus princípios e objetivos, e introduzir mudanças radicais em termos da conceção pedagógica e organizacional.

Segundo nº 2 do art. 4 da Lei do SNE (1983) os objetivos gerais do sistema foram:

- a) Formar cidadãos com uma sólida preparação política, ideológica, científica, cultural e física e uma elevada educação patriótica;
- b) Erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o povo o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades;
- c) Introduzir a escolaridade obrigatória e universal de acordo com o desenvolvimento do país, como meio de garantir a educação básica a todos os jovens moçambicanos;
- d) Assegurar a todos os moçambicanos o acesso à educação profissional;
- e) Formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação política, científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos nos valores da sociedade socialista;
- f) Formar cientistas e especialistas altamente qualificados que permitam o desenvolvimento da investigação científica;
- g) Difundir, através de ensino, a utilização da língua portuguesa contribuindo para a consolidação da unidade nacional;
- h) Desenvolver a sensibilidade estética e capacidade artística nas crianças, jovens e adultos, educando-os no amor pelas artes e no gosto pelo belo;
- i) Fazer das instituições de ensino bases revolucionárias para a consolidação do poder popular, profundamente inseridas na comunidade.

A política educacional desse período concentrou-se na formação do ‘Homem Novo’ que receberia do Estado uma formação profissional no quadro do ideal econômico pré-estabelecido. Para além disso, seria necessário tornar a escola “uma base para o povo tomar o poder”, o que significava pôr a ciência e a técnica ao serviço do povo. Porém, este período de 1987 a 1992 pode ser considerado de uma “crise geral” do sistema de educação em Moçambique que se deveu, sobretudo, à falta de meios financeiros suficientes para sustentar o sistema concebido e à guerra dos 16 anos (1977-1992) que se desenvolveu entre a RENAMO e a FRELIMO.

Das decisões saídas no IV Congresso do partido FRELIMO, em 1983, Moçambique abriu as portas para a economia de mercado em 1987, substituindo o PPI por um Programa de Reabilitação Económica (PRE).

Com a aprovação da Constituição de 1990, os princípios filosóficos que orientaram o setor da educação passaram a estabelecer que:

- a) A educação é um direito e dever de todos os cidadãos;
- b) O Estado, no quadro da lei, permite a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo;
- c) O Estado organiza e promove o ensino, como parte integrante da ação educativa, nos termos definidos na Constituição da República; o ensino público é laico.

1.4.3. Terceiro período (1992 até a atualidade)

Em 1992, o Parlamento aprovou a Lei n.º 6/92, de 6 de Maio, do SNE em Moçambique, revogando a Lei 4/83. Como política educacional, a educação continuou a ser considerada como um ‘direito e dever de todos os moçambicanos’. Com a introdução desta lei, o Estado no quadro da lei permite a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo.

Foi neste contexto que o estado moçambicano a partir desta lei abriu portas para que o setor privado participasse nas atividades de educação em que culminou com o surgimento das escolas privadas ou particulares em Moçambique.

O Estado Moçambicano optou por abrir a gestão da educação à iniciativa como forma de se livrar da procura provocada pelo crescimento populacional e diminuir os encargos financeiros com a educação.

Portanto, a internacionalização das políticas educacionais presenciou o nascimento e a ascensão de novos atores públicos e privados, com e sem fins lucrativos (Akkari, 2011).

Segundo Akkari (2011), o domínio do governo central tem progressivamente cedido lugar a uma pluralidade de atores públicos e privados, organizados em torno de novas lógicas territoriais, rompendo com a abordagem administrativa vertical tradicional. As duas principais mudanças ocorridas nas políticas educacionais nas últimas duas décadas foram a descentralização e a privatização.

Com o movimento da descentralização surgido na década de 1990, as escolas públicas em Moçambique são geridas pelo Estado e as particulares pelo setor privado. Os programas de ensino usados no ensino público em Moçambique são também usados nas escolas privadas.

Esta Lei está atualmente em vigor, mas também está num processo para a sua alteração. Aliás, em 2015, o então Ministro da Educação Jorge Feirão, admitiu a possibilidade de se rever o SNE, para ajustá-lo às novas dinâmicas e necessidades do setor.

As escolas primárias funcionam normalmente em três turnos, de três horas cada. Algumas escolas lecionam também o EP2 no turno noturno, mas esta situação tende a diminuir. O Ensino Primário realiza-se em duas modalidades: modalidade monolíngue, em língua portuguesa e a modalidade bilíngue em uma língua moçambicana, incluindo a língua gestual e em língua portuguesa.

O n.º 4 do art. 12 da Lei nº 18/2018, do SNE, refere que o ensino primário compreende seis classes, organizadas em dois ciclos de aprendizagem: 1.º ciclo, 1.ª a 3.ª classes; 2.º ciclo, 4.ª a 6.ª classes. Apesar das alterações estabelecidas na lei, no terreno continua a vigorar a organização anterior em que o ensino primário é organizado. Segundo PEE (2020 - 2029, p. 67), em sete classes, organizadas em três ciclos de aprendizagem: o 1.º ciclo (1ª e 2ª classes), o 2.º ciclo (3ª a 5ª classe) e 3º ciclo (6ª e 7.ª classes). O 1.º e 2.º ciclos funcionam em regime de monodocência e o 3º ciclo funciona no regime de blocos de disciplinas. Depois de completar o ensino primário, os alunos podem seguir o ESG ou o ensino Técnico – Profissional.

O mesmo sucede com a organização do ESG, que na lei em vigor começa nas 7.ª classes, mas na realidade continua a vigorar a organização anterior em que este começa com a 8ª classe. Nestes termos, segundo PEE (2020 - 2029, p. 84), este ensino compreende dois ciclos, o primeiro a 8ª, 9.ª e 10.ª classes. Depois de completar este nível de ensino, o aluno pode continuar os seus estudos no segundo ciclo do ensino geral (11.ª e 12.ª classes) ou no Ensino Técnico Profissional, que antecede a entrada no Ensino Superior.

Plano Curricular do Ensino Secundário Geral PCESG-(2007) define que, à luz dos objetivos gerais do Sistema Nacional de Educação, o Ensino Secundário Geral visa “proporcionar ao jovem um desenvolvimento integral e harmonioso, através de um conjunto de competências: conhecimentos, habilidades, atitudes e valores articulados em todas as áreas de aprendizagem” (Marcelino, 2013, p. 1).

O objetivo principal do Ensino Secundário Geral (ESG) é “ampliar e consolidar os conhecimentos adquiridos no ensino primário tendo em vista o ingresso no ensino superior ou a participação em atividades produtivas” (MINED, 1995, p. 180).

O ESG não é gratuito, havendo cobrança de taxas de matrícula simbólicas. Não existe pagamento de mensalidades neste nível somente a taxa de matrícula, paga anualmente. Não há exames de admissão.

Para responder à grande procura de lugares no ensino secundário, este nível de ensino opera com turnos noturnos, principalmente para os alunos mais velhos (com mais de 15 anos). Além disso, estão a surgir muitas escolas privadas neste nível, particularmente nas cidades. Em 2011, estas escolas privadas eram frequentadas por 10% do total de alunos do ensino secundário. Recentemente, o MINEDH introduziu um programa de Ensino Secundário Geral à distância cuja cobertura é ainda limitada PEE (2012-2016, p. 13).

O ESG é um subsistema do Sistema Nacional de Educação (SNE) constituindo ponto de transição e preparação dos jovens para a continuação dos estudos noutros níveis, para a formação numa determinada área técnico-profissional ou socioeconómica ou ainda para o mercado de trabalho.

A Lei 6/92 deu continuidade à política de expansão da rede escolar. No contexto global de desenvolvimento, após as primeiras eleições multipartidárias de 1994, o governo saído do processo eleitoral definiu a política global de desenvolvimento. Esta política visa a normalização e reconstrução da vida social e económica do país.

Nesta visão foi traçada a Política Nacional de Educação (PNE), em 1995. Foi na base do surgimento da PNE, que o MINEDH começou a formular as suas políticas educacionais, com forte participação dos parceiros internacionais.

II. POLÍTICAS EDUCATIVAS

1. A Educação e o Ensino Secundário

Em Moçambique, com a conquista da Independência Nacional em 1975, a Educação passou a constar no topo das prioridades na governação. O país encara a Educação como um direito humano e um instrumento primordial para a manutenção do bem-estar da unidade nacional e para o desenvolvimento económico, social e político através da formação de cidadãos. Moçambique publicou, em 23 de Março de 1983, a primeira versão da Lei do Sistema Nacional de Ensino moçambicano, lei 04/83.

Com a finalidade de reajustar o quadro geral do (SNE) e adequar as disposições contidas na Lei n.º 4/83 de 23 de Março às reais condições socioeconómicas do país, tanto do ponto de vista pedagógico como organizativo, a Assembleia da República publicou a Lei 6/92 de 06 de Maio, cujos objetivos vimos nº 2 do art. 4 da Lei do SNE (1983). A primeira versão do SNE determinava que as crianças moçambicanas que completassem sete anos de idade, obrigatoriamente, deveriam ser matriculadas na 1.ª classe. Na segunda versão, a idade para que as crianças ingressem no ensino obrigatório reduziu-se de sete para seis anos.

As políticas educacionais, os sistemas e processos educativos têm sido questões centrais nas sociedades da atualidade. É necessária uma reflexão sobre as suas teorias concernentes.

O ensino técnico-profissional constitui o principal elemento para a formação profissional, compreendendo três níveis: a) Elementar que qualifica os jovens, formando trabalhadores nos setores económicos e sociais. Para o ingresso neste tipo de ensino, é necessário no mínimo o 1.º grau do ensino primário. b) Básico que prepara estudantes para variados serviços produtivos. Para o ingresso neste tipo de ensino, é necessário a conclusão do 2.º grau do ensino primário ou ensino elementar técnico correspondente; c) Médio que capacita técnicos para os setores produtivos, dependendo do respetivo perfil profissional. Para ingresso neste nível de ensino, é necessário no mínimo a conclusão do 1.º ciclo do ensino secundário geral ou do ensino básico técnico profissional.

O ensino superior tem a competência de assegurar a formação de nível mais elevado de técnicos e especialistas nos diversos domínios do conhecimento científico, necessários ao desenvolvimento do país, destinando-se aos graduados da 12.ª classe do ensino geral ou equivalente. É realizado em universidades, institutos superiores, escolas superiores e academias. O acesso às instituições é regulamentado pela respetiva instituição.

No ensino escolar existem ainda modalidades especiais:

i) Ensino especial, vocacionado para a educação de crianças com deficiências físicas, sensoriais e mentais ou de difícil enquadramento escolar, realizado dentro das escolas regulares.

O ensino extraescolar engloba atividades de alfabetização e de aperfeiçoamento e atuação cultural e científica. Tem como objetivo permitir que cada indivíduo aumente seus conhecimentos e desenvolva suas potencialidades, eliminando o analfabetismo.

O ensino de adultos está direcionado para aqueles que não se encontram na idade normal de frequência dos ensinos geral e técnico profissional. Tem acesso a esta modalidade os indivíduos ao nível do ensino primário, a partir dos 15 anos e ao nível do ensino secundário, a partir dos 18 anos.

Aquando da independência nacional em 1975, Moçambique tinha uma taxa de analfabetismo, da população acima de 7 anos, de cerca de 93%. Segundo a Comissão Nacional de Educação (1999) havia uma rede escolar com uma cobertura quase insignificante e um sistema de educação estratificado, servindo de forma diferenciada a diversas camadas sociais.

Em 1976, no contexto dos esforços por “uma educação para todos, Moçambique atingiu uma percentagem de escolarização de cerca de 200%” (Macamo, 2015, p. 19), isto é, duplicou os seus efetivos escolares. Nos anos subsequentes, os esforços foram no sentido da expansão da educação e no aumento da cobertura da rede escolar.

Contudo, persistem ainda grandes desigualdades no país, diferenças de género e de vária ordem, por exemplo apenas 40% de professores que lecionam no ensino secundário geral do 1º ciclo são qualificados para ensinar este nível e apenas 34.5% de professores do ensino secundário são mulheres. Além disso, há grandes diferenças salariais entre os professores no ensino primário e secundário (Macamo, 2015).

O salário médio no Ensino Secundário Geral é cinco vezes mais alto do que no Ensino Primário. Apesar destes salários relativamente mais altos, alguns professores do ensino secundário abandonam a profissão em detrimento de empregos melhor remunerados.

2. Política Nacional de Educação

Ao abrigo do artigo 153 do n.º 1 alínea e) da Constituição da República foi aprovada a Política Nacional de Educação (PNE) e a sua estratégia de implementação. Segundo o

quadro político do Sistema Nacional da Educação (de 22 de Agosto de 1975) estabelece que a educação básica e alfabetização de adultos como a primeira prioridade.

Para uma progressão rumo à escolarização primária universal, com particular ênfase no aumento dos ingressos nas alunas, esta política tem três objetivos:

- Desenvolvimento institucional;
- Aumento do acesso à educação;
- Melhoria da qualidade do ensino.

O objetivo da sua elaboração foi a necessidade de expansão da rede escolar e do acesso de todos alunos em idade escolar no Sistema.

Através do Marco de Ação do Dakar, os governos comprometeram-se a assegurar que os objetivos e as metas de EPT sejam alcançados e mantidos.

Com esta Declaração, os governos, organizações, agências, associações e grupos representados na cúpula mundial de educação, de acordo com MINED (2006), comprometeram-se a atingir os seguintes objetivo:

- Expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem;
- Assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015;
- Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania;
- Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos;
- Eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade;
- Melhorar todos os aspetos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida.

Todos os Estados devem desenvolver ou fortalecer planos nacionais de ação até, no máximo, 2002.

Estes planos devem ser integrados em um marco mais amplo de redução da pobreza e de desenvolvimento, e devem ser elaborados por meio de processos mais democráticos e transparentes que envolvam todos os interessados e parceiros.

Em 2000, a Organização das Nações Unidas estabeleceu oito objetivos do Milénio, como resultado de uma análise dos principais problemas sofridos no mundo.

A finalidade deste documento, parte do princípio de que com o esforço de todos é possível mudar o mundo e estabelecer os objetivos comuns com o mesmo fim.

Há a destacar o objetivo 2 - Educação básica de qualidade para todos; e o objetivo 3 - Igualdade entre sexos e valorização da mulher, para se alcançar a igualdade de género, incluindo no sector da educação.

A aprovação e assinatura do protocolo da SADC sobre o género e desenvolvimento na sua 28.^a Cimeira a 17 de Agosto de 2008, em Joanesburgo, na África do Sul, foi um marco significativo. Este protocolo visa, segundo o seu artigo 3.º alínea a) “prever o empoderamento das mulheres, eliminar a discriminação e alcançar a igualdade e a equidade de género através do desenvolvimento e implementação de legislação, políticas, programas e projetos que respondam ao género”.

No artigo 11.º do protocolo refere-se à obrigação dos Estados de protegerem as crianças de ambos sexos. Neste artigo concentram-se na necessidade dos Estados subscritores adotarem políticas, leis e programas para garantir o desenvolvimento e proteção das crianças, assumindo explicitamente a situação de desvantagem das meninas com relação aos meninos no continente Africano.

Relativamente à educação e formação, o artigo 14 do Protocolo – A igualdade de género na educação, oferece espaço suficiente para que os Estados abordem a desigualdade de género no sector da educação. Estados membros deveriam até 2015, promulgar leis que promovam o igual acesso ao ensino primário, secundário, terciário, profissional e não formal e previnam o abandono escolar, em conformidade com o Protocolo sobre Educação e Formação e os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio.

E, no n.º 2 que, os Estados que fazem parte deveriam até 2015 adotar e implementar políticas e programas educativos sensíveis ao género, que abordem os estereótipos de género na educação e a violência (MEC, 2006).

Em Moçambique os resultados da implementação da Estratégia Nacional foram da Equidade do Género na Educação e traduziram-se no seguinte:

- A expansão da rede escolar até ao nível de bairro/aldeia, acompanhada da instalação de escolas primárias completas, diminuiu as barreiras relacionadas com a mobilidade das crianças e da rapariga em particular para locais mais distantes com o fim de ir à escola. Esta expansão acompanhada da institucionalização dos Conselhos de Escola, aumentou a capacidade dos pais, mães e dos líderes comunitários de terem um maior controle sobre a qualidade da educação, a conduta dos professores e a gestão da coisa pública pelos administradores do sector, como por exemplo a gestão do Apoio Direto às Escolas;
- A inclusão na estrutura organizacional de um Departamento de Género e Ligação com a Comunidade a todos os níveis permitiu a criação de um mecanismo de suporte aos profissionais da educação. Para operacionalizar esse apoio, foram criadas e institucionalizadas Unidades de Género a nível de todo o país (Nacional, provincial e Distrital), composta por representantes de todas as Unidades Orgânicas do sector;
- A capacidade de desenvolvimento de estratégias locais para ultrapassar e transformar as barreiras culturais como é o caso da incompatibilidade entre os ritos de iniciação e o calendário escolar – por exemplo as províncias da região norte do país instituíram um calendário para a realização dos ritos de iniciação que não compete com o calendário escolar, conseguindo um impacto importante na retenção das meninas na escola;
- Aumento do número de professores e professoras em particular no EP1 e nas zonas mais remotas do país o que foi conseguido pela construção de casas para professora (e) s, como forma de criar certo conforto e motivação. A presença de professoras nas escolas contribuiu também para o aumento das meninas na escola, uma vez que criou modelos positivos do impacto que a educação pode ter na vida das mulheres;
- Atingiu-se uma maior articulação entre os atores – diferentes entidades governamentais; organizações da sociedade civil incluindo as religiosas, sector privado, o que maximiza os recursos e as estratégias para a redução do fosso de género;
- Os atores sociais foram chaves em trazer para o sistema aqueles aspetos que permitem fortalecer a autoestima das raparigas em particular, por exemplo, nas escolas primárias ou secundarias onde foram criados ‘clubes da rapariga’, combinado com o bom funcionamento do Conselho de Escola, permite um maior índice de retenção das

raparigas na escola; melhorias no rendimento escolar das raparigas; redução da gravidez juvenil; maior denúncia dos casos de assédio sexual por parte dos professores e desenvolvimento de solidariedade entre as meninas;

- O lançamento da campanha ‘tolerância 0’ contra o assédio e abuso sexual nas escolas;
- A introdução de soluções locais para problemas locais como é o caso da isenção da taxa de matrícula do ensino secundário para as raparigas de algumas províncias do centro e norte do país, garantindo assim um maior número de raparigas no SNE (MEC, 2006).

O Boletim da República de Moçambique (BR 1 Serie – n.º 41, 176), a educação é o meio básico para a compreensão e intervenção nas tarefas do desenvolvimento social, na luta pela paz e reconciliação nacional.

3. Diferentes modelos de análise sobre a implementação de políticas de educação

De acordo com Hill (2005) as políticas públicas são uma prioridade dos formuladores que estão no ‘topo’, a quem são concedidos pareceres para que possam assegurar múltiplas versões, com distintos níveis de complexidade e sofisticação, que envolvem a implementação efetiva. Os conselhos que se destacam são aqueles destinados a assegurar a efetividade da ação: manter a política clara e evitar ambiguidade; planejar estruturas simples de implementação; manter controlo sobre os atores responsáveis pela implementação; e, por último, evitar interferências externas sobre o processo político.

3.1. Modelo top-down

O modelo *top-down* defendido pelos autores para os quais a *policy* compreende etapas diferentes, entre a formulação, a implementação e a avaliação (Meter & Horn, 1975; Sabatier & Mazmanian, 1980) implica a existência de um momento anterior a ação que abarca o processo de formulação e tomada de decisão pela autoridade legislativa central.

O processo de implementação pode ser conduzido por pessoa individual ou coletiva, de natureza pública ou privada, que têm o intuito de colocar em prática as decisões políticas (Hill, 2005).

Como sintetiza Perez (2010), o modelo *top-down*, se concentra na identificação de um conjunto de variáveis postuladas a partir da decisão governamental, procurando responder questões como: o grau de alcance dos objetivos da política; o equacionamento dos impactos e

objetivos; os principais fatores que afetam o impacto e a própria política e as reformulações obtidas ao longo do tempo.

3.2. Modelo bottom-up

O modelo bottom-up corresponde ao enfoque sobre as estratégias, as atividades e as relações dos atores envolvidos com a prática de políticas públicas. O pressuposto básico desse modelo é a compatibilidade dos programas aos desejos, vontades e padrões comportamentais dos atores e o processo de descentralização (Perez, 2010).

Rampedi (2003) refere que a origem dessa divergência eram os conflitos de interesses entre os *policy-makers* e os implementadores, seja pela falta de qualificação dos agentes ou pela desmotivação para o cumprimento das instruções e recomendações do programa e/ou políticas.

A constatação unânime das descobertas relacionadas ao fracasso e as falhas da implementação do modelo top-down, indicavam que as escolas não seguiam os programas previstos no desenho da política.



Figura 2

Estudos de implementação de políticas educacionais

Fonte: Honig (2006)

O modelo de Mazmanian e Sapatier (1980), considera a habilidade de estrutura como parte importante no processo de implementação. Porém, os autores apresentam seis variáveis que consideram relacionadas com habilidade de estruturar: teoria causal adequada; objetivos claros e consistentes; recursos financeiros; integração e hierarquia dentro e entre as instituições de implementação; regras de decisão das agências de implementação e recrutamento de quadros de implementação.

III. EDUCAÇÃO E ENSINO SECUNDÁRIO

1. Educação como factor de combate à pobreza

De acordo com o Plano Estratégico da Educação 2012-2016, desde a independência, o Governo da República de Moçambique encara a Educação como um direito fundamental de cada cidadão, um instrumento para a afirmação e a integração do indivíduo na vida social, económica e política, um fator indispensável para a continuação da construção de uma sociedade moçambicana e para o combate à pobreza.

O Governo tem promovido uma visão holística do desenvolvimento do Sistema Educativo, o que implica tanto a universalização do Ensino Primário como a expansão, com qualidade, dos ensinos Secundário, Técnico-profissional e Superior para reduzir a pobreza e estimular o desenvolvimento social, cultural, político e económico do país.

A pobreza é considerada numa perspetiva multidimensional. Os Planos de Ação para a Redução da Pobreza (absoluta) (PARPA II 2006-2009, PARPA 2010-2014), definem a pobreza como a impossibilidade por incapacidade, ou por falta da oportunidade de indivíduos, famílias e comunidades de terem acesso às condições mínimas, segundo as normas básicas da sociedade.

Neste contexto, a pobreza não se define apenas em termos de pobreza monetária, medida através do nível de consumo, mas também em termos de oportunidades de acesso aos serviços básicos como a educação, a saúde, o saneamento, a informação, etc. A terceira avaliação nacional da pobreza, baseada no inquérito nacional ao orçamento familiar (IOF08/09), indicou que a pobreza de consumo ao nível nacional no período 2002/03-2008/09 estagnou. Houve grandes avanços na expansão do acesso aos serviços públicos básicos feitos, principalmente nas áreas de Educação e de Saúde.

O governo continua a priorizar, nos seus planos nacionais de desenvolvimento, o investimento na Educação, com o objetivo de educar os cidadãos a desenvolver a autoestima e

o espírito patriótico, ou seja, a formar pessoas capazes de intervir ativamente no combate à pobreza e na promoção do desenvolvimento económico, social, político e cultural do país.

2. Situação social e económica do país

De acordo com PEE (2012-2021), Moçambique tem uma população de 20,6 milhões em 2007, tem 11 províncias com uma grande diversidade sociocultural, linguística e geográfica. Existem 18 línguas nacionais e muitos mais dialetos. Aproximadamente 70% da população vive na zona rural.

Mais de metade da população (52%) está no grupo etário de 0-18 anos e 20% no grupo etário 6-12 anos. Uma população tão jovem, que ainda não produz, coloca uma forte pressão sobre a economia do país que tem que assegurar a realização das necessidades básicas deste grande grupo de consumidores de produtos económicos e de serviços públicos. Esta situação é ainda agravada pelas altas taxas de prevalência de HIV-SIDA.

Em Moçambique a importância de ter políticas oficiais explica a apreensão levantada na Declaração Africana sobre o Poder do Ensino dos Jovens e Adultos e Educação assim como o Desenvolvimento para África (UNESCO, 2009).

Na constituição de 1990 a educação é um direito e uma obrigação de todos os cidadãos. E também projetado a ser acessível e igual para todos, e o estado está instruído a permitir comunidades, cooperativas, comércio e órgãos privados para participarem e promoverem a educação. Pretende-se assim que todos os Moçambicanos tenham acesso a literacia como uma forma de oferecer oportunidades a todos os cidadãos jovens e adultos para que possam adquirir as competências em literacia, numerária, capacitando dessa forma os cidadãos para os desafios que eles enfrentam diariamente.

Em 1995, surgiu uma nova política sobre a educação que assentava em erradicar o analfabetismo, oferecendo acesso a toda a população aos conhecimentos científicos e oportunidades para desenvolver plenamente as suas capacidades; garantir a educação básica para todos os cidadãos em sintonia com o progresso no desenvolvimento nacional, através da introdução progressiva da escolaridade obrigatória; assegurar que todos os moçambicanos têm acesso à formação profissional; educar os cidadãos com uma sólida preparação científica, técnica, cultural e física e um alto nível de educação moral, cívica e patriótica.

Prover educação primária universal é um elemento central da estratégia do governo para a redução da pobreza, como aquisição de competências académicas básicas, incluindo a

literacia, o que vai certamente ampliar o acesso dos cidadãos moçambicanos a oportunidades de emprego e meios de vida sustentáveis.

A educação é necessária para o exercício efetivo da cidadania e uma população informada e crítica é essencial para a proteção e reforço das instituições participantes e democráticas.

3. Pobreza em Moçambique

O que é a pobreza? Segundo o PARPA-I (Plano de Acção Para a Redução da Pobreza Absoluta, 2001-2005, p. 10), “ é a incapacidade dos indivíduos de assegurar para si e seus dependentes um conjunto de condições básicas mínimas para sua subsistência e bem-estar, segundo as normas da sociedade”. Este documento apresenta ainda outras definições, tais como:

- “Falta de rendimentos necessários para a satisfação das necessidades alimentares e não alimentares básicas” (Pobreza Absoluta, em termos de rendimento, PARPA I, p.11);
- “Falta de rendimento suficiente para satisfação das necessidades alimentares e não alimentares essenciais, de acordo com as normas de sociedade” (Pobreza Relativa, PARPA I, p.11);

O Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta para 2006-2009 (PARPA II) do Governo de Moçambique tinha em vista alcançar o objetivo de diminuir a incidência da pobreza de 54% em 2003 para 45% em 2009.

O PARPA (Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta) integra as propostas de alfabetização e de educação de adultos.

A falta de acesso ao trabalho em Moçambique é considerada um dos fatores que definem a situação de pobreza absoluta e, porém, o acesso ao trabalho seria determinante para aliviar tal situação.

De acordo com Demo (2002, p.33), no pano de fundo desta questão está a pobreza política, tal como se depreende na afirmação que se segue:

(...) garantir a sobrevivência das pessoas é direito radical decisivo, mas ainda mais relevante que isso é a gestão de competência política de saber garantir a sobrevivência com as próprias mãos. Portanto, excluído irremediável é aquele que nem sequer consegue e é coibido de saber que é excluído. Não só toma a situação como definitivamente dada e inamovível, como, sobretudo assume os algozes como padrinhos. Imagina que toda solução há-de vir pela

via da doação. Muito mais grave do que ser “ajudado” pelos outros é ser “pensado” pelos outros.

4. Determinantes de Pobreza em Moçambique

De acordo com o PARPAI - os perfis de pobreza constituem uma primeira aproximação dos potenciais fatores causais da pobreza. A análise pode-se aprofundar com técnicas de regressão múltipla, e a combinação de fatores quantitativos e qualitativos. O crescimento lento da economia até o começo da década de noventa, foi de:

- Fraco nível educacional dos membros dos agregados familiares em idade economicamente ativa, com maior destaque para as mulheres.
- Elevadas taxas de dependência nos agregados familiares.
- Baixa produtividade da agricultura familiar.
- Falta de oportunidade de emprego dentro e fora do sector agrícola.
- Fraco desenvolvimento de infraestruturas básicas nas zonas rurais.

Outros estudos, como o do Banco Mundial (2000) coloca ênfase em fatores como o isolamento das comunidades, por falta de vias de comunicação adequadas, e, portanto, a escassa integração dos mercados rurais para dar saída aos excedentes agrícolas.

5. A (des)igualdade do género

De acordo com o PARPAII, a desigualdade de género constitui um obstáculo para o crescimento económico do país. No geral, os agregados familiares onde a mulher é discriminada tendem a ser mais pobres. Na melhoria da educação da mulher aumenta a eficiência das decisões de produção, consumo e poupança dos agregados familiares.

Segundo o PARPAII, foram feitas análises de incidência da pobreza de acordo com o sexo do chefe do agregado familiar, e estimativa da distribuição da força de trabalho por sexo de acordo com os níveis de rendimentos: as estimativas mostram que agregados chefiados por mulheres têm uma incidência da pobreza mais alta, 62,5%, comparativamente a 51,9% para agregados chefiados por homens. Os determinantes da pobreza indicam que elevadas taxas de incidência da pobreza para famílias chefiadas por mulheres têm relação com o baixo nível de educação, a viuvez e as altas taxas de dependência, e os baixos níveis de rendimentos para as necessidades da família.

Quanto aos indicadores da força de trabalho destacam-se três indicadores que se relacionam com a pobreza:

- a) A população feminina concentra-se nas zonas rurais e está empregada no sector de subsistência;
- b) Os níveis de educação das mulheres são muito baixos comparativamente aos dos homens;
- c) A taxa de participação na força de trabalho da mulher é alta, apesar da carga das tarefas domésticas, segundo o PARPAII.

6. Educação e género

De acordo com o PARPAII a educação é aqui referida no sentido de um sistema amplo e complexo, envolvendo elementos formais e informais. Na gestão do sistema educacional atua-se sobre subsistemas fundamentais, incluindo: o ensino primário; a alfabetização e educação de adultos; o ensino secundário geral; o ensino técnico (elementar e de artes e ofícios; técnico básico; médio); a formação de professores; o ensino superior; a formação profissional. Apesar da sua autonomia relativa, estes subsistemas interagem e em consequência requerem no médio e longo prazo um tratamento sob uma visão sistémica (de conjunto).

São identificados pelo menos quatro problemas principais no sector da educação, a saber:

- O acesso limitado a oportunidades de educação (nos diversos subsistemas);
- A fraca qualidade de ensino e formação de recursos humanos em geral, e sua deterioração;
- O elevado grau de ineficiência (com desperdício), traduzido em índices elevados de repetência e desistência de instruendos;
- Elevado custo para a expansão do acesso e para a melhoria da qualidade do ensino oferecido.

Estes problemas determinam objetivos básicos da estratégia educacional no seu conjunto, que se situam em busca da expansão do acesso; da elevação da qualidade; do aumento da eficiência e redução de custos. Por outro lado, é sublinhado o objetivo de aumentar o acesso à educação prestando atenção à promoção da equidade social, entre regiões, a cidade e as zonas rurais e de género.

A Constituição da República de 2004 nos seus artigos 35 e 36 estabelece como princípio de que homens e mulheres têm os mesmos direitos perante a Lei (a igualdade de direitos do género). O PQG 2015-2021 refere-se igualmente ao grande objetivo de alcançar a igualdade do género e menciona explicitamente que o fortalecimento do poder das mulheres é um fator decisivo para a erradicação da pobreza.

Este pressuposto cria um marco importante para que ao longo do processo do desenvolvimento económico e social do país se focalize na maior equidade no acesso aos recursos, na participação económica e no acesso aos benefícios do desenvolvimento e na participação nos órgãos de tomada de decisão. Porém, dadas as desigualdades existentes na educação (EP2, ESG2 e superior), três quartos do investimento do Estado na educação beneficia os rapazes, enquanto só a quarta parte beneficia as raparigas.

Como refere o PARPAII a educação das mulheres tem uma particular importância, porquanto permite, em primeiro lugar, criar incentivos para aquisição de uma visão mais ampla sobre as mudanças na sociedade e particularmente sobre o seu papel no processo de desenvolvimento. Seguidamente, ela permite melhorar as condições de vida de toda a sociedade ao contribuir para o aumento da produção no campo, a redução da mortalidade infantil, melhoria da nutrição familiar e, sobretudo, das crianças.

A educação das mulheres contribui, igualmente, para a prevenção de doenças diversas com destaque para o HIV/SIDA e para a reprodução, na comunidade, de valores positivos. A igualdade do género como motor duma estratégia mais eficiente de desenvolvimento só é possível com a compreensão e consciencialização dos homens através duma educação niveladora das desigualdades.

Para o PARPAII, é necessário para o *Género*: Assegurar a equidade do género no EP 1 (Ensino Primário 1) através da melhoria do acesso, a permanência e segurança dos rapazes e raparigas na escola através de ações concertadas com diferentes atores para reduzir os índices de casos de abuso sexual nas escolas e desistências, particularmente de raparigas, devido às condições de abastecimento de água e saneamento não adequadas; criar condições para o recrutamento de professoras e mulheres para o sistema de ensino e administração da educação, sobretudo para as zonas rurais, reduzindo as disparidades atualmente existentes; realizar campanhas de sensibilização para os pais e membros da comunidade em geral através de órgãos de informação e conselhos da escola no sentido de assegurar a frequência e permanência das raparigas e das crianças órfãs e vulneráveis na escola.

7. Maternidade precoce no mundo

Segundo Arnaldo, Frederico e Dade (2014), a maternidade precoce é um dos problemas sociais e da saúde pública que têm atraído a atenção de estudiosos, políticos e organizações internacionais e da sociedade civil. De acordo com estimativas de 2010, 36,4 milhões de mulheres entre 20 e 24 anos nos países em desenvolvimento, tiveram parto antes dos 18 anos, sendo mais de metade (53%) no continente africano (Fundo da População das Nações Unidas – UNFPA, 2013).

Ferreira (2008) afirma que a maternidade precoce ou na adolescência é um dos principais problemas de saúde nos países em desenvolvimento e a sua perceção como problema social tem vindo a aumentar e a justificar uma maior resposta por parte das políticas públicas.

De acordo com UNFPA (2013), as taxas de gravidez e maternidade na adolescência em África são as mais elevadas no mundo. A estimativa de 2010 é que pelo menos 25% das mulheres entre 20-24 anos na África subsaariana tiveram o seu primeiro filho antes dos 18 anos, contra uma média dos países em desenvolvimento de 19%.

Segundo Hindin (2012), mais de metade das mulheres tiveram o seu primeiro filho antes de completar 20 anos de idade, havendo países em que mais de 20% das mulheres tiveram-no antes dos seus 16 anos de idade.

De acordo com Arnaldo, Frederico e Dade (2014) o nível de maternidade precoce na África Subsaariana é explicado por vários fatores, entre eles a diminuição da idade menarca (primeiro período de menstruação) e o retardamento do primeiro casamento, a prevalência de casamento precoce, as normas culturais sobre a atividade sexual e procriação e o baixo uso de métodos de contraceção. Com a diminuição da exigência de as mulheres casarem virgens e a fraqueza do controlo social sobre este aspeto, segundo aqueles autores o declínio da idade da menarca põe as jovens raparigas expostas ao risco de um início precoce da atividade sexual.

Magodi e Agwenda (2009) afirmam que o início da atividade sexual tem sido cada vez mais cedo, ao mesmo tempo que a idade ao primeiro casamento aumenta, fazendo com que o período entre o início da atividade sexual e o primeiro casamento seja cada vez mais longo.

De acordo com Doyle et al. (2012), analisados 24 países da África Subsaariana, encontraram que 25% das adolescentes solteiras entre 15-19 anos eram sexualmente ativas e que o uso de métodos de contraceção era geralmente baixo.

No entanto, as normas sobre a atividade sexual nas sociedades africanas não são uniformes, havendo sociedades onde a virgindade antes do casamento é valorizada e outras onde a atividade sexual antes do casamento não é condenada ou é até encorajada (Meeker, 1994).

Segundo Yavuz (2010), a prevalência de casamento precoce também tem contribuído para persistência de níveis elevados de maternidade na adolescência. Embora a idade do primeiro casamento esteja a aumentar desde a década de 1990, a África continua a ser uma das regiões do mundo onde as mulheres se casam mais cedo.

Zabin e Kiragu (1998) afirmam que em algumas partes da África subsaariana, onde se mantêm normas religiosas contra a atividade sexual antes do casamento, o casamento precoce permite aos pais evitar os custos de manterem uma rapariga depois da puberdade e garantem a sua virgindade até a altura do casamento.

De acordo com (Population Reference Bureau, 2013), 40% das mulheres entre os 20-24 anos estavam casadas até aos 18 anos e 13% estavam nessa condição até 15 anos.

8. Sistema educativo

Para Moçambique, a oferta de uma educação de qualidade para todos constitui estratégia para o desenvolvimento do país e para a redução da pobreza. A retenção dos alunos no Sistema de Educação até a conclusão do ensino primário obrigatório e a progressão para o nível seguinte é o principal desafio para as autoridades de educação em Moçambique PEE (2012-2016: 4).

A Lei nº6/1992 do Sistema Nacional de Educação (SNE), publicada no Boletim da República de 6 de Maio de 1992 estabelece que o Sistema educativo em Moçambique tem três tipos de subsistemas: ensino pré-escolar, ensino escolar e ensino extra - escolar.

9. Ensino secundário geral

O Ensino Secundário Geral tem dois ciclos: o primeiro compreende a 8.^a, 9.^a e 10.^a classes. Depois de completar este nível de ensino, o aluno pode continuar os seus estudos no segundo ciclo do ensino geral (11.^a e 12.^a classes) que antecede a entrada no Ensino Superior.

O Ensino Secundário Geral não é gratuito, havendo cobrança de propinas. Não há exames de admissão.

Para responder à grande procura de lugares no ensino secundário, este nível de ensino opera com turnos noturnos, principalmente para os alunos mais velhos (com mais de 15 anos). Além disso, estão a surgir muitas escolas privadas neste nível de ensino, particularmente nas cidades. Em 2011, estas escolas privadas eram frequentadas por 10% do total de alunos do ensino secundário. Recentemente, o MINED introduziu um programa de Ensino Secundário Geral à distância cuja cobertura é ainda limitada.

Segundo Brouwer, Brito e Menete (2010), os sistemas clássicos de educação são baseados em dois conceitos:

- Seguimento de conteúdos ao longo do tempo;
- Especialização.

Um aluno entra no sistema e ao longo dos anos, adquire numa forma cumulativa novos conhecimentos, habilidades e atitudes que se refletem em competências adquiridas.

Ao longo da sua carreira estudantil o aluno afunila cada vez mais o seu campo de saber, de acordo com as suas capacidades intelectuais, preferências individuais e necessidades da sociedade.

De acordo Brouwer, Brito e Menete (2010), existem dois eixos que definem o espaço onde se localizam os campos de conhecimento e competências:

- O primeiro eixo é aquele que liga o aplicado teórico. As nossas capacidades intelectuais têm num extremo as habilidades operacionais e, no outro, as habilidades de reflexão. Os que se preocupam com os mundos cultural e social e, outro, os que focalizam a sua atenção no conhecimento;
- O segundo eixo é aquele que é definido pelos extremos, artes e ciências. Existem os que se preocupam com o mundo cultural e social, e, do outro, os que focalizam a sua atenção no conhecimento dos princípios que governam os mundos físicos e biológicos.

No artigo 12 no n.º 1 da mesma Lei o nível secundário do ensino geral compreende cinco classes e subdivide-se em dois ciclos.

O Ensino Superior (ES) é composto pelas Universidades, escolas superiores e politécnicos, com uma vasta gama de especializações definidos pelos eixos aplicado-teórico, ciências naturais e artes. No Ensino Superior temos o Bacharelato (oficialmente abolido em 2009 com a última revisão da lei do Ensino Superior), a licenciatura, o mestrado e o doutoramento.

Designação do nível	Anos de escolaridade correspondentes	Observação
ESG1	8. ^a classe até à 10. ^a classe	
ESG2	11. ^a classe à 12. ^a classe	Existe especialização em ciências e letras.
ET	Elementar, Básico, Médio	Este com as especializações comércio, indústria e agricultura.

Quadro 1

Sistema Nacional de Educação para o ensino secundário de Moçambique

Nota: Adaptado segundo Sistema Nacional de Educação

Brouwer, Brito e Menete (2010) afirmam que existem outros subsistemas parcialmente integrados nos anteriores:

- A formação de professores em Centros de Formação;
- Institutos do Magistério Primário (para o ensino primário);
- Universidade Pedagógica (para o nível secundário);
- Alfabetização de adultos.

Historicamente, o sistema é o resultado de uma evolução caracterizada por quatro épocas: A primeira época que corresponde ao período colonial até 1975 após 25 de Abril em Portugal, sendo caracterizada por um sistema de educação restrito a uma camada muito reduzida, definida em termos culturais e raciais.

A segunda época começa com a independência nacional e caracteriza-se por um grande esforço no sentido de alargar a educação para todos os moçambicanos.

A terceira época, o processo foi interrompido pela guerra de desestabilização que abalou o país a partir de 1976 e que resultou na morte de muitos professores, rapto de alunos e destruição de infraestruturas principalmente na década de 1980.

A quarta época começa-se com o acordo geral de paz e as eleições de 1994. Este período é de estabilidade social e crescimento económico, caracterizado pela retoma do investimento na educação.

9.1. A Escola como espaço sociocultural

Bourdieu (2010) mostra que, na sua perspetiva analítica, cada sistema, dadas as suas condições estruturantes e estruturadas, tem o objetivo de produzir não só as próprias condições de existência, mas também a reprodução de sistemas de conversão e de reconversão. A progressiva constituição da sociologia da educação e sua importância na sociedade e educação têm descrito um processo que paulatinamente influenciou o sistema educativo.

Segundo Dayrell (1994), escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história.

Falar da escola como espaço sociocultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição. Para o autor a escola é polissêmica, ou seja, possui muitos sentidos e o mesmo sentido que a escola possui para mim, não possui para você ou para outro. A escola é entendida numa perspetiva individual sendo-lhe atribuído algum sentido.

A escola é um ambiente de interação e socialização, onde tantos alunos como professores aprendem com a convivência, compartilham histórias e experiências de vida já adquiridas fora do ambiente escolar. O que torna a escola um ambiente de aprendizado que vai muito além da sala de aula.

De acordo com Pessoa (2001), a educação orienta o desenvolvimento da personalidade do jovem em conformidade com as metas da sociedade. A escola é um instrumento social de grandes influências na geração ascendente de qualquer país. Esta segue padrões de comportamento que tem a ver com a sociedade e com as necessidades do jovem em interação e formação educativa.

Segundo Lucchiari (1993), o contexto escolar deve proporcionar ao aluno condições necessárias para o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Visto que a meta principal da escola de ensino médio é preparar o aluno para continuar os estudos, seja a nível universitário ou para o mundo do labor.

Morin (1993) afirma que a globalização e o currículo escolar devem contemplar as disciplinas e o conhecimento mundial, ou seja, unir o simples e o complexo. Isso requer uma adaptação com novas interpretações a nível integrado entre as disciplinas e a atualidade, ou

seja, modernizar o currículo escolar e interdisciplinar numa perspetiva relacional que motive o aluno a enfrentar os obstáculos escolares.

Como refere Perrenoud (1996), a motivação no contexto escolar integra e contribui para o sucesso da aprendizagem. Na realidade, a escola tem muito a ver com o sucesso ou o insucesso escolar do aluno em seu processo de formação educacional. Além disso, deve proporcionar conhecimentos adequados à formação do aluno, democratizar as suas normas, os seus códigos, os seus limites e envolver a família para juntos apoiar o aluno no desenvolvimento escolar.

De acordo com Levisky (1998), a escola como um contexto desfasado em relação aos seus recursos para acompanhar o desenvolvimento formativo e informativo, ou seja, a ideologia educacional passa por um estado de dependência, passividade e submissão do poder político e económico.

Segundo Costa, Franco e Martins (2004), a democracia escolar foca o acesso à escola como prioridade, mas esquece a seletividade, a repetência e o abandono escolar.

Perante Canavarro (2007), a escola e as demais instituições sociais inserem-se no dinamismo de atividades motivadoras direcionadas ao aluno no desenvolvimento escolar formativo.

No seguimento da mesma linha de pensamento o ator afirma que a escola atual mantém ainda, características prometas de exclusão, ou seja, é uma escola massificada que não retrata de imediato os motivos consignados a categorias sociais e os resultados definem o percurso escolar do aluno. A escola é um espaço de construções e de interiorização de conhecimentos, ou seja, deve estar adequada para interligar os conhecimentos ao nível das relações entre os mais diversos contextos.

A escola, apesar de ser gratuita e de escolarização plena, não é capaz de produzir uma verdadeira transformação social, muito pelo contrário, ela serve para dissimular a desigualdade e assim legitimá-la.

De acordo com Mir (1990), o ensino funcionaria como um mecanismo social, eficaz na ordem da vinculação a uma ideologia e *ethos* concreto, segundo uma reprodução da desigualdade estrutural e de legitimação dos grupos dominantes, sem nenhum tipo de contestação ou resistência. A mesma autora aponta-nos que a socialização escolar implica a homogeneização dos alunos com uma cultura universal, mas também com uma diferenciação mediante uma transmissão de cultura distinta, em função da divisão do trabalho.

9.2. Desistência de alunas no ensino em Moçambicano

Apesar do Governo e os seus parceiros de cooperação estarem a intensificar campanhas de combate às desistências de alunas nas escolas, parece que a medida não está a dar os resultados esperados no seio das comunidades.

Ao longo dos últimos anos, várias raparigas, desistiram de frequentar as aulas por razões ligadas aos casamentos prematuros, ritos de iniciação e nomadismo por parte dos pais que procuram terras férteis para a prática de agricultura.

Atualmente a desistência, de forma massiva, já não existe, mas ainda existe uma tendência para a desistência.

Paulino Mussa (2017), lembra que o problema de desistência, sobretudo com a rapariga nas escolas, sempre existiu, mas ultimamente esse assunto é um fenómeno que já está a ter alguma solução, embora não imediata. Já existe uma grande compreensão por parte dos pais e encarregados de educação sobre este problema.

As meninas estão a deixar a escola porque têm de ajudar em casa, deixam a escola porque têm de casar com 10, 11, 12 anos, ela que ainda não viveu já começa a ser mãe de uma outra criança.

Os ritos de iniciação, casamentos prematuros e o abuso sexual de menores são as principais causas da gravidez precoce.

IV. INSUCESSO ESCOLAR

O problema do (in)sucesso escolar (IE) em Moçambique tem preocupado há vários anos pedagogos e políticos que pretendem saber os fatores e causas, de forma a combater este fenómeno, tendo em conta os prejuízos advenientes nos domínios educativos, social, económico e familiar. O termo IE tem ocupado muitos investigadores na atualidade, no tocante às suas causas, aos seus efeitos, à forma como se pode combater o insucesso ou promover o sucesso.

Os sistemas de ensino têm como que adjacente a preocupação em combater a exclusão social, oferecer a igualdade de oportunidades ao acesso e sucesso, assim como preparar os jovens para o mercado de trabalho (Bayma-Freire, Machado & Roazzi, 2011) e como tal não é de estranhar que o tema do insucesso escolar surja frequentemente relacionado a novas investigações sobre o ensino.

O insucesso escolar, ao contrário do que é muitas vezes dito, não se trata de um fenómeno recente, se tivermos em consideração toda a sua dimensão.

De acordo com Miranda (2010, p. 4) o insucesso representa o “mau resultado, falta de êxito, desastre, fracasso”.

No seguimento da mesma linha de pensamento Benavente (1976) afirma que são reprovações, atrasos, repetências, abandono, desadaptação, desinteresse, desmotivação e fracasso remetem, consciente ou inconscientemente, a origem do insucesso escolar para a época em que surgiu o ensino, pois será lógico pensar que havendo alguém que se propõe a ensinar, existe um grupo, maior ou menor, que se propõe a ser ensinado, enquanto outros não querem, não podem, ou não conseguem sujeitar-se a essa mesma instrução. Contudo, dada a tendência evolutiva do homem, a necessidade constante de formação nas diversas áreas e a massificação do ensino, IE começou a ser um tema inerente à própria escola.

Partilhando de uma opinião semelhante a Rangel (2004), podemos afirmar que o insucesso não é um fenómeno recente e remete a sua origem para o nascimento da instituição escolar.

Marchesi (2006) por sua vez refere que alunos com problemas na escola, assim como o fracasso escolar são condições que sempre existiram, são intrínsecas ao próprio sistema educacional.

Guimarães (2010) considera o insucesso escolar como um fenómeno social, de realidade incontestável, divulgado nas escolas, famílias, a nível político e nos meios de comunicação social.

Conforme a análise que alguns autores fazem a Insucesso, parece inicialmente ter surgido a Teoria dos Dotes Individuais. Como representado em Eurydice (1995) e retomada por Sil (2004), a responsabilidade do sucesso escolar era atribuída exclusivamente ao aluno e o insucesso à possibilidade da existência de distúrbios, falta de capacidade ou até mesmo de inteligência por parte do aluno.

1. Quadro analítico

De acordo com Benavente (1991), o IE é um fenómeno que tem sido explicado por um quadro analítico ligados às teorias dos dotes individuais, do handicap sociocultural e da corrente socioinstitucional.

1.1. Teoria dos dotes individuais

Na década 60, o sucesso/insucesso é explicado em natureza psicológica - que é pelas maiores ou menores capacidades dos alunos, pela sua inteligência, pelos seus dotes naturais.

Segundo Eurydice (1995) e retomada por Sil (2004), inicialmente surgiu a Teoria dos Dotes Individuais, em que a responsabilidade do sucesso escolar era atribuída exclusivamente ao aluno (componente hereditária) e o insucesso, à possibilidade da existência de distúrbios, falta de capacidade ou até mesmo de inteligência por parte do aluno. Por ser demasiado redutora e por não contemplar as vivências da pessoa, esta teoria encontra-se à partida bastante limitada, com a agravante de que esta atribuição individual do insucesso pode, segundo Avanzini (1967), contribuir para um aumento dos sentimentos de incompetência.

1.2. Teoria do handicap sociocultural

Ao constatar-se que os indivíduos eram, não só fruto da hereditariedade, mas influenciados pelo meio, criou-se uma nova corrente de pensamento que levou à elaboração da Teoria do *Handicap* Sociocultural.

No início da década 70, baseada em explicações de natureza sociológica de que o sucesso/insucesso dos alunos é pela pertença social e pela maior ou menos bagagem que os alunos dispõem, quando estes ingressam na escola. O cruzamento entre origem social/resultados escolares revela a existência de mecanismo mais vasto na produção do sucesso/insucesso, que não pode ser apenas atribuído a causas psicológicas individuais.

Segundo Sil (2004) e Machado (2007) atribuiria o insucesso do aluno ao meio social em que este se encontra inserido, o que significaria que uma criança proveniente de classes sociais baixas estaria à partida condenada ao fracasso.

Rangel (2004) relembra que não se pode considerar o *Handicap* Sociocultural como hereditário. Mendonça (2006) refere que esta relaciona os fatores de nível socioeconómico e cultural com o insucesso escolar, chegando mesmo a afirmar que estas podem ser determinantes para o desenvolvimento intelectual e cognitivo do jovem.

Apesar de esta teoria reduzir o peso da responsabilidade do insucesso sobre o sujeito continuava a transmitir a ideia de que seria, para este, um fenómeno inevitável e que à semelhança dos da teoria dos Dotes, um indivíduo proveniente de um meio socioeconómico desfavorecido nada (ou pouco) podia fazer para contrariar a situação.

1.3. Teoria da corrente socioinstitucional

A partir dos anos 70, o trabalho de análise da produção do insucesso escolar ultrapassa as relações escola-meio e interessa-se pelos mecanismos que operam no interior da própria escola; interrogando o seu funcionamento e as suas práticas, a corrente socioinstitucional sublinha a necessidade de diversidade e de diferenciação pedagógica pondo em evidência o carácter ativo da escola na produção do insucesso, este é visto como resultado duma relação quotidiana entre as práticas escolares e os alunos das culturas não letradas, ultrapassando algum fatalismo presente na teoria do handicap sociocultural.

De acordo com Machado (2007), a tomada de consciência da influência que o ambiente (o meio), onde está inserida a criança, pode afetar as suas prestações escolares impeliu novas linhas de pensamento que permitiram o aparecimento de outras teorias como a Socioinstitucional que já contemplava a família, o meio social, a escola e as interações entre estes na replicação ou combate do insucesso.

Segundo Sil (2004), evidenciaria um papel mais ativo da escola em relação ao (in)sucesso dos alunos. Este manifestava-se não só derivado da qualidade das infraestruturas, mas das estruturas administrativas e pedagógicas, da avaliação dos alunos, da colocação dos professores e estabilidade do corpo docente, da abertura da escola à comunidade e ainda podia ser resultado das políticas educativas. Para os defensores desta teoria os aspetos referidos deviam ser alvo de análise e retificações.

2. Teorias explicativas do insucesso escolar

Para Silva e Lima (2011), a aprendizagem pode ser afetada por variáveis intrínsecas e/ou extrínsecas. Para encontrar a realidade de muitos alunos os vários autores foram, ao longo dos anos, elaborando hipóteses e construindo teorias com o intuito de determinar a origem da ocorrência, seja ela interna ou externa ao indivíduo.

Podemos encontrar vários modelos de interpretação dos objetivos e finalidades da escola de acordo com o tipo de modelo e a sua corrente de estudos.

No quadro 2 apresentamos os modelos de interpretação das finalidades da educação:

Tipo	Traços
Humanista	• Preparar para a cidadania • Compreender a tradição e a história • Ensinar valores, cultura e arte
Eficiência social	• Preparar para o trabalho • Responder às demandas sociais • Conectar a oferta de ensino com a economia
Evolutivo	• Centrar-se no aluno • Desenvolver o potencial de cada aluno • Impulsionar a criatividade e motivação de cada aluno
Progresso social	• Conseguir uma sociedade mais justa • Escolas abertas a todos • Compensar as desigualdades

Quadro 2

Modelos de interpretação das finalidades da educação

Fonte: Marchesi (2006)

Rangel (2004) simplifica a interpretação dos modelos, apresentando somente duas abordagens possíveis ao insucesso escolar. A abordagem culturalista centrada na família e na herança cultural da criança e a abordagem conflituosa na qual os autores desta linha de pensamento afirmam não existir modelos culturais superiores a outros e se caso acontecesse é porque o mesmo foi imposto por uma classe dominante.

Algumas das teorias mais sonantes nesta área têm como base a origem, intrínseca ou extrínseca, das variáveis que conduzem o aluno ao insucesso.

Os autores que tinham como referência os trabalhos assentes na perspetiva do indivíduo tendem a valorizar mais a componente singular, por outro lado, para os investigadores que valorizavam mais o meio, as características individuais assumiam-se como um fator de menor importância. Porém, consoante a linha de pensamento e de investigação dos autores, foram formuladas diversas teorias, que no fundo acabam por complementar-se entre si.

3. Causas de insucesso escolar

A escolaridade constitui um dos pilares fundamentais da preparação dos cidadãos para a vida adulta em todo o mundo. Neste contexto, o insucesso e o abandono escolares constituem handicaps importantes, capazes de influenciar todo o desenvolvimento do indivíduo.

O insucesso escolar é analisado como reflexo de “disfuncionamento ao nível do aluno, da família, dos programas ou do professor” (Roazzi & Almeida, 1988, p.53).

Sendo o insucesso escolar assumido como um problema social, várias foram as teorias explicativas deste fenómeno, desde a responsabilidade atribuída aos alunos pelo seu insucesso escolar, à sua origem de classe passando por outras responsabilizações.

As instituições de ensino, geridas pelas respetivas lideranças, podem influenciar direta ou indiretamente a conduta dos seus alunos, em função do tipo de liderança exercida, e desta forma condicionar o sucesso escolar. Para que o sucesso seja efetivo, é fundamental, a articulação de fatores internos na escola com o meio social onde se insere o aluno, a colaboração entre professores, como atores diretos no estabelecimento de ensino e o papel ativo dos pais e ou encarregados de educação. A linguagem, associada ao meio social de origem, contribui de forma determinante no sucesso da aprendizagem, ao implicar perceções particulares e específicas da realidade.

Como refere Arroiteia (1991, p. 31) “o meio familiar constitui, apesar de tudo, mais um dos elementos a ter em conta no rendimento escolar dos indivíduos. E, neste, aflui de forma decisiva a forma da linguagem”.

De acordo com Correia (2011), inicialmente, as causas do insucesso eram atribuídas às características cognitivas ou de personalidade próprias do aluno que impediam desta forma o seu sucesso considerando também que estas características estão relacionadas com as

relações interpessoais do aluno. Marchesi e Gil (2004) remetem a responsabilidade do insucesso dos alunos à escola, às famílias, ao estado, ou ao sistema económico. A mesma opinião é partilhada por Santos (2009), que agrupa os fatores de insucesso escolar em quatro conjuntos: a) fatores individuais; b) fatores familiares; c) fatores ambientais, e; d) fatores socioculturais.

De acordo com Sil (2004) as situações de insucesso escolar são provocadas por uma multiplicidade de causas e o mesmo se sucede com Fonseca, (1999) que identificou uma inter-relação entre os fatores que se traduzem em dificuldades de aprendizagem, desde os problemas socioeconómicos, aos individuais, passando pelas oportunidades educacionais.

Guerreiro (1998) ao referir que a qualidade das ligações que se estabelecem entre a família e a escola podem ser determinantes para a adaptação e mesmo para o desempenho do indivíduo.

Níveis	Indicadores
Sociedade	• Estrutura social • Exigências educacionais
Família	• Nível socioeconómico • Identidade cultural • Dedicação • Expectativas
Sistema Educacional	• Gasto público • Formação dos professores • Flexibilidade do currículo • Sistema de avaliação e certificação • Sistema de admissão de alunos • Apoio disponível
Escola	• Nível socioeconómico médio da escola • Cultura escolar • Coordenação • Participação
Aula	• Atitude e expectativas • Método de ensino • Gestão da aula • Avaliação
Aluno	• Capacidade • Motivação • Desenvolvimento social e afetivo • Comportamento

Quadro 3

Níveis e indicadores associados ao insucesso escolar

Fonte: Marchesi e Gil, 2004

No quadro 3, encontram-se expostos os fatores e agentes que influenciam a aprendizagem dos alunos. Assim, respeitando a terminologia e classificação do autor, o quadro seguinte faz um resumo desses mesmos fatores, inseridos em cada nível.

O insucesso e o abandono escolar são, desta forma, um processo contínuo e a longo prazo, além do que, os mesmos podem influenciar os alunos de diferentes formas, dependendo do momento em que surgem (Janosz et al, 2000).

Segundo Miguel, Rijo e Lima (2012), os fatores individuais, sobretudo os de ordem cognitiva, comportamental e interpessoal, parecem situar-se a montante deste fenómeno, surgindo como mais compreensivos do processo subjacente ao insucesso e abandono escolares e assumindo um carácter prioritário do ponto de vista da intervenção, tendo em conta o seu carácter dinâmico.

Fatores	Forma de manifestação
Autoconceito escolar	O aluno com insucesso considera que tem menos competência escolar que os seus pares, o que se expressa na percepção de que é menos inteligente ou possui menos capacidades do que os outros.
Autoeficácia escolar	Os alunos com insucesso acreditam que, mesmo que se esforcem, não serão capazes de realizar convenientemente a tarefa, o que leva à diminuição do investimento escolar.
Autorregulação comportamental	Os alunos que manifestam fracasso escolar possuem frequentemente dificuldade em se manter quietos e atentos em contexto de sala de aula, percecionando ainda dificuldade em controlar o seu próprio comportamento.
Valor da tarefa	Para os alunos com fracasso escolar, esta dimensão expressa-se frequentemente através da desvalorização da importância da escola, não considerando a sua utilidade ou valor para qualquer tipo de objetivo, seja ele mais instrumental (ex. obter um emprego) ou tendo por base uma motivação mais intrínseca (ex. “a escola ajuda-me a compreender o mundo em que vivemos”).
Ansiedade de desempenho	Os alunos de insucesso manifestam habitualmente níveis elevados de ansiedade perante situações de avaliação, uma vez que estas tarefas conduzem frequentemente ao fracasso. Esta dimensão pode manifestar-se tanto a nível cognitivo e vegetativo (pensamentos de que não se é competente para a realização de determinada tarefa) como através de

somatizações (ex. dores de barriga, dores de cabeça, ou ficar maldisposto). Ausência de rotinas de estudo. Os alunos com fracasso escolar não costumam estudar ou fazer os trabalhos de casa por iniciativa própria, fazendo-o apenas se forem obrigados.

Atribuições de sucesso e insucesso Nos alunos com fracasso escolar é frequente atribuírem os seus maus resultados quer à figura do professor (ex. “tive más notas porque o professor embirra comigo”) ou devido à sorte/azar (ex. “tive boa nota naquele teste porque calhou”). Relações interpessoais e integração social. Nos alunos que manifestam fracasso é frequente a experiência de rejeição pelos pares (como crítica, desinteresse, evitamento, ou o bullying).

Ausência de rotinas de estudo	Os alunos com fracasso escolar não costumam estudar ou fazer os trabalhos de casa por iniciativa própria, fazendo-o apenas se forem obrigados.
Atribuições de sucesso e insucesso	Nos alunos com fracasso escolar é frequente atribuírem os seus maus resultados quer à figura do professor (ex. “tive más notas porque o professor embirra comigo”) ou devido à sorte/azar (e.g. “tive boa nota naquele teste porque calhou”).
Relações interpessoais e integração social	Nos alunos que manifestam fracasso é frequente a experiência de rejeição pelos pares (como crítica, desinteresse, evitamento, ou o bullying).

Quadro 4

Fatores cognitivos, comportamentais e interpessoais com impacto no insucesso escolar

Fonte: Miguel, Rijo & Lima (2012)

3.1. Pessoais

De acordo com Santos (2009), ao nível pessoal, o insucesso escolar nem sempre está ligado à falta de vontade, falta de motivação ou preguiça do aluno, além dos fatores escolares socioeconómicos e familiares, há casos em que alguma disfunção cognitiva, sensorial ou motora, muitas vezes tardiamente detetada, desvia o aluno da performance esperada.

Machado (2007) soma à lista de indicadores de insucesso a falta de interesse pela escola, o sentimento pessoal de fracasso do aluno, a dificuldade de inserção na vida profissional, o analfabetismo e o trabalho precoce. Apesar destes fatores, na maioria das

situações por si só não representam um aumento das dificuldades escolares com intensidade suficiente para levar o aluno ao insucesso, casos há, no entanto, em que a simples aquisição de um par de óculos para a criança poderia influenciar todo o seu futuro.

Para Binder e Michaelis (2006) as perturbações precoces na aprendizagem são pequenos indicadores que podem querer antever uma situação de dificuldades de aprendizagem e em casos mais graves de insucesso escolar.

Por outro lado, Miranda (2010) acrescenta que justificar o insucesso escolar somente através do baixo quociente de inteligência dos alunos é apenas uma das formas de atribuir o insucesso ao próprio aluno. O mesmo relembra que quando o insucesso é atribuído à escola não é necessariamente uma crítica ao edifício, ou instituição escolar, mas a toda uma envolvência desde as questões com a avaliação dos alunos, até a falta de abertura entre esta e a sociedade, ou mesmo como resultado de políticas educativas menos adequadas a cada realidade. Na atribuição do insucesso à falta de inteligência da criança essa responsabilidade acaba por recair sobre os pais, uma vez que se considera que este é um fator com forte tendência hereditária.

Afirma Avanzini (1967) que quando a criança é apelidada, pelos pais e/ou professores, de preguiçosa é-lhe atribuída toda a responsabilidade do insucesso escolar, desresponsabilizando os restantes intervenientes no processo educativo. O problema é quando o aluno acredita que está destinado ao insucesso e que nada do que possa fazer poderá contrariar essa posição. Esta situação poderá contribuir para um agravar do seu insucesso.

Para Dolle e Bellano (1993) o sentimento de insucesso percecionado pelo indivíduo pode originar sentimentos de rejeição, desgosto, agressividade, etc. Estas reações podem, por sua vez, representar um aumento do próprio insucesso, o que leva o jovem a não sair caso não lhe seja prestado o apoio necessário.

Machado (2007, p. 62) relembra que “o indivíduo não é um ser isolado, mas membro de vários grupos sociais que age e reage de acordo com os estímulos e reações dos outros indivíduos”. Não cabe ao sujeito a opção de escolha do seu meio ou das condições em que vive, até certa idade (acrescentamos nós), mas ele pode optar por fazer, agir ou interagir com este. Isto remete-nos para a ideia de que não é somente o meio que molda a pessoa, mas a forma como esta conduz a sua atividade. Sendo certo que as situações de meio adversas poderão necessitar um esforço redobrado para a sua superação (Dolle & Bellano, 1993).

De acordo com Marchesi (2006) cada pessoa apresenta um arranjo próprio de inteligência dentro das oito áreas distintas: musical, cinético-corporal, lógico-matemática,

linguística, espacial, interpessoal, intrapessoal e naturalista. O diferente peso com que cada uma das áreas de inteligência está presente no sujeito, levam a ter mais apetências em algumas matérias do que noutras. Esta preferência por algumas matérias em prejuízo das outras, o nível de energia dedicado à tarefa e a persistência do aluno, dependem da motivação e dos motivos que o levam a querer aprender (Covington, 1996).

Formosinho (2001) considera que o local onde o aluno habita pode influenciar a sua educação informal e por arrasto os resultados escolares. Acrescenta ainda que a cultura escolar é mais aproximada à das cidades e não tanto à cultura das zonas rurais, o que distancia as bases pré-existentes nos alunos das matérias e realidade escolar.

Montagner (1996) afirma que não é possível culpar sistematicamente a criança e os seus possíveis “défices cognitivos” pelas suas dificuldades de aprendizagem. O mesmo afirma que o obstáculo em aprender pode ser resultado de construções cognitivas inacabadas ou mal consolidadas, desde o nascimento, ou mesmo antes deste e que de acordo com Guerreiro (1998) leva à deterioração progressiva das atitudes com o avançar da idade.

3.2. Escolares

Segundo Covington (1996), um dos desafios da escola é conseguir um ambiente motivacional positivo para todos os estudantes, que os incentive a aprender, que promova a curiosidade e que os leve a querer melhorar e aumentar o seu conhecimento. Porém o objetivo não é vencer os outros, mas superar-se a si mesmo.

Benavente (1990, p. 715) lembra que as “políticas educativas, formação de professores, modelos pedagógicos, análises curriculares, dificuldades de aprendizagem, desenvolvimento cognitivo” são alguns dos fatores que influenciam os resultados escolares.

Marchesi (2006, p. 11) considera que o objetivo da escola é fazer com que os alunos aprendam “o que a sociedade considera necessário num determinado momento histórico”. Acrescenta a mesma autora que para além de instruir os alunos, a escola apresenta-se como uma refinaria onde entram produtos em bruto, são moldados, acrescentam-se aditivos e depois classificados de acordo com a sua qualidade. Porém, esta seleção natural (do melhor aluno) é, segundo, a autora acima mencionada, uma espécie de objetivo oculto.

Da mesma forma Pires (1991) apresenta seis causas do insucesso escolar:

- Desfasamento entre a escola e a realidade do aluno;
- Débil cooperação da família com a escola;

- Resposta inadequada da escola aos anseios quer dos professores e alunos, quer das famílias ou sociedade;
- Deficiente preparação pedagógica do professor, o qual se identifica mais como docente que como professor/educador;
- Ausência de hábitos de leitura, e;
- Ausências de métodos de estudo.

3.3. Professor

Segundo Sil (2004) o professor é o elemento central do sistema educativo e funciona como um mediador entre o mundo social e a criança, a este deve ser dada a autonomia necessária para que possa adequar o processo de ensino-aprendizagem em função das capacidades e dificuldades dos seus alunos.

Sil (2004, p. 35) alerta que “não se pode aceitar a escola como um local em que os professores são meros transmissores de saber e os alunos unicamente aprendizes”, mas que esta deverá ser constituída a partir de múltiplas interações diárias.

Machado (2007, p. 176) considera que “o papel do professor é determinante no desempenho escolar do aluno”. É importante não esquecer que a função do professor não se resume à simples transmissão de conhecimentos baseando-se no seu nível intelectual (Avanzini, 1967).

O docente deve também construir situações que desenvolvam as atitudes e comportamentos dos alunos e mais, o professor deve tentar a todo o custo ligar as situações de aprendizagem com possíveis situações reais com que se deparam os alunos no seu dia-a-dia (Caeiro, et al., 1988).

As características de personalidade dos professores pouco adequadas ao ensino, pode contribuir para o aumento do insucesso escolar, sendo esta a ironia, o autoritarismo e impulsividade, a agressividade, a amargura, a intolerância, a indiscrição e a arrogância, sendo de acrescentar que “só está apto para lecionar aquele que pode beneficiar dessa formação e tirar partido dela, aquela cuja personalidade se adapta à dos outros” (Avanzini, 1967, p. 117).

A atitude, a apreciação e a forma como o professor se coloca perante as iniciativas da criança, contribui bastante para que esta desenvolva atitudes de auto valorização, ou por outro lado, de auto desvalorização (Lurçat, 1978).

Roazzi e Almeida (1988) acrescentam ainda que as expectativas dos professores em relação aos alunos podem influenciar o seu desempenho e aprendizagem.

De acordo com Santos (2009), um professor motivado é capaz de mais facilmente motivar os seus alunos. A motivação dos docentes pode ser afetada pelas condições e recursos didáticos da escola onde lecionam, pelo ambiente gerado na escola (entre professores, encarregados de educação e pessoal não docente) e pelo contexto social onde a escola está inserida. Para esta autora a desmotivação dos professores acarreta ainda outros problemas, como o elevar das taxas de absentismo, o que consequentemente afeta a aprendizagem dos alunos.

Roazzi e Almeida (1988) relembram que apesar da extrema importância do professor, este não pode, de forma isolada, erradicar o insucesso escolar por completo, dado a complexidade do fenómeno, no entanto (o professor) funciona como um catalisador do processo educativo.

Segundo Silva e Lima (2011) os professores devem ser sensibilizados para a necessidade do cumprimento dos programas escolares. Com base nos depoimentos recolhidos, os autores vieram a verificar que o cumprimento do programa é essencial para um bom funcionamento escolar e para que se evitem lacunas na formação dos alunos. O incumprimento do programa num ano escolar poderá levar à necessidade de reajustar os conteúdos a transmitir no ano subsequente, o que exige um trabalho redobrado dos alunos e professores.

A instabilidade no corpo docente da escola pode ser considerada como um fator perturbador da sua estrutura, refletindo-se em muitos casos no aumento dos níveis de absentismo dos docentes e consequentemente no incumprimento dos programas (Rangel, 2004).

Lurçat (1978) considera que o poder do professor é manifestado através da atribuição de notas aos alunos, no entanto, existem aspetos de carácter oculto que podem influenciar a formação do aluno e que em muitos casos são feitos de forma inconsciente pelo docente.

3.4. Familiares

Segundo Bayma-Freire, Machado e Roazzi (2011), a dinâmica familiar é tão rica e diversificada que mesmo em famílias com condições idênticas, a sua evolução pode ser totalmente divergente, ou o inverso também pode ocorrer. Sabe-se hoje que o papel dos pais se estende desde a infância (com início no nascimento) e prolonga-se por vários anos, sendo também fundamental durante a adolescência e até após esta.

Para Binder e Michaelis (2006, p. 101) “os pais são quem mais pode contribuir para o desenvolvimento positivo dos seus filhos”, acrescentando que uma atitude positiva poderá levar a criança a ultrapassar as suas barreiras.

Annunziata et al. (2006) afirmam que as várias características familiares que influenciam as prestações escolares dos alunos são diferentes de um lar para o outro, ou mesmo em função do sexo da criança.

De acordo com Bradley (1995), a família, mais precisamente os pais, devem cumprir cinco funções básicas para com a criança. Em primeiro lugar surge a ‘manutenção da vida’ pois cabe sobretudo a estes assegurar a sobrevivência da criança, ministrando-lhe os cuidados básicos fundamentais e protegendo-a de agentes nocivos. Em segundo lugar surge a ‘estimulação’ na qual os pais devem conceber um ambiente familiar que permita o desenvolvimento sensorial e cognitivo da criança. Em terceiro lugar aparece o ‘apoio emocional’ que se baseia na afetividade, proximidade, segurança e apoio constante à criança. Em quarto lugar os pais são responsáveis pela ‘estrutura’ da criança, por se assegurarem que o seu desenvolvimento é integral e harmonioso, permitindo a esta interagir com o mundo exterior. Por fim o autor apresenta a ‘vigilância’ que, deve estar presente em sintonia com as restantes tarefas de modo a garantir a segurança e o normal funcionamento das brincadeiras e atividades.

Santos (2009) concorda com a influência da família na prestação escolar dos alunos, afirmando que quando a família da criança não tem condições para assegurar um desenvolvimento biológico, psicológico e social, então todo o seu crescimento e desenvolvimento podem ser afetados.

Para Guimarães (2010, p.7) “a família constitui um dos principais contextos de desenvolvimento humano (...) é, na maioria das vezes, o primeiro ambiente onde a criança inicia o processo de socialização”.

4. Factores e causas de abandono escolar

O problema do Abandono Escolar (AE) em Moçambique tem preocupado há vários anos pedagogos e políticos que pretendem saber os factores e causas de forma a combater esse fenómeno tendo em conta os prejuízos advenientes nos domínios educativos, social, económico e familiar.

O AE tem sido alvo de inúmeros estudos, reflexões e preocupações, tanto por parte dos governantes quanto de investigadores das Ciências da Educação, bem como de todos os agentes sociais envolvidos no processo.

Para uma melhor compreensão do fenómeno do abandono escolar, torna-se necessário conhecer o seu conceito. Porém, não sendo fácil encontrar-se uma definição que seja consensual.

Segundo Benavente et. al., (1994), o abandono escolar corresponde ao abandono das atividades escolares sem que o aluno tenha completado o percurso obrigatório e/ou atingindo a idade legal para o fazer.

Como refere Dourado (2005), a questão do abandono escolar vem sendo discutida como uma temática complexa de grandes dimensões, ou seja, pode-se assumir que existe uma necessidade genuína de reflexão entre as dimensões histórica, cognitiva, social, afetiva e cultural, em busca de alternativas que redimensionam os indicadores da educação básica em função da tão ‘sonhada’ educação de qualidade.

De acordo com Freire (1996), a identidade cultural do sujeito é importante na prática educativa mediante uma reflexão crítica da sua formação. Porém, as raízes do atraso educacional têm a ver com os obstáculos políticos, isto é, com os interesses sociais (Plank, 2001).

Na prossecução da mesma ideia Ferrão, André e Almeida (2000), o abandono escolar traduz um sentimento de insegurança, causado por insucesso repetido, desmotivação, absentismo e indisciplina. Mas, é importante neste período de mudanças, o adolescente ter oportunidades de expressar as suas dificuldades e ser apoiado no contexto familiar, escolar e social.

A complexidade do conceito de Abandono Escolar pode ainda estar ligada às suas causas que se confundem, na sua essência, como consequência do fracasso escolar.

De acordo com Benavente, et al. (1994, p. 25) “abandono ou desistência significa que um aluno deixa a escola sem concluir o grau de ensino frequentado, por outras razões que não sejam a transferência da escola ou...morte.”

Segundo Marchesi e Gil (2004, p. 48), fracasso e exclusão escolar “representam duas situações que, na linguagem corrente, costumam ser chamados por analfabetismo, não acesso à escola, reprovação, repetência, atraso nos estudos, abandono, etc.” Assim sendo, os referidos autores entendem que o termo exclusão desdobra-se em dois: exclusão da escola e exclusão na escola. O primeiro compreende tanto o não acesso à escola, quanto o abandono

escolar. O segundo representa a exclusão operada dentro do processo escolar, por meios de reprovação e repetência

(...) a escola, tanto no que se refere ao acesso, como no que diz respeito à permanência e ao fluxo em seu interior, é regida por duas lógicas opostas: a lógica da progressão, que funciona para uma parcela privilegiada da população, e a lógica da exclusão, reservada aos filhos das classes trabalhadoras. (Marchesi & Gil 2004, p. 49)

De acordo com Ávila (1992), o abandono é caracterizado pelo abandono da instituição de ensino mesmo antes do término de um curso. Para o autor, fatores como (pobreza, miséria extrema), principalmente em regiões onde a situação econômica é precária e os pais consideram que, a partir dos 09 anos de idade, a criança já possui condições de ajudá-los prestando pequenos serviços que contribuem para o sustento da família, aumentam os índices de abandono escolar.

Autores como Gatti, Patto, Costa, Kopit e Almeida (1981) e Ferraro (1975), apontam que os estudantes de nível socioeconómico mais baixo têm um menor índice de rendimento e são mais tendentes à evasão. Em face disso, a má-alimentação é apontada como um dos fatores responsáveis pelo fracasso de parte dos alunos. A desnutrição é uma das principais causas de alteração no desenvolvimento mental e no desempenho escolar.

Um estudo realizado por Meksenas (1998), sobre o abandono escolar dos alunos dos cursos noturnos, assinala que o abandono escolar se dá porque eles são obrigados a trabalhar para sustento próprio e da família, “cansados da maratona diária e desmotivados pela baixa qualidade do ensino, muitos adolescentes desistem dos estudos sem completar o curso secundário” (Meksenas, 1998, p. 98) na verdade, o abandono escolar, porque impede o desenvolvimento de qualquer país, constitui-se uma preocupação, uma emergência. A procura constante pela definição do conceito abandono, como reparamos, acaba por ser consequência da falta de consenso dos investigadores.

Ferrão e Neves (1992) admite a distinção entre abandono e desistência. Para o autor, o abandono escolar dá-se no final do ano letivo e a desistência a qualquer altura do ano. A desistência está relacionada às situações de transferência escolar, enquanto o abandono significa rutura com o sistema educativo.

Benavente et al. (1994) discordam dessa opinião e associam o abandono à desistência, pois transferência e óbito, por exemplo, não caracterizam o abandono. Saber se é “o abandono (no final do ano letivo) ou desistência (durante o ano) pode ser relevante para a compreensão dos motivos e das situações, mas não altera o fundamental” (p. 26).

Em Moçambique, o Ensino Secundário geral ou técnico profissional é da (8.^a a 12.^a classe), tendo os alunos que a frequentam entre 14 e 18 anos, exatamente na faixa etária das jovens que pretendemos estudar.

De acordo com Norte et.al. (2013), UNFPA e a UNESCO em Moçambique estima-se que 40% dos jovens de 20-24 anos tiveram filhos antes dos 18 anos.

O conceito de abandono escolar carece de definição; abandono ou desistência significa que um aluno deixa a escola sem concluir o grau de ensino frequentado por outras razões que não sejam a transferência ou ... a morte. Saber que se trata de abandono (no final do ano letivo) ou de desistência (durante o ano) pode ser relevante para a compreensão dos motivos e das situações, mas não altera o fundamental.” (Benavente et. al., 1994, p. 23).

O AE é basicamente identificado com a interrupção da frequência do sistema do ensino por um período suficiente para que essa ausência possa transformar-se num afastamento irreversível.

Segundo Justino e Rosa (2007), esta definição lata é geralmente enquadrada pelo carácter compulsório do ensino obrigatório e pelas consequências legais do seu não cumprimento.

Perante Santos (2010), torna-se imperativo mencionar que só uma abordagem multifatorial, multidimensional e sistémica pode ajudar a explicar o fenómeno do abandono escolar, e nas quais devem ter-se em conta as realidades em interação: sociedade, jovem e escola.

O aluno que abandona a escola é em grande medida rejeitado pela escola que não conseguiu motivá-lo para a formação, e cujas consequências são muitas vezes o seu lançamento prematuro para a vida ativa ou mesmo marginalidade.

Benavente et al. (1994) alertam este problema e para as graves consequências económicas e sociais que tal fenómeno comporta.

Monteiro (2009) afirma que há anos que muitos investigadores têm vindo a dedicar-se ao estudo do abandono escolar, procurando perceber quem são estas adolescentes e jovens que abandonam a escola, que razões as levam a tomar esta decisão e que consequências têm, a nível individual, social e económico.

Segundo Monteiro (2009) quando se fala de abandono escolar, inevitavelmente aparecem várias questões ligadas à problemática, como as desigualdades sociais e a exclusão escolar.

Com base no relatório da UNESCO (2009), estima-se que cerca de 99 milhões de crianças em idade escolar em todo o mundo estejam em situação de abandono escolar, apesar de todos os esforços globais para tornarem a educação universal.

O abandono escolar para Nunes (2000), são os alunos das camadas menos favorecidas economicamente, social e culturalmente que engrossam as estatísticas da repetência e do abandono escolar.

Nesta linha de investigação indicam os estudos que estão de acordo quanto ao facto de que os alunos que abandonam a escola são alunos que, geralmente, vivem em áreas desfavorecidas, em meios familiares desestruturados e com fracas ambições escolares. Importa, por isso, procurar entender o papel das desigualdades sociais e da exclusão escolar no abandono da escola (Benavente et al., 1994; Justino & Rosa, 2007).

De acordo com Ferrão e Honório (2000), os abandonos escolares precoces, bem como o absentismo, podem conjugar na sua génese diversos fatores, os quais poderão ser de natureza individual, familiar e relacionados com o meio envolvente, associando-se, na maioria dos casos, a situações de pobreza.

Esta observação reforça a noção de que os casos extremos de pobreza, isolamento e exclusão levam a que as famílias deixem mais rapidamente de investir no sistema escolar, encaminhando as crianças para tarefas, remuneradas ou não, do mundo do trabalho.

Geralmente, a origem social é determinada pelo nível cultural e económico da família e, sendo indissociáveis, têm um papel determinante no percurso escolar. Neste seguimento, verificamos que, de um modo geral, os alunos com mais dificuldades escolares pertencem a grupos sociais mais desfavorecidos (Ferrão, 2000).

Estudos recentes referem que, à medida que o jovem avança nos ciclos de escolaridade, esta influência sofre uma redução, o que nos sugere um aumento dos efeitos da socialização escolar (Ribeiro, 2011; Santos, 2010).

Outros estudos, porém, entre os quais os de Benavente (1994), são unânimes em afirmar que mais determinante do que o nível de vida económico da família é o seu nível cultural, pois é um condicionador muito importante no percurso escolar do aluno.

A teoria do handicap sociocultural, baseada em explicações de natureza sociológica, é retomada.

De acordo com Benavente (1994) o sucesso/insucesso dos alunos é justificado pela sua pertença social e pela maior ou menor bagagem cultural de que dispõem à entrada na escola e do modo O cruzamento entre origem social/resultados escolares revela a existência de mecanismos que indiciam o processo de abandono escolar. O papel reprodutor da escola foi posto em evidência no quadro desta teoria, que sublinhou o modo como as desigualdades

sociais se transformam em desigualdades escolares, que legitimam, por sua vez, as desigualdades sociais.

Segundo autora acrescenta que a diferença de oportunidades não se verifica apenas entre meio urbano e meio rural, mas que se estende a todos os grupos sociais desfavorecidos, visto que a cultura destes meios é essencialmente prática, virada para a ação imediata e para a utilidade quotidiana, onde na origem do abandono escolar podem estar várias causas e identifica três tipos que esquematizamos no quadro 5.

Integração /Relacionais	- Falta de interesse
	- Aborrecimento
	- Idade
	- Problemas com os colegas
	- Problemas com os professores
	- Inadaptação à escola
	- Maus resultados
Familiares	- Interesse por outras atividades
	- Responsabilidades e problemas familiares
	- Nível de instrução considerado suficiente para a atividade profissional
	- Problemas financeiros
Acessibilidade	- Necessidade de começar a trabalhar
	- Problemas de transporte (zonas rurais)

Quadro 5

Fatores explicativos do abandono escolar

Fonte: Benavente et al. (1994)

De acordo com Nascimento (2007), a escola, apesar de existir para oferecer iguais oportunidades a todos os jovens, mais não faz do que reproduzir a lógica do sistema social, ou seja, as desigualdades sociais existentes. Para os jovens de meios sociais problemáticos a escola é salva raras exceções, fator de insucesso escolar, o qual, por sua vez, vai impulsionar o abandono escolar.

Carneiro (1997), na sua opinião o abandono escolar revela a rejeição da escola por parte daqueles que, na maior parte das vezes, foram excluídos por ela.

O abandono é, assim, a ‘saída integrada’ do processo de tensões a que o aluno é sujeito, entre a escola e o seu meio social, económico, geográfico, cultural e institucional.

Segundo Mendonça (2006), alunos que têm sucessivas reprovações e que abandonam a escola durante ou após a escolaridade obrigatória provêm habitualmente de famílias em que o pai desempenha tarefas de carácter manual, quer como operário qualificado, quer como operário indiferenciado. Esta situação é comum nos alunos cujos pais são analfabetos ou possuem um baixo nível de escolarização e que, por consequência, evidenciam o desconhecimento face aos benefícios da escola, uma vez que eles próprios pouco proveitos tiraram da sua frequência.

Nesta perspetiva o abandono da escola não é sentido como uma coisa negativa pelos pais, porque têm a ideia de que os estudos não são para eles e nem lhes parecem sequer uma hipótese possível.

O enquadramento teórico do Pereira (2007), da problemática do abandono escolar com relação ao trabalho infantil, este estudo sublinha que as raparigas são quem mais fica fora da escola por várias razões, não só de ordem económica, mas também cultural: continua a ser mais aceitável uma rapariga não ter estudos do que um rapaz. Estas são mais frequentemente arredadas da escola, não só para dar conta das tarefas domésticas, mas também para tratar e tomar conta dos irmãos mais novos ou acompanhar acamados e idosos inválidos.

Na prossecução da mesma ideia Formosinho (1991), afirma que a desigualdade de sucesso não depende apenas das diferenças individuais de mérito, mas das diferenças sociais. Ao abandono escolar estão associadas trajetórias de inserção socioprofissionais mais precárias fazendo-se aqui a ponte para o trabalho infantil. Também situações escolares com reprovações e atrasos sucessivos, conflitos de aspirações entre o ambiente familiar e o contexto escolar acabam por traduzir-se em desinteresse pela escola, por dificuldades de integração e de aprendizagem.

De acordo com Monteiro (2009), para conseguirmos intervir no abandono da escola é imprescindível o estudo e a análise das suas causas, dos fatores que levarão as/os adolescentes ou o jovem a abandonar a escola.

Para Benavente et al. (1994) o abandono escolar é percebido como um fenómeno que não acontece por acaso, o que demonstra a possibilidade de intervenção e inclusive, de prevenção. O abandono escolar vai em sentido contrário, ou seja, ele resulta de um processo mais ou menos explícito ou subterrâneo, sendo por isso possível identificar os alunos em risco e prevenir o abandono escolar.

De acordo com a autora anteriormente referida o perfil dos alunos em risco de abandono escolar caracteriza-se por um atraso escolar significativo, ausência de ambições

académicas, falta de interesse pela escola, pelas matérias e pelas aulas e ambições quanto ao mundo do trabalho e outros fatores, estes alunos são, geralmente, mais velhos que os colegas do mesmo nível de ensino, não são apoiados pela família, vivem num meio familiar intelectualmente desfavorecido e, conseqüentemente, têm um rendimento escolar insuficiente.

5. Fator socioeconómico

Os processos de modernidade e globalização têm criado divergências no mercado de trabalho, com conseqüências muito significativas nas formas de transição dos jovens para a vida adulta.

Gonçalves (2006) menciona que o fator socioeconómico da pessoa é determinante no que diz respeito ao acesso de oportunidades. Neste sentido, adolescentes e jovens provenientes de contextos menos favorecidos estão condicionados a reduzir o seu tempo de formação para entrarem muito cedo no mundo de trabalho também pelo facto das expectativas de formação e profissão do seu grupo de pertença agirem da mesma forma.

Na perspetiva de Giddens (2007), observa-se nesse campo a preponderante divisão do trabalho entre os sexos, colocando homens e mulheres em posições desiguais em termos de poder, prestígio e riqueza. Observa-se que o processo de socialização estabeleceu que dentro da unidade familiar existissem atividades que só as mulheres adultas deveriam executar porque requeriam algumas qualidades intrínsecas a essa obrigação. No entanto, essa condição atesta que “na divisão do trabalho a mulher é representada como força de trabalho, mas não sujeito das decisões sobre o produto do esforço despendido” (Osório, 2006, p. 10).

6. Fator cultural

6.1. Família

A diversidade de conceito de família explica a constante evolução do conceito, principalmente, após a Revolução Industrial. A família desenvolve um papel importante no processo de socialização dos envolvidos, tendo alguns autores referido que a família será o lugar da primeira socialização da criança. No século XIX, o Estado passou a considerar a família como um problema social, desenvolvendo aqui relação com a criação do direito da criança: a família deixou de ser uma instituição privada para se tornarem pública, em que tem que dar satisfações sobre as suas ações (Segalen, 1999). Para a mesma autora a criança é o pretexto para a intrusão do Estado na vida familiar. As famílias que são alvo de intervenções públicas estão caracterizadas por serem uma família sem hábitos sociais e de trabalho, que

têm problemas com a vizinhança, com a educação dos filhos, e coabitam com a marginalidade (Segalen, 1999).

Segundo Vicente (2013), em Moçambique existem milhares de mães-adolescentes (raparigas) que veem a sua ‘infância roubada’ por casamentos prematuros, situação que está a sair do controlo das estruturas locais. O governo e a educação estão preocupados com casamentos de raparigas, elas são roubadas as infâncias casando em troca de dinheiro, provocando a sua desistência do ensino para cuidar de outras crianças, os seus filhos e maridos. Em todos anos, as raparigas menores de 14 anos, deixam de estudar porque ficam grávidas ou tiveram que casar com homens escolhidos pelos parentes.

Vicente (2013), afirma ainda que o casamento infantil é mais comum nas províncias do norte e centro do que no sul do país. Este casamento tem também uma forte relação com a riqueza das famílias. As meninas das famílias mais pobres são muito mais propensas a casar-se do que as oriundas de meios urbanos ou mais ricos.

Segundo o autor, a situação é dolorosa e muito preocupante, sobretudo nas comunidades rurais e fora da escola. As tradições culturais podem funcionar como barreiras à educação. O casamento das raparigas e os ritos de iniciação de rapazes e raparigas tendem a influenciar negativamente as taxas de frequência no ensino primário. Ainda ocorrem ritos de iniciação em algumas partes do país, principalmente rurais.

O casamento infantil prejudica o acesso à escola, bem como a retenção e conclusão. De acordo com estudos do Banco Mundial realizado em 2007, referiram o casamento infantil como uma razão para o não ingresso das raparigas no ensino secundário, ou para posterior abandono. Observa-se dia após dia, maior preocupação em melhorar a situação das crianças incluindo as órfãs e vulneráveis ou desamparadas, algumas delas como consequência de casamento prematuro, criando-se uma diversidade de programas que visam atender às suas necessidades.

No entanto, pouco se tem feito no sentido preventivo, evitando que as crianças se casem prematuramente ou continuem migrando para as ruas. Embora exista uma consciência crescente da importância deste tipo de ação, infelizmente, ela ainda não é prioritária.

Não existem estatísticas oficiais de quantas mães-raparigas vivem em Moçambique, muito menos o número de crianças-chefes de família, mas vários relatórios dos Governos Distritais e Provinciais adiantam, nos seus balanços de atividades anuais, que o casamento prematuro é a segunda causa de abandono escolar, atrás do nomadismo de pais a procura de

terras férteis e da prática de outras atividades. A morte dos pais por doenças endêmicas incluindo o VIH/SIDA e outras pandemias é uma das causas.

De acordo com Capucha et al. (2009), recupera uma das teorias clássicas sobre a relação entre o sistema de ensino e as condições socioeconómicas e culturais das famílias (de classe social) dos alunos.

Essas teorias, bem como os estudos que as suportam, sustentam a tese de que a escola seleciona os alunos, principalmente, a partir do capital cultural de origem. Quanto mais seletivamente atuarem na escola, mais tendem os alunos de menores recursos, sobretudo culturais, a abandoná-la precocemente.

Isto acontece quando a escola transmite saberes de forma idêntica a todos os alunos que a frequentam sem, contudo, fornecer as chaves de decifração das linguagens e os códigos em que esses saberes são transmitidos.

7. Abandono escolar na adolescência

Em Moçambique, os adolescentes de classes desfavoráveis vivem em situações escolares difíceis. A prevalência do abandono escolar é um sintoma comum em relação aos problemas familiares, culturais, influências genéticas e educativas. Além disso, as diferenças entre as classes sociais é um extremo problema da escolarização.

A adolescência centra-se na busca incessante de uma autonomia individual do papel adulto, na qual muitos se complicam por falta de apoio e de meios adequados para essa concretização pessoal.

Segundo Hill (1980), a adolescência deve ser vista como um conjunto de mudanças primárias decorrentes de contextos familiar, escolar e de grupo de pares que uma vez alterados, originam problemas psicológicos, ou seja, resultam em mudanças secundárias. Porém, é um período que envolve mudanças biológicas, cognitivas e sociais, que contempla vários domínios de experiências, além da fronteira histórica entre gerações que limita a vida adulta.

De acordo com Blos (1985), é um período que não tem ritmo constante, isto é, apresenta variações normais como em todos os outros períodos de desenvolvimento. Realmente, todos os períodos de desenvolvimento ostentam características próprias para um ajustamento necessário à formação do sujeito.

Para Erikson (1971), a adolescência é um período de integração das etapas anteriores, ou seja, de identidade vs confusão de papéis. Quer dizer, são esses

questionamentos e indecisões frente a papéis e estatuto adulto que levam o adolescente a ajustar-se aos domínios do seu desenvolvimento.

Elder (1963), afirma que a adolescência se centra no grau de legitimação do poder parental em função da autonomia do desejo de parecer com os pais na obediência às regras parentais. De certa forma, as regras familiares são de grande importância para a estruturação formativa dos adolescentes. Saliente-se que essas relações parentais ostentadas nas vivências dos mais diversos contextos familiares, na expressividade das atitudes de domínio, interferem de modo positivo ou negativo na independência adulta.

Acrescenta Sampaio (1993), que a autonomia é um crescimento psicológico individual de adaptabilidade familiar. Diante disso, existe uma necessidade dos pais aprenderem a lidar com o afastamento dos filhos que se retrata de vários modos por vezes intempestivos e imprevisíveis. Com base na perspectiva ambientalista, as ‘dificuldades’ que surgem no período da adolescência decorrem de aprendizagens estruturadas na infância em contextos sociais com foco em algumas perturbações.

O adolescente necessita de contextos estruturados na segurança como espelho de referência para ajustar-se ao seu processo de desenvolvimento.

Segundo Offer e Offer (1975), as dificuldades psicológicas na adolescência enquanto crise são excepcionais. Além disso, este não é um período de pressão e sim de mudanças nos domínios físico, intelectual, psicológico e social.

Consolida-se que a ideia de transição entre a infância e a idade adulta se ostenta como um período de impacto dual em função do equilíbrio formativo. Na realidade dos factos, a análise sociológica confirma a plena legitimidade das características da adolescência em seus aspetos sociais.

7.1. Principais conjuntos de fatores de abandono escolar

Segundo Capucha et al.(2009), todos os estudos sobre o abandono escolar reconhecem que não é fácil determinar as respetivas causas nem estabelecer os nexos entre a multiplicidade de fatores intervenientes no processo. Todos os anos as escolas tomam medidas para reduzir o insucesso dos seus alunos.

Apesar de ainda não se ter atingido em Moçambique os resultados de escolarização desejados, muito já foi feito nesse sentido. O que se pretende aqui é dar a conhecer qual a importância dessas medidas para a sociedade em geral. Chamamos a atenção para o facto de

este subcapítulo estar intimamente relacionado com os anteriores, pelo que algumas medidas de combate ao insucesso já foram anteriormente referidas.

Caeiro et al. (1988) consideram que na escola o aluno deve desenvolver a sua capacidade por forma a interiorizar a ideia de que ao longo da sua vida lhe compete fazer algo que contribua para o progresso da humanidade. Uma das vantagens frequentemente associadas às boas prestações escolares é a possibilidade de o aluno melhorar a sua vida, ou seja, a escola como veículo de mobilidade social.

No entanto Roazzi e Almeida (1988) relembram que este fenómeno, por outro lado, pode também acentuar as diferenças sociais, uma vez que esta é concebida segundo um padrão de ideologias propostas pelo Estado, que têm como base a linguagem, crenças e valores característicos das classes média-alta, o que se traduz num obstáculo aos alunos de classes sociais e económicas inferiores.

O problema das medidas tomadas que visam a melhoria da aprendizagem e da própria motivação dos alunos é que quando incoerentemente aplicadas podem produzir um efeito nefasto, contrário ao pretendido. Um exemplo desta situação é a massificação dos computadores nas salas de aulas. Se por um lado aumentam a motivação e o comportamento cooperativo, permitindo ao aluno buscar a informação de formas alternativas, por outro lado, pode acontecer se mal supervisionado, e ser um elemento de distração. Pode ainda dar-se o facto de os programas informáticos serem adequados e o professor estar apto para este tipo de ensino, mas por qualquer razão não ser possível a sua concretização (Monteiro, 1999).

Binder e Michaelis (2006) apresentam uma lista de sinais a que os professores e pais devem estar atentos, entre estes, a incapacidade de concentração, o comodismo e preguiça, o isolamento social e a dificuldade em fazer amigos, o não gostar da escola, o não olhar ou ouvir quando comunicam com ele, a descoordenação motora e um *deficit* na motricidade fina.

Podem ainda ser preditores de dificuldades de aprendizagem alguns problemas de saúde, tais como a epilepsia, disfunções psicomotoras e os defeitos auditivos ou de visão (Binder & Michaelis, 2006).

Benavente e Panchaud (2008) apresentam um rol de boas práticas que poderão levar à redução do insucesso escolar, sendo estas, uma aproximação entre a linguagem e culturas presentes nos currículos nacionais às peculiaridades de cada região e o reforço da ligação entre estas, melhoria das infraestruturas escolares de acordo com a sua localização geográfica (clima, arquitetura, etc.), uma formação de professores mais consistente, a diferenciação dos apoios e da autonomia das escolas principalmente em Territórios Educativos de Intervenção

Prioritária (TEIP) e ainda uma harmonização dos calendários e horários escolares em função do estilo de vida das populações.

A intervenção dos pais nas tarefas escolares é de enorme importância, uma vez que estas, na maioria dos casos, não conseguem organizar sozinho o seu trabalho, somado a um estado de desmotivação necessário para a sua realização de forma independente (Avanzini, 1967). Este abandono escolar tornou-se um problema maior dos atuais sistemas de ensino.

Não sendo novo, ele requer hoje uma reavaliação, devido às mudanças profundas que as sociedades têm vindo a registar quer na socialização dos jovens quer nas exigências que estas fazem, cada vez mais, à participação destes em diferentes esferas do social.

A análise dos motivos que levam os jovens a abandonar a escola constitui, assim, o cerne deste estudo e assenta num modelo complexo que procura relacionar entre si as variáveis Escola, Família e Mercado de Trabalho, todas elas concorrentes na determinação do fenómeno.

Na sociedade de hoje muito se discute a Educação. Conforme o enunciado pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), a Educação é um direito que assiste a todos e que permite “o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos”.

A Educação tem sido uma das principais preocupações dos governos. Esta questão extrapola a esfera política sendo um assunto de enorme relevância social. De facto, a Educação passou a ter uma feição social não sendo mais um assunto de carácter exclusivamente político, pois os mecanismos que produzem tal fenómeno implicam a envolvimento dos alunos, das famílias e da comunidade a que pertencem; envolvem as instituições de ensino e formação e os organismos que as enquadram; passam pelos contextos mais vastos das dinâmicas económicas sociais e culturais e as estratégias de setores coletivos como as empresas, as autarquias ou associações. Por outro lado, a estes diversos níveis operam dinâmicas de ordem económica, política, simbólica e social, que se combinam e condicionam, sem, contudo, se reduzirem ou anularem entre si.

Capucha et al. (2009) afirmam que não é possível compreender o fenómeno a partir de um modelo explicativo simples embora seja esse o procedimento da maioria dos estudos sobre a problemática do insucesso e do abandono escolar. Em qualquer um dos momentos apresentados, a socialização do indivíduo com o ambiente que o rodeia e com os demais, para vários autores, é um dos aspetos essenciais para uma aprendizagem efetiva.

Segundo Santos (2009, p. 9) “a socialização é um processo dinâmico, necessário para o desenvolvimento, através do qual a criança satisfaz as suas necessidades e assimila a cultura”, este complicado processo é, segundo a autora, iniciado com o nascimento e prolonga-se até à morte.

Encontramos na literatura três tipos de socialização, a primária, a secundária e a terciária. Em concordância com Santos (2009), entendemos que o principal agente socializador é a família, considerando que no seu seio se dá o processo inicial de socialização e assim sendo esta, em conjunto com o Jardim de Infância e o grupo de pares, correspondem à socialização primária. Acrescenta que é no seio da família que a criança procura a segurança, a compreensão, o amor e a aprovação, o que transmite a esta uma primeira imagem de si própria.

A socialização secundária é qualquer ação que transmite novos aspetos da cultura e da própria sociedade a um indivíduo já socializado. Neste contexto surge a escola, que pretende formatar, nos indivíduos, éticas e morais características do seu meio (Santos, 2009).

A socialização terciária é efetuada por todas as restantes entidades que contribuem para a formação dos alunos, como por exemplo, a televisão, a internet, as revistas, os jornais, os livros, entre outros, que muitas vezes competem com os agentes primários e secundários na formação dos jovens, o que nem sempre se mostra vantajoso ao nível das aprendizagens.

Causas de Abandono e Insucesso Escolar – Níveis e indicadores			
Sociedade	Nível socioeconómico	Escola	
Estrutura social	Gasto público	Nível médio da escola	socioeconómico
Exigências educacionais	Formação dos professores	Cultura escolar	
Família	Flexibilidade do currículo	Coordenação	
Identidade cultural	Participação	Sistema de avaliação e certificação	
Dedicação	Aula	Sistema de admissão de alunos	
Expectativas	Apoio disponível	Atitude e expectativas	
Sistema Educacional	Gestão da aula	Método de ensino	
Avaliação	Aluno	Capacidade	
Motivação	Comportamento	Desenvolvimento social e afetivo	

Quadro 6

Causas de abandono e insucesso escolar

Fonte: Marchesi & Gil (2004)

Montagner (1996), recusa a ideia de insucesso escolar como sendo uma fatalidade inalterável, acrescentando que o aluno é perfeitamente capaz de ultrapassar esses obstáculos, mas para que tal aconteça é necessária uma reestruturação dele enquanto aprendiz, aliada à emersão de sentimentos de confiança, motivação e realização pessoal.

Recordando a frase de Rovira (2004, p. 83) “o fracasso escolar não é um desastre natural, nem um acidente de impossível previsão”. A culpa do insucesso dos alunos é, por vezes, atribuída aos próprios alunos, outras vezes à sociedade.

Segundo Miranda (2010, p. 14) o insucesso escolar pode ser entendido como “resultado de um conjunto de fatores que atuam de modo coordenado” acrescentando ainda que “nenhum deles tomados isoladamente o conseguiria provocar”.

Marchesi e Gil (2004) remetem a responsabilidade do insucesso dos alunos à escola, às famílias, ao estado, ou ao sistema económico.

A mesma opinião é partilhada por Santos (2009), que agrupa os fatores de insucesso escolar em quatro conjuntos: a) fatores individuais; b) fatores familiares; c) fatores ambientais, e d) fatores socioculturais.

Num estudo sobre as causas para o elevado insucesso na matemática Basturk e Yavuz (2010), identificaram aspetos como a discrepância entre a disciplina e o quotidiano dos

alunos, a dificuldade das matérias, a existência de um preconceito formado de que a disciplina é difícil, a elevada abstração dos conceitos e ainda a elevada necessidade de memorização. Encontramos ainda na literatura alguns autores que deixam transparecer a ideia de que o insucesso escolar se encontra associado à contemporânea massificação escolar que se tem vivido atualmente.

Não nos podemos esquecer que a escola aberta a todos e de forma tão prolongada como assistimos hoje em dia só foi possível devido aos avanços tecnológicos que permitiram, entre outras coisas, a elevada produção de materiais escolares que se tornaram acessíveis a todos os jovens.

Outro aspeto que a tecnologia trouxe ao homem foi a redução das tarefas realizadas manualmente, traduzindo-se numa maior eficiência de produção, o que para Avanzini (1967), libertou as populações mais jovens das tarefas laborais e permitiu que estes permanecessem disponíveis durante mais tempo para a vida escolar. Por outro lado, este alargar da escolarização contribuiu para a formação de um maior número de técnicos especializados, o que permitiu ainda mais o avanço tecnológico.

Assim seria contraproducente afirmar que uma medida (Educação Para Todos) que tantos benefícios veio trazer ao Homem possa, de facto, estar a contribuir para a proliferação do insucesso académico.

No entanto, segundo Sil (2004), a massificação do ensino transformou o insucesso, até então pouco representativo, num problema socioinstitucional de grande visibilidade.

Dada a proximidade de todos os fatores que podem contribuir para o insucesso escolar, Tollefson (2000) afirma que existe a possibilidade de se entrar num ciclo vicioso de desresponsabilização, em que o aluno culpa o professor pelo seu insucesso, já o professor acusa o aluno de falta de interesse e/ou motivação, ou por outro lado, culpa o próprio sistema de ensino por não estar pronto para dar resposta a todos os alunos.

Em vez de existir uma culpabilização, ou pelo contrário, a desculpabilização, todos devemos ter consciência que (na maioria dos casos) não se trata apenas de um fator, mas uma associação de acontecimentos que se conjugam na vida do sujeito e o levam a baixar os resultados escolares.

Sil (2004), partilha da opinião que as situações de insucesso escolar são provocadas por uma multiplicidade de causas.

É, porém, possível identificar os fatores e as dinâmicas do abandono escolar, por via da construção de conjuntos articulados de variáveis que permitam a reconstrução das

situações - tipo que se verificam e que aplicam, uma vez compreendidas, a abordagem aos modos como as políticas também se terão de articular de modo a não responder avulsamente a problemas que são multidimensionais. São quatro os principais conjuntos articulados que podemos identificar:

- dinâmicas associadas ao desajustamento entre a linguagem tradicional da escola e o capital cultural das famílias e dos alunos;
- dinâmicas associadas à articulação entre os alunos e as suas famílias, a escola e o mercado de trabalho;
- fatores internos e específicos do funcionamento do sistema de educação – formação;

O conjunto de fatores e dinâmicas associadas à relação entre os agentes educativos-formativos e comunidade, grupo ou pessoas particularmente problemáticas.

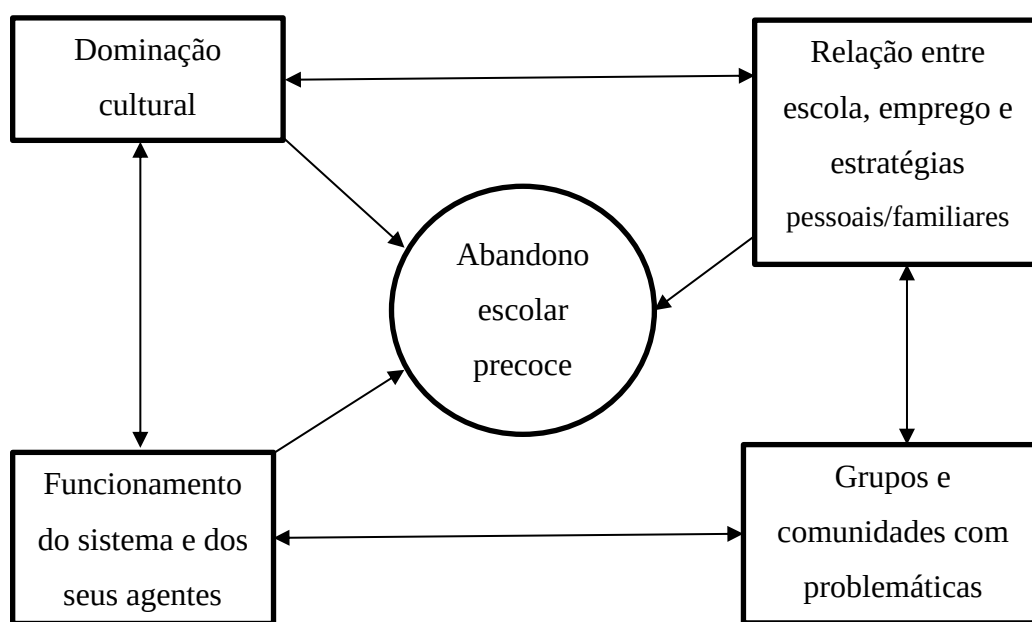


Figura 3

Abordagem estrutural aos fatores do abandono escolar precoce

Fonte: Capucha et al.(2009)

8. Dominação cultural

Capucha et al.(2009) recuperam uma das teorias clássicas sobre a relação entre o sistema de ensino e as condições socioeconómicas e culturais das famílias (de classe social) dos alunos.

Essas teorias, bem como os estudos que as suportam, sustentam a tese de que a escola seleciona os alunos, principalmente, a partir do capital cultural de origem. Quanto mais seletivamente atuarem a escola, mais tendem os alunos de menores recursos, sobretudo culturais, a abandoná-la precocemente.

Isto acontece quando a escola transmite saberes de forma idêntica a todos os alunos que a frequentam sem, contudo, fornecer as chaves de decifração das linguagens e os códigos em que esses saberes são transmitidos.

9. Funcionamento do sistema e dos seus agentes

Segundo Capucha et al. (2009), um conjunto de fatores de insucesso escolar agrupa as dimensões mais internas aos agentes de educação-formação. Note-se que o handicap

cultural atua apenas quando a escola funciona de modo tradicional, transmitindo de forma idêntica a todos alunos saberes para cuja apropriação alguns possuem as ferramentas e outros não. Aquilo que às vezes parece uma decisão de cada aluno, ou o resultado de capacidades inatas, não é senão o produto das condições que são proporcionadas a cada um, incluindo a informação e a capacidade de discernir vantagens e desvantagens de prosseguir na escola, identificar perigos e oportunidades e ser apoiado nas opções e no processo de aprendizagem. Os agentes de ensino assumem um papel determinante. Operam neste contexto variáveis determinantes como:

- A frequência do ensino pré-escolar;
- A qualidade da aquisição de competências básicas, nomeadamente no domínio da leitura, da escrita e da fala da língua materna e da matemática, nos primeiros anos de escolaridade;
- O grau de estabilidade do corpo docente, que tem implicações fortes ao nível da comunidade pedagógica e da adequação do acompanhamento dos alunos;
- A deteção precoce do risco de retenção;
- Organização da escola;
- A ausência de elementos de identificação dos alunos com a escola;
- Projetos das escolas;
- Os serviços de orientação e apoio;
- A qualidade dos equipamentos.

A qualidade dos acessos à escola. Um acesso fácil permite mais tempo para o recreio e o lazer e para o usufruto de outros contextos de socialização como a família e a comunidade de vizinhança;

Envolvimento dos pais e da comunidade na escola, existência de capacidade de acompanhamento da vida escolar das crianças e jovens por parte dos adultos ou, em alternativa, medidas de apoio às famílias, através de desenvolvimento de programas dirigidos às atitudes, comportamentos, sociabilidades/capacidade de relacionamento e hábitos dos alunos.

10. Grupos e comunidades com problemáticas específicas

Para melhor caracterizar a população feminina de Kamavota deverá analisar-se as características do seu meio familiar. As características da família são muito importantes para entender as decisões e atitudes dos jovens, quer em relação à escola, quer em relação ao

mercado de trabalho. O meio familiar pode influenciar e determinar uma situação de abandono.

As características familiares que mais influenciam o percurso escolar dos jovens são, inquestionavelmente, a escolaridade dos familiares mais próximos e o tipo de profissões e ocupações que estes desempenham. Estes pontos podem condicionar o estilo de vida de um grupo familiar e manipular propriedades do meio familiar onde o jovem se insere.

As habilitações dos pais são uma característica muito importante nesta análise.

Segundo Capucha et al (2009), existe uma correlação positiva entre o nível de instrução dos pais e o nível de instrução do filho e os fatores de abandono escolar remete para comportamentos e situações específicos e particularmente problemáticos, presentes em determinadas comunidades ou categorias sociais. Falamos de comunidades, categorias sociais, grupos ou indivíduos que sofrem de uma desvantagem muito acentuada ou nos quais se acumulam várias desvantagens. Por exemplo:

- Jovem que vivem em ambientes de instabilidade familiar e de violência doméstica;
- Jovens que adotam comportamentos sexuais de risco, conducentes à gravidez ou à parentalidade;
- Grupos segregados em funções da etnicidade e por ação combinada do preconceito dos outros e por interiorização extremada de uma identidade baseada na alteridade racial, nacional, ou outra da mesma ordem;
- Famílias itinerantes que desenvolvem um modo de vida que dificultam a ida das jovens à escola ou a estabilização da relação entre as jovens e uma escola a que possam chamar ‘sua’ e com a qual estabeleçam relações de afeto e confiança;
- Grupos de jovens que centram a sua vida na rua, desenvolvendo culturas associadas à prática de pequenos delitos.
- Muitas vezes estes jovens, embora gostem da escola e do seu espaço, não são integráveis, em métodos de ensino de carácter mais tradicional senão com muito trabalho prévio. A sua recusa do trabalho escolar normal penaliza-os, resultando o abandono escolar sem aquisição de competências mínimas para a rutura com o destino de marginalidade ou trabalho de má qualidade que os espera;
- Jovens que abusam de substâncias psicotrópicas legais e ilegais, muitas vezes de forma dificilmente perceptível. O consumo de produtos estupefacientes é sempre um forte preditor do abandono escolar precoce e pode ocorrer pelas mais diversas razões, de que destacamos quatro: ausência de fatores de resiliência; hábitos de vida pouco

saudáveis; eficácia das táticas de exploração da vulnerabilidade dos jovens menos definidos por parte de redes associadas ao tráfico; dinâmicas de demarcação dos jovens em relação ao que julgam ser os valores das gerações mais idosas, comportando-se de modo a produzir um corte simbólico;

- Alunos que experimentaram uma ou mais das situações descritas, que vivem em ambientes nos quais a violência é comum ou que, por uma outra razão, real ou imaginária e a maior parte das vezes inconscientes, sentem a vida escolar com hostilidade, comportando-se por vezes de forma violenta e indisciplinada;

Alunos com dificuldades especiais de aprendizagem, nomeadamente resultantes de limitações ao nível de funções ou estruturas do corpo. Próximo deste fator estão certas perturbações de carácter psicológico ou do foro da saúde, como seja a baixa autoestima ou a emergência de uma doença grave ou prolongada.

11. Relação entre emprego, escola e estratégias familiares/pessoais

Na prossecução das mesmas ideias Capucha et al. (2009) afirmam que num conjunto articulado de fatores associados ao abandono escolar consiste na relação entre os alunos e as suas famílias, a escola e o mercado de trabalho.

Estes três elementos formam com frequência um triângulo de reforço mútuo que apela ao abandono escolar.

A realidade é que este triângulo de reforço mútuo se baseia em dados objetivos, escassez dos orçamentos familiares, oferta de emprego sem qualidade e escola seletiva, mas também num conjunto de crenças falsas e de ideias equivocadas acerca da escola.

PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1. Introdução

Nesta parte são apresentados e explicados as abordagens e procedimentos metodológicos que orientaram este estudo. O objetivo do estudo é de compreender com base nos fundamentos socioculturais e o fenómeno do insucesso escolar no distrito urbano de Kamavota na cidade de Maputo. A opção ou abordagem metodológica da presente pesquisa foi essencialmente qualitativa embora também se tenha socorrido, em alguns aspetos, da metodologia quantitativa podendo assim, dizer-se que a metodologia foi qualitativa. Como instrumentos para a recolha de dados foi utilizado um questionário aplicado aos alunos e entrevistas aos professores e diretores escolares.

Segundo Richardson (1999) existe uma relação direta entre as abordagens qualitativas e quantitativas, sendo que, os dados numéricos obtidos estatisticamente precisam de ser descritos qualitativamente. A utilização deste método de abordagem permitiu recolher e analisar maior volume de informações do que se poderia conseguir de forma isolada.

A utilização do método quantitativo centrou-se na objetividade utilizando dados brutos recolhidos com auxílio de instrumentos padronizados para compreender a realidade. Recorre à linguagem matemática para descrever as causas dos fenómenos e as relações entre variáveis insucesso escolar, fatores socioculturais e financeiros das famílias, políticas educativas e organização escolar, competências dos professores e a preparação cognitiva e psicossocial do aluno. A abordagem qualitativa foi essencialmente descritiva e permitiu uma maior compreensão dos factos sobre insucesso escolar através das opiniões, ideias e sentimentos dos envolvidos na pesquisa sobre o tema em referência e o seu impacto na sociedade.

Assim, a combinação destes métodos proporcionou uma melhor recolha das experiências e perceções tanto dos alunos como professores e dos gestores pedagógicos do DM KaMavota sobre os determinantes do insucesso escolar na nossa área de estudo.

1.1. Problemática

O insucesso escolar constitui uma preocupação para todas as camadas da sociedade moçambicana, pois em países em desenvolvimento, como o caso de Moçambique acredita-se na educação como instrumento para o melhoramento no futuro da situação financeira familiar e da qualidade de vida das pessoas. Sendo assim, o insucesso escolar causa frustração dos alunos e dos seus encarregados de educação, descredibilizando a escola perante a sociedade.

Gasparini (1989) procura estudar as causas do insucesso escolar em Moçambique, mas apesar de várias reformas no setor de educação, este problema ainda faz parte do nosso dia-a-dia. Devido a este fato, o debate sobre este tema ultimamente transcende a esfera académica, as instituições políticas e a sociedade no geral tem debatido sobre este fenómeno numa forma quase repetida, e sendo levantadas as causas, mas as soluções ainda não produziram resultados significativos, até por contrário a qualidade do ensino tem tendência a se deteriorar.

Como aborda Gasparini (1989) a principal causa do insucesso escolar tem a ver com a fraca qualidade dos professores existentes, fruto de um currículo de formação inadequado, tendo em referência a realidade social local. E também o elevado rácio aluno-professor, a falta de material didático e o grande número de horas de trabalho dos professores acaba evidenciando ainda mais este problema.

Para o caso do KaMavota, as poucas escolas existentes e a necessidade do cumprimento das obrigações internacionais como os objetivos do milénio e da política de EPT, faz que com as salas de aulas das três escolas do segundo ciclo estejam superlotadas, situação que dificulta o trabalho dos professores e também do desempenho dos alunos.

O perfil da população local constituída por uma alta taxa de dependência e força de trabalho que se ocupa maioritariamente em atividades comerciais de carácter informais remete a ideia de que na análise do insucesso escolar é importante avaliar a influência de outros fatores para além da qualidade dos professores, como é o caso das políticas educacionais e do perfil da população que acaba influenciando o comportamento dos alunos e dos seus encarregados perante ao processo de ensino e aprendizagem.

Este trabalho foi realizado no sentido de conhecer os processos que se encontram na génese do insucesso escolar, e como foi previamente definido na introdução, o que está associado ao ensino secundário nas zonas urbanas na cidade de Maputo.

1.2. Objetivos da pesquisa

1.2.1. Geral

O objetivo geral do nosso estudo é de identificar e analisar as causas do insucesso escolar dos alunos do ensino secundário no distrito municipal de KaMavota com vista compreender as razões que levam os jovens adolescentes ao insucesso escolar, ou seja, os fatores contribuem para o insucesso escolar dos alunos no ensino secundário no distrito Municipal de KaMavota.

1.2.1. Específicos

Para operacionalizar a investigação, foram formulados os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar como os factores culturais, sociais e financeiros das famílias conduzem os alunos ao insucesso e ao abandono;
2. Conhecer a influência da participação dos pais ou encarregados de educação no sucesso escolar dos alunos;
3. Analisar é que medida as políticas educacionais e da organização escolar podem ser essenciais para um bom desempenho dos professores e dos alunos, e melhorar a motivação e o aproveitamento escolar dos alunos;
4. Analisar os fatores individuais (ex: fatores cognitivos e interesse pela escola) que afetam o rendimento escolar dos alunos.

1.3. População

O presente trabalho foi elaborado de modo a estudar as variáveis que influenciam o insucesso escolar no ensino secundário geral do distrito municipal KaMavota, na cidade de Maputo. Em KaMavota o sistema de ensino é constituído por 9 escolas secundárias e apenas 3 lecionam o primeiro e segundo ciclos. As restantes 6 escolas apenas lecionam o primeiro ciclo, isto é, 8.^a a 10.^a classes do ensino geral. Deste modo foi considerado para universo (N) desta pesquisa, alunos das três escolas com o nível secundário geral. Escola Secundária de Laulane, Escola Secundária Força do Povo e Escola Secundária 1 de Novembro.

Neste caso, o total de alunos é de 7 659, assim distribuídos: 3 356 alunos para Escola Secundária de Laulane, 2088 alunos para Escola Secundária Força do Povo e 2 215 alunos para Escola Secundária 1 de Novembro. Esses alunos correspondem aos alunos matriculados para os dois níveis do ensino secundário geral no ano de 2020.

Seguiu-se a determinação do número de elementos da população (n). Foi constituída uma população aleatória simples por conveniência dividida em três estratos, o primeiro por alunos da Escola Secundária de Laulane, o segundo da Escola Secundária Força do Povo e o último por alunos da Escola Secundária 1 de Novembro.

Devido a pandemia covid19 a amostra fez um total de 118.alunos

1.4. Técnicas de pesquisa

1.4.1. Análise documental

Procedeu-se a pesquisa documental, sobretudo na legislação, e instruções normativas relacionadas ao assunto. Foi dada especial atenção aos relatórios estatísticos sobre o aproveitamento e abandono escolar da cidade de Maputo, elaborados pelo Ministério da Educação, assim como, aos relatórios do INE sobre a educação, a força de trabalho e características demográficas da população do DM KaMavota.

1.4.2. Entrevistas

No terceiro momento da pesquisa, o pesquisador deve estabelecer contatos com pessoas que o possam fornecer informações relevantes para a pesquisa, informação essa que não é possível de a obter através da pesquisa bibliográfica, documental e observação, ou mesmo que o possa sugerir fontes documentais ou orais que possam ser úteis para a materialização dos objetivos da pesquisa. Neste caso, foram realizadas entrevistas, que segundo Sousa e Baptista (2011, p. 79), consiste na interação entre o pesquisador ou entrevistador e o entrevistado com o objetivo de obter informações sobre o segundo.

Para a realização das entrevistas, foi realizado o planeamento das mesmas, que consistiu na definição dos seus objetivos, organização do roteiro com perguntas semiestruturadas, a escolha dos entrevistados, marcação da data da entrevista e a garantia da confidencialidade no uso da informação. Esta foi importante, pois através dela foi possível recolher experiências e vivências acerca do fenómeno insucesso escolar na cidade de Maputo, em especial no DM KaMavota.

Para a sua materialização foi organizado um roteiro de entrevistas a professores e gestores escolares das escolas secundárias de Laulane, Força de Povo e 1 de Novembro que procurava explorar os impactos das políticas educacionais nacionais e internacional na qualidade de educação, as causas do insucesso escolar e forma de mitigação, a influência da cultura local na educação e no rendimento dos alunos.

Através dos depoimentos dos entrevistados, conseguiu-se explorar outros aspetos inicialmente não explorados na pesquisa preliminar e trazer informação relevante sobre as relações escola, família e sociedade, e entender a razão que levam ao insucesso escolar apesar de inúmeras reformas educacionais instituídas pelo governo, desde a independência nacional em 1975.

As entrevistas aos professores e aos gestores escolares, remeteram-nos aos DDEDH¹, neste setor através da interação com os técnicos locais foi possível ter mais informações sobre o tema e acesso às fontes documentais que complementam as fontes de informações já exploradas.

1.4.4. Questionários

Os dados primários foram obtidos a partir de um inquérito, realizado pelo pesquisador para avaliar a perceção dos alunos acerca das variáveis que influenciam o sucesso escolar dos alunos nas escolas secundárias do DM KaMavota. O inquérito foi realizado através de um questionário com perguntas abertas e fechadas.

As questões foram organizadas de modo que os resultados respondam aos objetivos específicos anteriormente definidos. Sendo assim, o questionário foi organizado em duas partes: a exploração sobre as características do agregado familiar do aluno (tamanho e situação financeira); e questões escolares, como as características das escolas, a perceção das matérias lecionadas, causas das reprovações e a participação dos encarregados no processo escolar.

1.5. Operacionalização da investigação

A pesquisa teve essencialmente três fases: formulação do tema e a construção do problema de pesquisa através de uma pré-pesquisa sobre o tema e sobre o objeto de estudo; pesquisa bibliográfica com vista a obter conhecimentos de base sobre o tema em estudo; e por último, foi elaborado o trabalho de campo, concebido através das entrevistas e inquérito com perguntas abertas e fechadas e pesquisa documental. Após o trabalho de campo seguiu-se o processamento da informação.

1.5.1. Pré-pesquisa

O presente trabalho consistiu inicialmente na problematização, que segundo Fortin (2003), consiste num processo ordenado de formular ideias, de documentá-las em torno de um assunto preciso, com vista a chegar a uma conceção clara e organizada do objeto de estudo. Essa fase culminou com a construção da problematização e dos objetivos da pesquisa.

Através de pesquisa bibliográfica sumária e contacto inicial com o objeto da pesquisa, foi possível ter-se uma noção preliminar sobre o objeto da pesquisa bem como, sobre o local de estudo.

¹ Direção Distrital de Educação e Desenvolvimento Humano

1.5.2. Pesquisa bibliográfica e análise documental

O ponto de partida da investigação consiste no levantamento de dados que sustentem a pesquisa, mas esse levantamento é precedido pela pesquisa bibliográfica para se familiarizar sobre as investigações anteriores. A pesquisa bibliográfica consistiu na consulta e análise de artigos e obras de diversos autores sobre a educação no mundo e em Moçambique, com o objetivo central de construir o quadro teórico e conceptual de modo a sustentar a análise dos dados do trabalho de campo assim como fundamentar a interpretação dos dados recolhidos sobre o insucesso escolar no DM KaMavota.

Para se realizar devidamente a investigação e com conhecimento de causa, requer-se um estudo aprofundado sobre o tema e informar-se das teorias e das investigações anteriores Bravo (2001). Neste âmbito, foi realizada uma pesquisa bibliográfica que consistiu na compreensão dos textos existentes e na construção do quadro teórico. O levantamento bibliográfico foi realizado de modo a obter dados sobre a evolução de fenómenos em análise nesta investigação e atualizar-se sobre os problemas e investigações anteriores.

Neste caso, o pesquisador fez apanhados sobre os principais trabalhos científicos já realizados sobre Educação, e em particular no contexto moçambicano e sobretudo sobre o fenómeno do insucesso escolar, o que culminou com a elaboração de fichas de leituras.

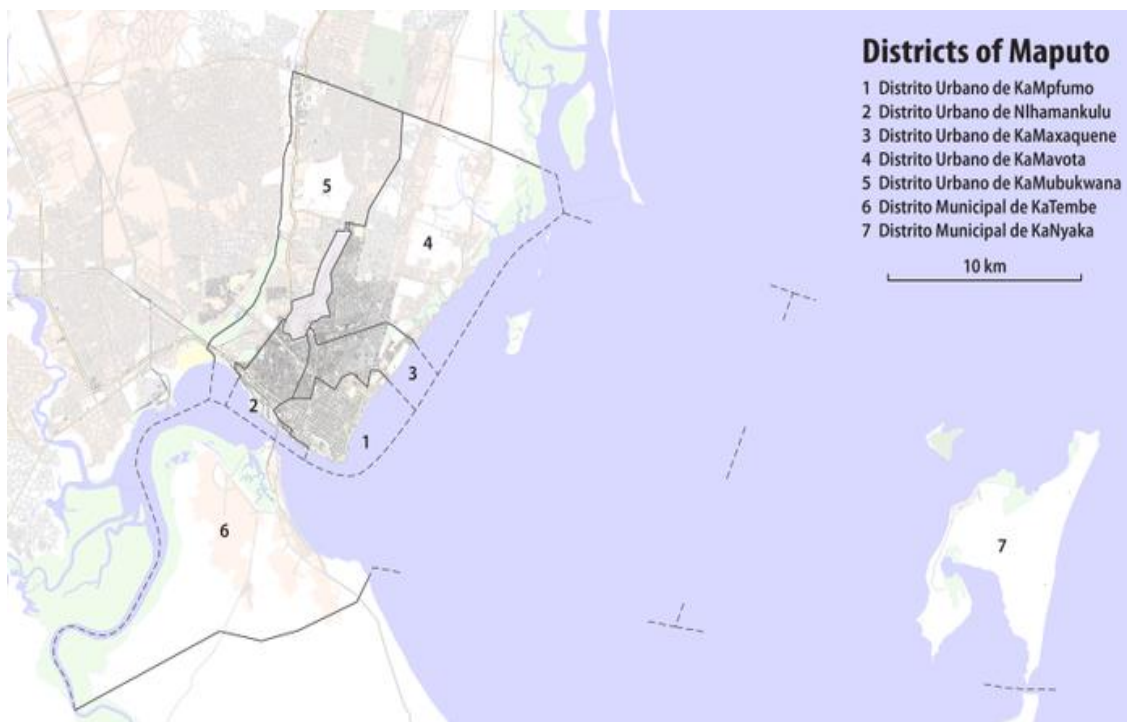
A construção do quadro teórico permitiu o alinhamento da pergunta de partida e dos objetivos. Este também forneceu uma visão para a escolha dos métodos e das técnicas a usar para a materialização dos objetivos da investigação.

1.5.3. Trabalho de campo

A pesquisa foi realizada na cidade de Maputo, no DM KaMavota, a escolha deste local para o estudo deveu-se ao facto de ser a capital do país, onde se presume que o impacto e a expansão das políticas públicas são mais visíveis e que o cidadão é mais exigente em termos de qualidade dos serviços públicos prestados pelo Estado, no caso concreto, da educação básica.

Figura 4

Mapa de distritos da Cidade de Maputo



Fonte: Wikipédia https://pt.wikipedia.org/wiki/Maputo#/media/Ficheiro:Map_Districts_of_Maputo.png

A cidade de Maputo está localizada no sul de Moçambique, a oeste da Baía de Maputo, no Estuário do Espírito Santo, onde desaguam os rios Tembe, o Umbeluzi, o Matola e o Infulene. Está situada a uma altitude média de 47 metros.

O município de Maputo possui área de 346,77 quilómetros quadrados e faz divisa com o distrito de Marracuene, a norte; o município da Matola, a noroeste e oeste; o distrito de Boane, a oeste; e o distrito de Matutuíne, ao sul; todos, pertencentes à província de Maputo. A cidade de Maputo está situada a 120 quilómetros da fronteira com a África do Sul e a 80 quilómetros da fronteira com a Suazilândia.

A cidade está dividida em sete distritos municipais, que se encontram, por sua vez, divididos em bairros e povoações, como pode-se observar no quadro abaixo.

Distrito	Área Km ²	População	Bairros
KaMpfumo	12	107 530	Central A, B e C; Alto Maé A e B; Malhangalene A e B; Polana Cimento A e B, Coop e Sommerchild.
KaNihamankulu	8	155 385	Aeroporto A e B; Xipamanine; Minkadjuíne; Unidade 7; Chamanculo A, B, C e D;

			Malanga e Munhuana.
KaMaxaquene	12	222 756	Mafalala; Maxaquene A, B, C e D; Polana Caniço A e B e Urbanização.
KaMavota	108	293 361	Mavalane A e B; FPLM; Hulene A e B; Ferroviário; Laulane; 3 de Fevereiro; Mahotas, Albazine e Costa do Sol.
KaMubukwana	53	290 696	Bagamoyo; George Dimitrov (Benfica); Inhagoia A e B; Jardim, Luís Cabral; Magoanine; Malhazine; Nsalane; 25 de Junho A e B; e Zimpeto.
KaTembe	101	19 371	Gwachene; Chale; Inguice; Ncassene e Xamissava.
KaNyaka	52	5 216	Ingwane; Ribjene e Nhaquene.

Quadro 7

Distritos Municipais (urbanos) da cidade de Maputi (Censo, 2007)

Fonte: Instituto Nacional de Estatística

O trabalho foi realizado tendo como referência um horizonte temporal de 5 anos, a partir da recolha de informação dos anos 2016 a 2020, sobre a educação em Moçambique e na cidade de Maputo em particular. Este período coincide com aprovação da Lei 18/2018 que estabelece mudanças significativas no SNE, em particular no ensino básico e na formação de professores. Depois da aprovação deste instrumento vários esforços foram realizados para melhorar o ensino, entre eles a mudança do currículo de formação de professores de um para três anos.

A pesquisa de campo foi realizada em seis meses, de Janeiro a Julho de 2020. O trabalho de campo foi realizado nas escolas secundárias de Laulane, Força de Povo e 1 de Novembro com o intuito de captar a perceção e sentimentos dos alunos, professores e gestores escolares sobre o aproveitamento escolar dos alunos, o abandono escolar, a situação sociocultural e financeira dos alunos, fatos que possam nos levar a um entendimento sobre o insucesso escolar no DM KaMavota.

Foi obtida informação junto da Direção Distrital de Educação e Desenvolvimento Humano do DM KaMavota, permitindo um melhor entendimento sobre a implementação da política EPT no ensino secundário em Moçambique. Também procurou-se saber sobre o impacto das políticas educacionais na organização e funcionamento das escolas, mas sobretudo no desempenho dos professores e no rendimento dos alunos.

1.6. Análise de dados

Para o processamento e análise de dados foram utilizados os programas estatísticos Excel e (SPSS). Esta análise desenvolveu-se em duas etapas: a construção da base de dados; e análise dos dados.

No que concerne às entrevistas foi usado o método de análise de conteúdo, uma vez que a informação se afigurava qualitativa. Foi realizada a transcrição e organização da informação. Foi também realizada a triangulação das fontes de informação.

Uma primeira fase consistiu na organização da informação obtida nas entrevistas estruturadas e análise documental. Fez-se uma leitura minuciosa, onde foram extraídos os discursos mais importantes dos entrevistados, que serviram de justificação de alguns conteúdos abordados no trabalho. Compreendeu igualmente na análise de forma sistemática da descrição das mensagens e das atitudes atreladas ao contexto da enunciação, bem como as inferências sobre os dados coletados.

Por questões éticas e para a proteção das fontes, a cada entrevistado foi atribuída a letra “E”, e letra “Q” (aluno respondente ao questionário) seguida por um número, de uma forma sequenciada de modo a salvaguardar a proteção da sua identidade.

Através da análise de conteúdo das entrevistas e da análise dos questionários foi possível chegar a um consenso sobre um conjunto de categorias de análise, a saber:

1. Influência dos aspetos socioculturais e financeiros no rendimento escolar do aluno;
2. Participação dos pais na vida escolar do aluno;
3. Políticas Educativas e organização escolar;
4. Participação dos professores no sucesso escolar;
5. Caracterização do insucesso escolar enquanto indicador escolar e o aluno.

PARTE III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Este estudo visa compreender as razões que levam ao insucesso escolar dos alunos do ensino secundário no distrito municipal de KaMavota. Este fenómeno constitui uma preocupação para todas as camadas da sociedade moçambicana, uma vez que a educação é considerada o motor do desenvolvimento e elemento para a formação de um homem novo. Este fato leva muitos pais a matricularem seus filhos nas escolas com a esperança de que no futuro estes possam fornecer a família uma situação financeira melhor. Mas também, pela necessidade de fornecer ao país recursos humanos de qualidade para os diferentes setores da economia.

Para a Cabugueira (2001), a educação, desde as sociedades antigas, constitui um elemento importante na construção e no desenvolvimento da sociedade. A complexidade do sistema educacional formal leva a necessidade do maior envolvimento da família no processo escolar e maior aproximação da escola à comunidade.

Pois o insucesso escolar causa frustração dos alunos e dos seus encarregados e até da própria escola, uma vez que os professores encaram o insucesso dos alunos com muita e dependendo da dimensão deste procuram alterar os seus métodos de ensino. O insucesso escolar leva a várias instituições educacionais a debates constantes sobre as causas e as formas da sua minimização. Mas, apesar de serem arroladas as causas as possíveis soluções, anos após anos, este fenómeno ainda apoquentas as famílias, a sociedade e as escolas.

A definição do que constitui sucesso ou insucesso escolar possui diversos significados. Miranda (2010, p. 4), considera que o insucesso representa o “mau resultado, falta de êxito, desastre, fracasso”. No entanto, esses maus resultados não conduzem ao nível preconizado nos programas educativos, repetições e abandonos escolares. Segundo Nerci (1988, p. 221) as principais causas do fracasso escolar parece localizarem-se no “aluno, no lar, na sociedade, no professor e na escola”. O insucesso escolar caracteriza-se pela incapacidade de uma criança corresponder aos objetivos da escola em termos escolares. A culpa do seu insucesso escolar passou a ser assumida como um fracasso de toda a comunidade escolar.

O problema do insucesso escolar em Moçambique tem preocupado há vários anos pedagogos e políticos que pretendem compreender os fatores e causas de forma a combater este fenómeno tendo em conta os prejuízos que advêm nos domínios educativos, social, económico e familiar. O termo (in)sucesso escolar tem ocupado muitos investigadores na

atualidade, no que diz respeito às causas, efeitos, à forma como se pode combater o insucesso e promover o sucesso.

É neste contexto que através do trabalho de campo, se focam as possíveis causas do insucesso escolar nas escolas secundárias do distrito urbano de KaMavota e analisar como essas, de forma separada, influenciam no rendimento do aluno. E no final são apresentadas as possíveis soluções, de acordo com os resultados da pesquisa.

Os sistemas de ensino têm como que adjacente a preocupação em combater a exclusão social, oferecer a igualdade de oportunidades ao acesso e sucesso, assim como preparar os jovens para o mercado de trabalho (Bayma-Freire, Machado & Roazzi, 2011) e como tal não é de estranhar que o tema do insucesso escolar surja frequentemente relacionado a novas investigações sobre o ensino.

O insucesso escolar, ao contrário do que se tem dito, não se trata de um fenómeno novo, mas que continua a preocupar a sociedade até os dias de hoje. Benavente (1976) refere que a origem do insucesso escolar está nas reprovações, atrasos, repetências, abandono, desadaptação, desinteresse, desmotivação e fracasso. Esses fenómenos direta ou indiretamente estão ligados ao escolar. Refere ainda que desde que surgiu o ensino escolar é lógico que houve sempre alguém que se propõe a ensinar, que se propõe a ser ensinado, enquanto outros não querem, não podem, ou não conseguem sujeitar-se às condições instituídas para a instrução.

A investigação foi realizada através de um estudo de campo nas escolas Secundárias 1 de Novembro, de Laulane e Ferroviário das Mahotas no distrito Urbano KaMavota na cidade de Maputo, onde devido a fatores diversos o insucesso escolar constitui um dos elementos que acompanha o processo de ensino e aprendizagem nesta área, mas consciente ou inconscientemente, as escolas, os alunos e os encarregados de educação realizam esforços para a sua minimização.

De acordo com as categorias definidas e já descritas anteriormente apresentamos os seguintes resultados.

1.1. Categoria 1 - Influência dos aspetos socioculturais e financeiros no rendimento escolar do aluno

O insucesso escolar é um tema de muitos debates na sociedade moçambicana quando se refere sobre o sistema educativo nacional. As reprovações constantes, a falta de material

didático e recursos pedagógicos, bem como a preparação dos professores são os pontos forte em que se focam as análises das várias instituições e sectores. Como se referiu acima, quando se estuda acerca do insucesso escolar vários fatores contribuem para este fenómeno, que levam ao abandono escolar devido aos níveis de fracasso originados pelas reprovações durante a frequência das aulas.

Do estudo nota-se que o insucesso escolar no Distrito Municipal KaMavota poderá estar a ser influenciado por diversos fatores, sendo eles de ordem interna, como é o caso de recursos pedagógicos, preparação de professores e políticas educativas e também as de ordem externa, como a situação financeira da família, questões culturais e sociais da comunidade onde está inserido).

Inicialmente, pode-se afirmar que nos dias atuais a escola não pode viver sem a família e a família não pode viver sem a escola, pois, é através da interação destes e do trabalho conjunto, como objetivo de incutir ao educando/filho conhecimentos gerais e específicos, os quais contribuíram na formação integral do mesmo.

Nesse sentido Tiba (1996, p. 140) afirma que “o ambiente escolar deve ser de uma instituição que complemente o ambiente familiar do educando, os quais devem ser agradáveis e geradores de afetos. Os pais e a escola devem ter princípios muito próximos para o benefício do filho/aluno”.

Na ótica de Macamo (2015, p. 15), um dos elementos de análise quando se analisa o rendimento escolar do aluno é a família. Pois segundo o autor, este elemento constitui um fator na origem de desigualdade entre muitos alunos. Fazendo com que, desde o início do processo educativo, haja diferenças entre os alunos, sendo uns com condições mais favoráveis para o sucesso escolar em relação aos outros.

A mesma visão é partilhada por Sil (2004) e Machado (2007). Para estes autores o meio social em que o aluno se encontra inserido contribui para o seu rendimento escolar. Fazendo com que uma criança proveniente de classes sociais baixas tenha mais probabilidade de obter rendimentos mais baixos na escola em relação às outras.

Tabela 3

Comparação entre as variáveis com quem vive e rendimento escolar

		Já reprovou		Total
		Sim	Não	
Com quem vive	Pais	17,2%	35,4%	52,5%
	Irmão	6,1%	10,1%	16,2%
	Tios	8,1%	6,1%	14,1%
	Avós	7,1%	8,1%	15,2%
	Família de acolhimento	1,0%	-	1,0%
	Outro(s)	-	1,0%	1,0%
	Total	39.4%	60.6%	100.00%

Fonte: Autor

Dos 118 alunos participantes foram questionados sobre com quem vive. Verificamos que a maior parte vive com seus familiares diretos, nomeadamente os pais (52,5%), irmãos (16,2%), tios (14,1%) e avós (15,2%), apenas 2% não moram com seus familiares (tabela 3).

Ao observar a tabela 3, nota-se que o rendimento dos alunos varia de acordo com o tipo do encarregado de educação, ou seja, qual membro da família constitui seu encarregado, e o impacto desse fator no rendimento dos alunos é visível. O rendimento escolar do aluno não é influenciado apenas pelo seu desempenho na sala de aulas, existem outros fatores como é o caso da motivação e da participação dos encarregados na vida escolar deste. Pois quando o encarregado participa ativamente na educação da criança, ela sente-se mais motivada tanto na escola, como nos trabalhos de casa.

Ao analisar o rendimento dos alunos, os alunos que moram com os seus pais apresentam melhores rendimentos em relação aos alunos que moram com outros familiares, (avós, tios, irmãos) e família de acolhimento. Os que moram com os tios e avós apresentam o mais fraco desempenho escolar. Como já havia se referido, a percentagem mais baixa das reprovações está naqueles alunos que moram com os seus pais, onde apenas 32,7% reprovaram pelo menos uma vez.

Nota-se que os pais são os membros mais importantes para a educação das crianças em relação a outros familiares. Este fato é corroborado pelo entrevistado Q6(aluno respondente ao questionário), ao afirmar que “(...) os pais são mais rigorosos, em relação a

outros parentes porque querem saber e acompanhar o percurso escolar dos seus filhos (...). A maior parte dos alunos que vive com os irmãos, tios e avós para além de frequentarem a escola são responsáveis pelas tarefas domésticas, fazendo com que tenham pouco tempo para preparem as aulas em casa ou mesmo de se juntarem a outros alunos para a realização dos trabalhos em grupo.

Maior parte dos alunos que moram com outros familiares diferentemente dos seus pais atribui as reprovações ao trabalho doméstico que ocupa mais tempo que o devido, fazendo com que haja pouco tempo para os estudos. Segundo Q15 “(...) eu vivia com meu irmão e não me dava tempo para estudar em casa, (...) não tinha tempo nem para rever as matérias, nem para fazer trabalhos de casas”. E na mesma situação encontra-se o Q16, que mora numa família de acolhimento, que para além dos trabalhos domésticos também atendia na barraca da vizinha que o acolheu após a morte dos pais, sendo assim para além de ter pouco tempo para estudar, atrasava sempre a escola, o que culminou com a sua reprovação na 8.ª classe.

Também, as afirmações do Q13, aluna que morava com os tios, vão ao encontro do acima referido

“(...) vivo com os meus tios, que me levaram de Inhambane para poder continuar com os meus estudos, mas em casa a divisão do trabalho não é proporcional (...), há vezes que chego tarde a escola, porque para além de arrumar a casa, lavar e cozinhar, tenho que ir atrás da água, pois há crise de água na minha zona.”

Todos os inquiridos atribuem à falta de tempo como factor que influencia o fraco desempenho escolar, diferentemente daqueles que vivem com os seus pais. A limitação destes alunos está plasmada no desequilíbrio entre as atividades domésticas e escolares. Enquanto os alunos que vivem com os pais as tarefas domésticas são repartidas entre os filhos, e existe uma gestão de tempo de modo que haja espaço para a preparação das matérias individuais e em grupo.

As afirmações acima corroboram a visão de Binder e Michaelis (2006, p. 101) para eles “os pais são quem mais pode contribuir para o desenvolvimento positivo dos seus filhos”, acrescentando uma atitude positiva que poderá levar a criança a ultrapassar as suas barreiras ou limitações no ambiente escolar.

Annunziata et al. (2006), afirmam que as várias características familiares que influenciam as prestações escolares dos alunos são diferentes de um lar para outro, ou mesmo em função do sexo da criança.

Para a sociedade moçambicana, as meninas para além de frequentarem a escola devem ajudar as mães em atividades domésticas (cozinhar, lavar roupa, limpar a casa e etc.). Este fato tem reflexo no rendimento escolar. Do total dos inquiridos, 39.4% já reprovaram em alguma classe, sendo que essa percentagem é maior nas alunas, pois do total destas, 43.5% já reprovaram, contra 35.8% do sexo masculino (tabela 4).

Pois as alunas estão sujeitas a um duplo stress causado pela escola e pelos afazeres domésticos. Este fato é sustentado pela Q11, aluna da 9.^a classe, no seu depoimento afirma que

(...) antes de ir a escola tenho que ajudar a minha mãe, que vende no mercado, eu tenho que limpar a casa e cozinhar e ir atrás da água, porque há carência de água no meu bairro, só depois dessas tarefas é que posso ir a escola (...).

Tabela 4

Reprovações em função do sexo

		Já reprovou		Total
		Sim	Não	
Sexo	Masculino	19,2%	34,3%	53,5%
	Feminino	20,2%	26,3%	46,5%
Total		39,4%	60,6%	100,0%

Fonte: Autor

De acordo com Bradley (1995) a família, mais precisamente os pais, devem cumprir cinco funções básicas para com a criança: a ‘manutenção da vida’, pois cabe sobretudo a estes assegurar a sobrevivência da criança, ministrando-lhe os cuidados básicos fundamentais e protegendo-a de agentes nocivos; ‘estimulação’ na qual os pais devem conceber um ambiente familiar que permita o desenvolvimento sensorial e cognitivo da criança; o ‘apoio emocional’ que se baseia na afetividade, proximidade, segurança e apoio constante à criança; os pais são responsáveis pela ‘estrutura’ da criança, por se assegurarem que o seu desenvolvimento é integral e harmonioso, permitindo a esta interagir com o mundo exterior; e, a ‘vigilância’ que, deve estar presente em sintonia com as restantes tarefas de modo a garantir a segurança e o normal funcionamento das brincadeiras e atividades.

Para Mendonça (2006), os alunos que vêm das famílias mais carenciadas encontram dificuldades de fazer face a algumas exigências do processo de ensino e aprendizagem e tendo

dificuldades de cumprir com as atividades didáticas devido a factores diversos fazendo com que esses tenham dificuldades em cumprir com a escolaridade em tempo útil.

Como refere o autor supracitado, para além do acompanhamento dos pais ou encarregados de educação, as dificuldades financeiras estão na origem de muitos casos de insucesso escolar dos alunos. Nas escolas do DU KaMavota (DM4) este facto não é diferente, uma vez que todas as escolas desta urbe não possuem bibliotecas para a consulta aos alunos, muitos deles dependem dos recursos disponibilizados pelo professor para complementar os conteúdos lecionados na sala de aulas. Estes conteúdos são enviados de forma digital ou física, e em ambos os casos existem alunos ou que não possuem meios digitais ou que não possuem meios financeiros para poderem reproduzir os conteúdos fornecidos para as atividades para casa individuais ou em grupo.

Essas dificuldades de ordem financeira são agravadas por problemas referentes ao tamanho do agregado familiar. É possível verificar que o DM KaMavota é o segundo mais populoso da cidade de Maputo, após o DM KaMubukwana. Também apresenta uma das maiores proporções da população dos 0 aos 14 anos de idade, com 39,6%, e a idade média da população de 19,5 anos de idade. No DM KaMavota (DM 4), a razão de dependência é de 70,7%, isto quer dizer que mais de 70% da população neste distrito é dependente (tabela 5).

Tabela 5

População por área de residência

Indicadores	DM 1	(DM 2)	(DM 3)	(DM 4)	(DM 5)	(DM 6)	(DM 7)
0-14 (%)	25,9	34,2	36,1	39,6	38,5	39,6	40,4
15-64 (%)	71,4	62,7	61,6	58,6	59,5	55,5	54,9
65+ (%)	2,6	3,1	2,3	1,9	2	4,8	4,7
Razão de dependência	40	59,5	62,4	70,7	68	80,1	82,3
Idade Mediana (anos)	27,6	21,6	20,8	19,5	20	19,7	19
N	109920	156 836	227 290	297 657	294967	19668	5300

Fonte: INE (2012)

Como pode-se observar na tabela 6, mostra que 45.9% da população do KaMavota não é economicamente ativa, ou seja, dos 15 e mais anos de idade não realiza nenhuma atividade remunerada. Os dados mostram que apenas a metade da população do distrito faz parte da força de trabalho.

São dois fatores que caracterizam a população de DM KaMavota nomeadamente maior taxa de dependência e existência de um número considerável de pessoas sem ocupação. Note-se ainda que devido ao maior número da população, os agregados familiares deste distrito são constituídos por 4 ou mais membros, o que origina um grande esforço para os poucos que constituem a força de trabalho ativa.

Tabela 6

População economicamente ativa - 2017

Distritos	N	PEA	PNEA	Descon
KaMpfumo (DM 1)	79,787	56.1	43.2	0.7
NhlaMankulu (DM 2)	101,96	53.9	45.5	0.6
KaMaxakeni (DM 3)	143,507	51.5	47.6	0.8
KaMavota (DM 4)	179,778	53.5	45.9	0.6
KaMubukwana (DM 5)	179,049	52.2	47.1	0.7
KaTembe (DM 6)	11,587	55.7	43.8	0.5
KaNyaka (DM 7)	3, 128	67.6	31.0	1.3
Total	695, 668	53.2	46.1	0.7

Fonte: INE (2018)

Do estudo verificou-se que a situação financeira dos pais também tem um grande impacto no rendimento escolar do aluno. A maior parte dos alunos provêm de famílias onde seus pais não possuem um emprego formal e estável, sobrevivendo através de pequena renda de carácter informal no setor comercial.

Com a política de educação inclusiva (educação para todos) que culminou com a massificação do processo de ensino em Moçambique, veio colocar mais visibilidades na importância da questão na qualidade do aluno e no sucesso escolar, bem como a influência dos aspetos sociais na escola. A situação social, financeira e cultural da família constitui um elemento muito importante para o aluno e para o processo de ensino.

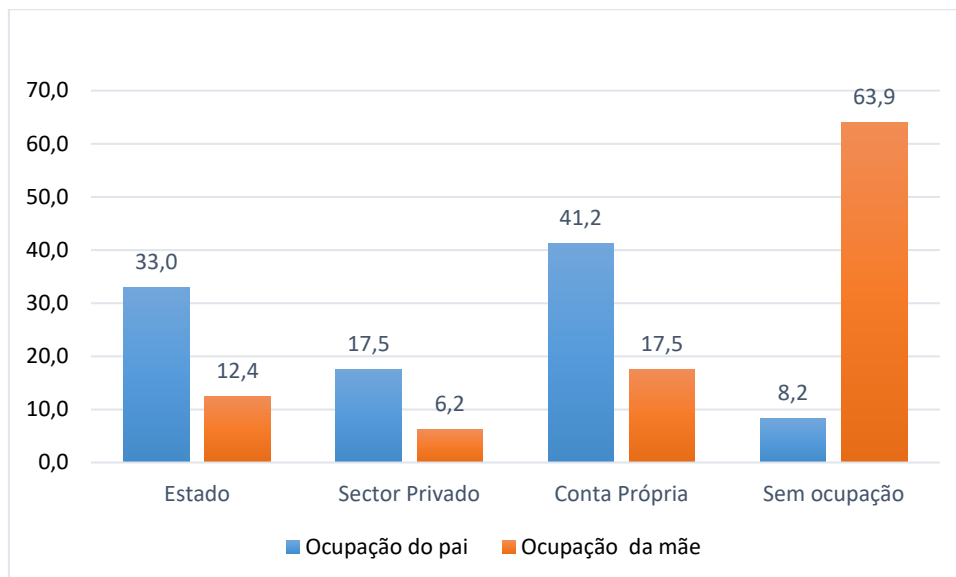
A maior parte dos inquiridos responderam que 33% do país trabalham para o Estado, 17,7% para o setor privado e 41,2% trabalham por conta própria. De salientar que 63,9% das mães não têm nenhuma ocupação capaz de gerar renda (gráfico 1).

Maior parte dos alunos que constam dos casos de insucesso escolar (reprovações e desistências) provêm desta camada social, como refere o E5, professor na disciplina de matemática, para ele

muitos casos de insucesso verificam-se nos alunos que não se preparar em casa, uma vez nesta disciplina são fornecidas aos alunos uma pilha de fichas onde são extraídos os exercícios para avaliação (...). Aqueles que não têm condições de adquirir essas fichas não podem se exercitar direito e isso reflete no seu aproveitamento escolar.

Figura 5

Ocupação dos pais



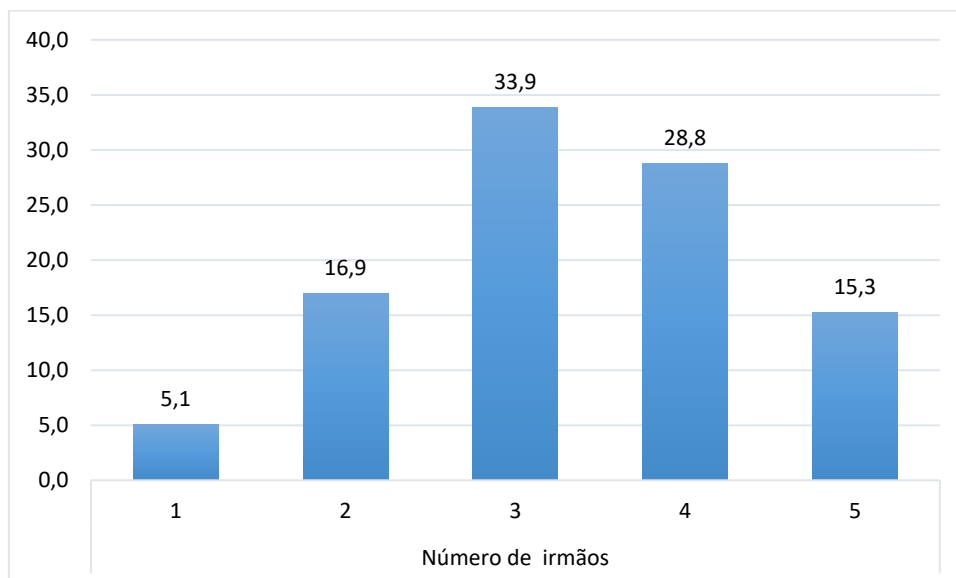
Este fato tem impacto no aproveitamento do aluno, como afirmou o E5 no depoimento acima. Pois a maior parte dos pais não tem renda capaz de fornecer aos seus educandos condições favoráveis a um bom aproveitamento escolar. E sendo assim, em alguns casos os próprios alunos são chamados a participarem no processo da geração de renda para poderem comprar fichas ou mesmo para pagarem o transporte para a escola.

Em relação à falta de condições financeiras tanto para o transporte escolar, assim como para adquirir material didático foi um problema que encontrámos em todas as classes das escolas em estudo. A maior parte dos alunos atribuem o seu fraco rendimento escolar, à falta de dinheiro para comprarem fichas de modo a se preparem em casa ou a falta de condições para adquirir todas as folhas de exercícios nas avaliações escolar.

Como havia se referido acima, sobre o número dos agregados familiares no DM KaMavota, ao perguntarmos sobre “quantos irmãos possui cada aluno”, notou-se que todos os inquiridos têm pelo menos um irmão, e a maior parte tem 3 ou 4 irmãos. A média de irmãos é de 3.32, que é muito, tendo em conta a situação financeira de muitos agregados familiares, onde as despesas para a manutenção da família e para a educação dos filhos, e sobretudo, tendo em consideração a situação social e financeira do país.

Figura 6

Número de irmão dos alunos de KaMavota



Fonte: Autor

Apesar da introdução da política de educação para todos (EPT) e da redução das taxas escolares para a formação dos educandos, muitos pais assumem ainda muitos encargos. Desde os valores para transporte, como para aquisição de fichas de preparação dos alunos. Os nossos resultados mostram que quase a metade possui mais de 3 irmãos. Este fato aliado com a situação financeira dos pais, mostra que a maior parte dos pais tem dificuldades em fornecer condições adequadas a um número maior de crianças no ambiente escolar (gráfico 2).

No entanto, para além das questões financeiras, as questões culturais têm influência na educação das crianças. Devido a estes fatores segundo E4 existem pais que não veem nenhuma relevância para seus filhos frequentarem escolas, mas outros pais levam a educação como um assunto muito sério e esse contraste acaba se repercutindo no próprio empenho dos alunos na sala de aulas.

...alguns alunos olham para seus encarregados que são camponeses e ele diz eu vou estudar para o quê se os meus pais não estudaram e conseguem sobreviver sem emprego formal. E por outro lado seus irmãos mais velhos terminaram o ensino geral e não tem nenhuma ocupação formal.

A ligação entre a educação e o emprego e a rotura desta relação leva a alguns pais, e até alguns alunos a não darem a devida importância a educação escolar. Para os professores também se torna difícil pôr ‘nos mesmos carris’ crianças de diferentes esferas sociais e culturais.

No entanto, o rendimento do aluno na sala de aulas não depende apenas das suas capacidades físicas e mentais, os aspetos de carácter social, cultural e financeiro da família podem influenciar no sucesso ou insucesso escolar do aluno. No DM KaMavota, rendimento do aluno depende do parente que constitui encarregado do aluno, do sexo do aluno, da situação financeira condicionada por tamanho do agregado familiar.

Os alunos que vivem com pais apresentam melhores rendimentos em relação a outras crianças. E os factores culturais que remetem a maior parte do trabalho doméstico a rapariga condiciona a sua preparação e participação no processo de ensino, uma vez que, estes trabalhos ocupam parte significativa do tempo que esta deveria usar para a preparação das lições. Também a situação financeira do encarregado, pois a falta de recursos financeiros para a aquisição de material didático e outros recursos complementares dificulta e afeta o rendimento dos alunos. Aliado a um número maior de pessoas em cada agregado, mesmo com rendimentos razoáveis, muitos pais não conseguem fornecer aos seus educandos recursos para uma educação de qualidade.

Essas constatações levam-nos a teoria do handicap sociocultural que relaciona os factores socioeconómico e cultural para o insucesso escolar. E referem que estas podem ser determinantes para o desenvolvimento intelectual e cognitivo do aluno. E reforça a ideia de que um indivíduo proveniente de um meio socioeconómico desfavorecido está mais propenso ao insucesso escolar.

No entanto, apesar dos fatores socioculturais e a situação financeira dos pais ou encarregados de educação influenciarem no rendimento escolar dos filhos no DU KaMavota não constitui um elemento exclusivo para explicar os casos de insucesso escolares, pois existem alunos que provêm de famílias desfavorecidas com um rendimento escolar de apreciar.

1.2. Categoria 2 - Participação dos pais da vida escolar do aluno

Após analisarmos a influência dos aspetos sociais, culturais e financeiros da família, segue-se a abordagem sobre o impacto da participação dos pais ou encarregados de educação na vida escolar do aluno.

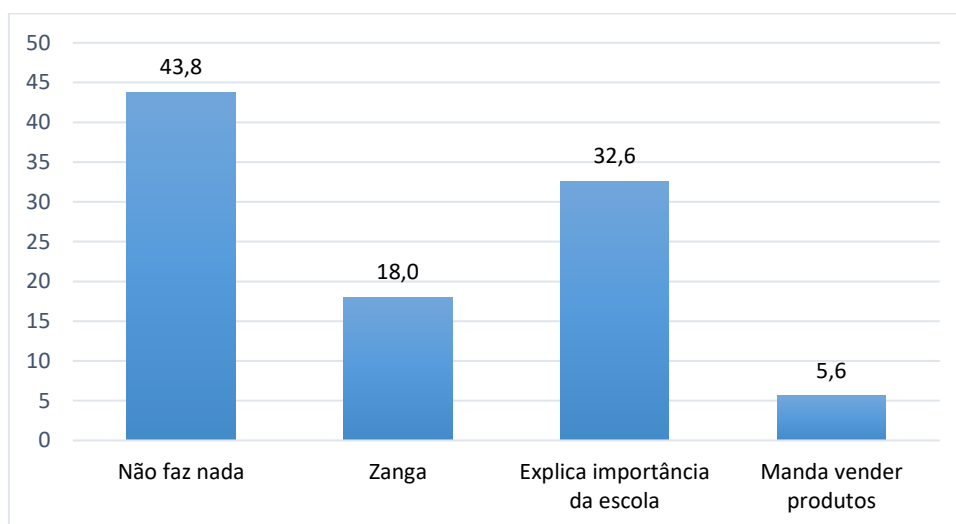
Correia (2008) afirma a este propósito, que os pais têm o direito de saber o que fazem as escolas frequentadas pelos seus filhos, têm, igualmente, o direito de participar no seu desempenho, cabendo-lhes o direito de colaborar com a escola, de forma adequada, em todos os níveis e graus, na concretização de uma educação para os valores, tomando parte ativa no

ensino orientado para a promoção da autonomia e para a aquisição de um espírito crítico individual, isto é, para uma autêntica formação pessoal e social dos seus filhos.

Na atualidade são poucos os pais que participam na vida escolar dos filhos. Muitos deles são surpreendidos pelas declarações dos professores sobre o comportamento e aproveitamento pedagógico dos seus filhos durante as reuniões de turmas². Os resultados do gráfico 3 abaixo mostram a realidade acima apresentada, onde 43.8% dos encarregados não apresentam nenhuma reação quando o seu educando apresenta baixo aproveitamento nas avaliações escolares.

Figura 7

Reação do encarregado ao rendimento pedagógico menos positivo



Fonte: Autor

E alguns não acreditam na importância da escola para a formação profissional e para o emprego do seu educando e como resultado disto em face do fraco aproveitamento destes os mandam para atividades comerciais de caráter informal. Como mostrou no gráfico 3. E este em face da situação do país caracterizado pelo desemprego de pessoas com formação técnico e profissional não vislumbra nenhum futuro para os filhos no emprego formal. E mais cedo tentam integrar o seu filho nas atividades por conta própria no sector informal da economia.

Apenas 32.6% dos encarregados tentam consciencializar os seus filhos sobre a importância da escola e da necessidade de se ter um aproveitamento positivo de forma a

² Reuniões com periodicidade trimestral cuja agenda é sobre o aproveitamento pedagógico, comportamentos dos alunos e organização da escola.

alcançar o sucesso escolar elemento para a sua valorização e alavanca para a profissionalização num futuro breve.

Para Guimarães (2010, p. 7) “a família constitui um dos principais contextos de desenvolvimento humano (...) é, na maioria das vezes, o primeiro ambiente onde a criança inicia o processo de socialização”. Neste contexto, a educação dos alunos cabe em primeira instância aos pais que fornecem o apoio moral e financeiro. Mas, também o controle do equilíbrio entre as atividades recreativas, trabalhos domésticos e trabalhos escolares.

A participação dos pais na vida escolar dos filhos traz uma série de mudanças no ensino e na aprendizagem dos alunos. Há efeitos de eficiência em termos de sucesso académico e de atitudes positivas face à aprendizagem. Existem igualmente considerações de ordem financeira, não só os pais poderão ajudar a captar fundos extras para a escola, como poderão ser um meio económico de mobilizar recursos, auxiliando em visitas escolares, ajudando em atividades desportivas ou assistindo os professores na sala.

Apesar da importância dos pais na vida escolar do aluno nas escolas do DM KaMavota, muitos pais não participam de forma regular criando uma rotura na relação escola – família. Para E1, Diretor de uma das escolas secundárias,

os pais/encarregados de educação dos nossos alunos, apenas participam da atividade escolar dos filhos, quando a direção da escola os solicita para as reuniões trimestrais de divulgação de notas. Exceptuando aqueles que fazem parte do Conselho da Escola, os pais não procuram saber como é o comportamento do seu educando, a sua participação nas aulas (...)

E3 acrescenta, que o professor, “maior parte dos pais apresentam uma atitude reativa, e apenas começam a mostrar interesse pela vida escolar do filho no final do ano, na véspera dos exames ou das avaliações finais”. E muitos se admiram pelas palavras do professor aquando do anúncio do mau comportamento dos filhos na sala de aulas, ou mesmo ao saberem que os seus filhos não assistem às aulas e que vão à escola apenas para brincarem.

Ainda para o E1, o insucesso escolar do aluno não afeta apenas a família e os alunos, os professores também sentem frustração quando isso acontece, sobretudo, quando um número elevado de alunos reprova na sua disciplina. Também os estudantes não ficam felizes quando é para repetir a classe, mesmo sabendo que o seu rendimento durante o ano letivo não foi proveitoso. O sentimento do aluno normalmente é partilhado pelos encarregados que querem que os seus educandos passem de classe mesmo sabendo que estes não merecem. Pois para os encarregados é um investimento de um ano que não revelou resultados práticos.

Para Cabugueira (1999), o desenvolvimento social, físico e emocional da criança depende do sucesso académico. E o sucesso académico só é realizado com a colaboração

escolar, familiar e da comunidade. O trabalho conjunto entre estas três instituições garante a probabilidade do melhor sucesso na formação do educando. Pois é importante o incentivo e ajuda que pais dão na atividade escolar dos filhos, aumentando o seu ânimo pela escola, tornando-se autoconfiantes e melhorando a autoestima.

Para o E1 a Escola é um lugar de socialização, depois da família e da comunidade, onde a criança desenvolve as habilidades que traz de casa e das comunidades e na escola busca um direcionamento do ponto de vista cognitivo. A escola é muito importante porque coloca a criança a descobrir o seu potencial e obter diferentes visões de forma a contribuir positivamente para sociedade. Para ele, o problema de insucesso começa na família, passa pela comunidade e no fim, chega à escola. Pois se o aluno passa por esses dois níveis sem nenhum acompanhamento, pode ter problemas em apresentar um bom rendimento na escola.

A gestão escolar participativa visa fazer com que os pais se sintam também responsáveis pelo desenvolvimento escolar dos seus educandos e da própria escola, permitindo o desenvolvimento de objetivos comuns entre a escola e a comunidade.

Esta posição é reforçada por MINED (2007, p. 21) ao afirmar que

escola é parte integrante da comunidade na qual está inserida, de tal modo que a intervenção da comunidade na vida escolar deve ser encarada como uma mais-valia. Ela deve apoiar a escola na organização, na procura de soluções para as dificuldades sociais e materiais no trabalho educativo que se realiza à sua volta

A família e a escola são pontos de apoio ao ser humano. São sinais de referência existencial. Quanto melhor for a parceria entre ambas, mais significativos serão os resultados na formação de educando/filho. A participação na educação formal dos filhos deve ser constante e consciente. Vida família e vida escolar são simultâneas e complementares.

Para que a relação escola-pais tenha sucesso foram instituídos os conselhos de escola onde os membros da comunidade circunvizinha juntamente com a comunidade escolar vão debater os problemas escolares e traçar as estratégias para ultrapassá-los.

Nesse sentido, é importante que os pais, professores, filhos/alunos dividam experiências, compreendam e trabalhem as questões envolvidas no seu dia-a-dia sem cair no julgamento ‘culpado x inocente’, mas procurando compreender cada situação uma vez que tudo o que se relaciona aos educandos/filhos tem a ver, de algum modo com os pais e vice-versa, bem como tudo o que se relaciona aos filhos tem a ver, sob algum ângulo, com a escola vice-versa.

Ainda, é preciso compreender, por exemplo, que no momento em que a escola e a família conseguirem estabelecer um acordo na forma como iam educar suas crianças e

adolescentes, muitos dos conflitos hoje observados em sala de aulas serão paulatinamente superados. No entanto, para que isso possa ocorrer, é necessário que a família realmente participe da vida escolar dos seus filhos. Pais e mães devem comparecer na escola não quando a situação já estiver fora de controle. A comparência e o envolvimento devem ser permanente, e acima de tudo construtivos, para que a criança e os jovens possam se sentir amparados, acolhidos e amados.

Segundo Cabugueira (2001), uma das principais variáveis que condicionam o fracasso ou o sucesso escolar reside na família: se a escola for vivida por toda a comunidade, transformar-se-á numa autêntica escola de integração e de mudança. A participação dos pais na escola elevará o nível do sucesso, não apenas dos alunos, mas também dos próprios pais (admitindo a participação dos pais na escola, há que cuidar da sua formação, havendo necessidade de preparar os pais, dar-lhes informação correta sobre Política Educativa, Organização da Escola, etc.).

A escola, passando a partilhar poderes, como também as responsabilidades, deixa de se deparar com um conjunto dificuldades de que a transcende, dada a necessidade de redefinir os papéis sociais que lhe são inerentes, implementar políticas ajustadas ao contexto real das escolas e seus envolventes sem esquecer os recursos e constrangimentos que as retratam.

Em relação à participação dos pais na vida escolar dos seus filhos, Luck (2002, p. 17) diz que

(...) cabe lembrar que toda pessoa tem um poder de influência sobre o contexto de que faz parte, exercendo independentemente da sua consciência desse facto e da direcção e intenção da sua actividade. No entanto, a falta de consciência do poder de participação que tem, decorre de resultados negativos para a organização social e para as próprias pessoas que constituem o ambiente escolar.

Por outras palavras, toda atitude de um pai é crucial no processo de desenvolvimento do seu educando, podendo essa influência ser exercida inconscientemente. Deste modo podemos afirmar que o bom aproveitamento escolar do educando, vai depender em grande parte, da atitude adotada pelo encarregado de educação.

Segundo o E4, a escolarização dos pais também afeta a dos filhos. Para ele, uma vez que o nosso país é maioritariamente constituído por analfabetos, facto que como temos vindo a afirmar impede que os pais participem da escolarização dos seus filhos como é caso de controlar os trabalhos escolares a serem realizados em casa, e nem estão em condições de monitorarem o rendimento pedagógico dos educandos colocando-os, deste modo em situação de desvantagem em relação aos que têm possibilidade de acompanhamento dos seus filhos.

Assim, os alunos cujos pais são analfabetos poderão ter baixo aproveitamento escolar, visto que não tem ninguém para apoiá-los. Mas também este baixo aproveitamento pode estar ligado a outros fatores que não estão diretamente associados à baixa escolarização dos pais, tais como problemas financeiros, obrigações familiares por parte da criança que se refletem na necessidade de trabalhar para aumentar a renda familiar, a falta de tempo por parte dos pais de conversar com os seus filhos.

Nem sempre que a educação dos pais se reflete na educação pelos filhos, pois sendo alfabetizado ou não o apoio dos pais é crucial para a educação dos filhos. Este facto é confirmado pelo depoimento do Q6 ao se referir que, “por exemplo, no meu caso, os meus pais não estudaram, mas graças ao esforço deles que me formei e hoje sou professor. E graças a escola que consigo me integrar na comunidade e perceber certas realidades sociais e culturais”.

Para o entrevistado, um pai atento se preocupa com regularidade, que participa nas reuniões de pais, nas atividades da escola; o pai que só vai a escola quando é convidado a ir, que não aparece nas reuniões por falta de tempo, não participa nas atividades porque considera ser uma perda de tempo; o pai perfeitamente despreocupado do filho, que não sabe e nem quer saber se está correr tudo bem na escola, que anda completamente alheado dos problemas do seu filho; e depois há ainda aquele pai que fica de repente muito preocupado com seu filho quando lhe aparece em casa uma participação grave do seu educando e então é altura de ‘castigar’ ou apenas começa a se interessar na vida escolar do filho no final do ano, na épocas de avaliações finais ou exames, este não contribui para o sucesso escolar do filho.

A família deve, portanto, se esforçar em estar presente em todos momentos da vida dos seus filhos, presença que implica envolvimento, comprometimento e colaboração, deve estar atenta a dificuldades não só cognitivas, mas também comportamentais. Deve estar pronta para intervir da melhor maneira possível, visando sempre o bem dos seus filhos, mesmo que isso signifique dizer sucessivos ‘nãos’ às suas exigências.

A escola faz parte do quotidiano do aluno e os pais devem estar envolvidos em todo processo de aprendizagem. Pode-se dizer que a escola é um prolongamento do lar, assim a colaboração e interação dos pais com os professores ajuda a resolver muitos dos problemas escolares, dos educandos que vão surgindo ao longo do seu percurso escolar. Para os pais, participar na escola, não deve ser só para receber informações dos seus educandos. É preciso que façam sugestões, tomem algumas decisões em conjunto com os professores, participem nas atividades da escola, etc.

Como refere o E5, professor da 11.^a classe, os pais e encarregados de educação, habitualmente, só aparecem na escola no final de cada trimestre e muito pouco podem fazer para o seu educando, uma vez nem sabem como que eles se comportam na escola, ou mesmo sobre o seu rendimento durante as aulas, ou seja, não fazem um acompanhamento sistemático da vida escolar dos seus filhos, e isso se reflete no aproveitamento escolar e no comportamento do aluno na escola. Para o entrevistado, “(...) enquanto os pais apenas se preocuparem apenas com os filhos no final de cada trimestre, naturalmente, não estarão a contribuir para o sucesso escolar (...)”.

Nota-se que, muitas vezes, a causa da abstenção dos pais na vida escolar dos seus filhos passa pelos seus horários de trabalho inflexíveis a acompanhar o percurso escolar do aluno, torna-se bastante difícil, nestas circunstâncias.

No entanto, sintetiza-se aqui algumas ideias que se julgam fundamentais no entendimento da relação tripartida escola-aluno-família, especialmente a importância da família no processo de escolarização.

Nunca como hoje a questão da relação escola-família-comunidade se revestiu de tanto interesse, na medida em que, por um lado, o ritmo vertiginoso dos avanços científicos e tecnológicos levou a que a escola não possa esconder a dificuldade em acompanhar esse ritmo, recorrendo à educação participada e, por outro lado, a alteração do esquema tradicional da vida familiar provocou uma situação de entrega à escola das responsabilidades educativas que, originariamente, lhe pertenciam. A participação dos pais na vida escolar é, por isso, uma realidade que hoje se impõe com enorme acuidade.

A família é a instituição privilegiada da educação, no seio da qual se desenvolve o processo fundamental da transmissão de costumes, de tradições e de valores entre gerações. Contudo, este dever de educar precisa da ajuda de toda a comunidade – surge aqui o papel da escola à qual cabe colaborar com a família, deve atuar como ligação entre a família e a sociedade.

Porque a escola existe para prestar um serviço de ajuda aos pais, estes têm *direitos* sobre ela – direitos de *colaboração*, de *participação*. Em suma: o sucesso educativo é um fenómeno complexo: torna-se, por isso, necessário conjugar os esforços de todos os intervenientes na ação educativa para que esta não permaneça na utopia.

O apoio da família é muito importante para um bom aproveitamento escolar dos alunos. Os pais constituem um incentivo para as crianças se empenharem mais para a escola. Este fato é confirmado pelo depoimento do E4, professor, “por exemplo, no meu caso, os

meus pais não estudaram, mas graças ao esforço deles que me formei e hoje sou professor. E graças a escola que consigo me integrar na comunidade e perceber certas realidades sociais e culturais”. Refere ainda que

mesmo com uma situação financeira não muito favorável, se os pais se empenharem na educação dos filhos e dar o incentivo necessário, mesmo com as dificuldades em termos de material didático tendem a procurar alternativas para um bom rendimento escolar.

Para maior consciencialização da comunidade sobre o valor social e financeiro da escola, devia haver programas de sensibilização nas médias, atividades com a comunidades para divulgar o valor da escola para as famílias e para as crianças em idade escolar, para que a comunidade possa perceber e darem mais valores mais valores a questão de educação. Pois ainda existem famílias que não acreditam no valor da escola.

Há necessidade de mais diálogo sobre a escola. É importante falar-se sobre o valor da escola para a comunidade, para se poder afirmar que o país é grande e pode ser ainda maior, com uma população instruída. Existem ainda muitos pais ou encarregados ainda analfabetos. Através da sensibilização poder-se-á obter resultados positivos e incutir nestas comunidades o valor que o espaço ‘escola’ merece.

Para os professores, o insucesso do aluno, também faz parte do seu insucesso e da família. Para me como tento falar com o aluno sensibilizá-lo sobre a outra oportunidade que terá para passar de classe, para perder a vontade de voltar a escola. E durante as aulas tento envolver mais os repetentes de forma a se esforçarem mais e participarem mais nas aulas.

No que refere à participação dos pais ou encarregados de educação na vida escolar dos filhos, tanto os nossos entrevistados e como os autores aqui referenciados convergem ao afirmar que aqueles não participam ativamente na vida escolar dos seus educandos não estão a contribuir para o sucesso escolar, pois a escola para funcionar adequadamente precisa da atenção e acompanhamento dos pais porque são eles quem melhor conhece o aluno, comparativamente com o professor.

No DM KaMavota, a participação dos pais ou encarregados de educação na vida escolar dos alunos ainda é muito limitada, pois a maior parte deles só vão a escola quando são solicitados. Em muitos casos, os encarregados não reagem aos maus resultados apresentados pelos filhos. Este fato mostra que alguns não levam a educação das crianças como algo sério. Os baixos índices de alfabetização são um dos fatores que mais influencia, de forma negativa, na participação dos pais na vida escolar dos filhos. Da pesquisa nota-se que a escolarização dos pais afeta a dos filhos, os pais escolarizados tendem a participarem mais e sendo a escola

parte integrante da comunidade, a família é chamada a fazer parte do processo educacional e conferir maior qualidades a esse processo. Mesmo com uma situação financeira não favorável basta o incentivo dos pais para um melhor rendimento dos filhos.

1.3. Categoria 3 - Políticas educativas e organização escolar

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, adotada em Jomtien, Tailândia (1990), apresenta uma visão geral: universalizar o acesso à educação para todas as crianças, jovens e adultos e promover a equidade. Isso significa ser proativo na identificação das barreiras que muitos encontram para permitir o acesso a oportunidades educacionais e identificar os recursos necessários para superar essas barreiras UNESCO, (2009, p. 8).

Para a UNESCO, para um sistema educacional ser inclusivo deve ser criado de forma que as escolas normais sejam mais inclusivas, ou seja, se as escolas atenderem as necessidades de todas as crianças das comunidades onde elas estão implantadas. A Conferência de Jomtien proclamou que: “escolas regulares com uma orientação inclusiva são os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade inclusiva e alcançar educação para todos; além disso, eles fornecem uma educação eficaz para a maioria das crianças e melhoram a eficiência e, em última análise, a relação custo-eficácia de todo o sistema de educação”.

Essa visão foi reafirmada pela reunião do Fórum Mundial de Educação em Dakar, em Abril de 2000, para revisar o progresso feito desde 1990. O Fórum declarou que a Educação para Todos deve levar em conta

...as necessidades dos pobres e desfavorecidos, incluindo crianças trabalhadoras, remotos moradores rurais e nomadas, minorias étnicas e linguísticas, crianças, jovens e adultos afetados por conflitos, HIV e AIDS, fome e problemas de saúde, e pessoas com deficiências ou necessidades especiais de aprendizagem. Também enfatizou o enfoque especial em meninas e mulheres” (UNESCO, 2009, p. 8)

A fim de realizar o direito à educação conforme descrito acima, o movimento de Educação para Todos está preocupado em conciliar a educação inclusiva com a educação de qualidade. Embora não haja uma definição exclusiva e universal sobre a educação de qualidade, para muitos esta deve incorporar dois componentes principais - o desenvolvimento cognitivo do aluno, e desenvolvimento criativo e emocional.

No que se refere à qualidade da educação básica, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) foi enfática sobre a necessidade de fornecer educação para todas

as crianças, jovens e adultos que atenda às suas necessidades e seja relevante para suas vidas, abrindo caminho. para um conceito de qualidade expresso em termos de critérios baseados nas necessidades. A Declaração Mundial estipulou ainda que essas necessidades consistem em ferramentas básicas de aprendizagem e conteúdo de aprendizagem básico exigido por todos os seres humanos para serem capazes de sobreviver, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente no desenvolvimento, melhorar a qualidade de suas vidas, tomar decisões informadas e continuar aprendendo.

A qualidade da educação é uma preocupação central em praticamente todos os países, principalmente porque as avaliações nacionais e internacionais dos resultados da aprendizagem continuam a revelar níveis de desempenho fracos e desiguais em muitos países do mundo. Além disso, existe o risco de que as avaliações de aprendizagem descrevam apenas resultados ou aspetos de aprendizagem que são relativamente fáceis de medir e ignoram aspetos que são mais importantes, mas difíceis de medir.

Para a UNESCO (2009) é difícil falar de inclusão sem considerar as questões de custos. Os orçamentos nacionais são frequentemente limitados, a assistência oficial ao desenvolvimento é insuficiente e os pais muitas vezes não podem arcar com os custos diretos e indiretos da educação. As famílias frequentemente têm que priorizar entre mandar uma criança para a escola ou fazer com que ela traga receitas para alimentar a família.

Em Moçambique, de modo a fornecer uma educação de qualidade e ao mesmo tempo inclusiva, realizou-se uma série de reformas no Sistema Nacional de Educação. Como referido, os recursos orçamentais limitam a capacidade da educação para abranger toda as crianças em idade escolar e como consequência, ano após ano, muitas crianças são forçadas a ficar fora do SNE.

Segundo Basílio (2010), a educação em Moçambique tem suas influências na educação colonial e a das zonas libertadas desenvolvidas pela Frelimo. Com a independência nacional, cria-se o SNE, instituída para formação do Homem Novo. Esse sistema não consegue alcançar os objetivos definidos na educação como direito e dever para cada cidadão. Pois as escolas cobravam matrículas altas e o material de didática acarretava também elevadas somas de dinheiro para os encarregados.

O ensino secundário não abrange toda a população, beneficiando aos alunos das áreas urbanas e crianças das famílias economicamente estáveis. Em 1992, houve reformas no SNE, com a introdução do Novo Sistema, através da Lei 6/92 de 6 de Maio, que marcou uma virada no processo educacional no país. Esta lei permitiu a massificação do ensino e maior

acesso ao SNE. No advento desta lei, em 1997 é introduzido a escolaridade obrigatória e gratuita até 7.^a classe.

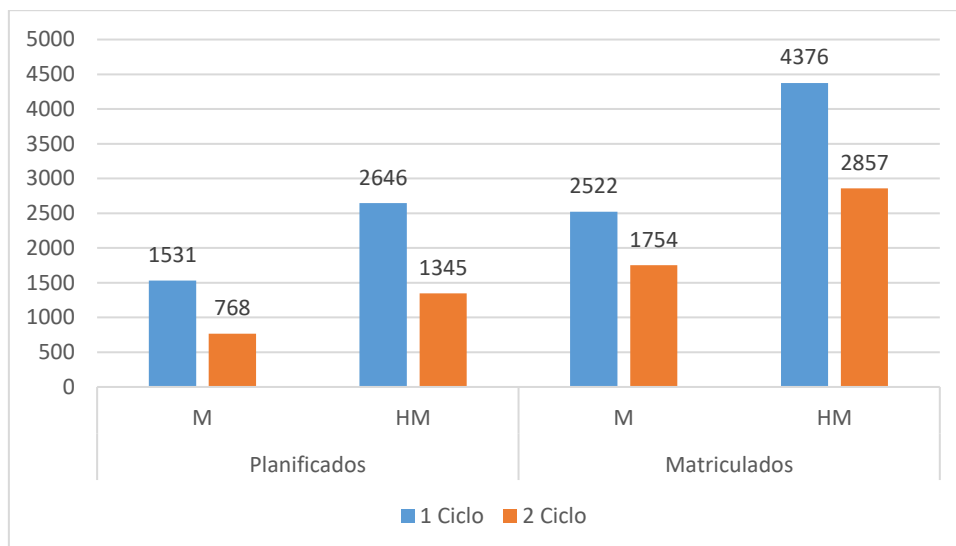
Em 1999, iniciou-se as reformas no ensino básico, que culminou com conceção do currículo do Ensino Geral. Que alargou as oportunidades de acesso ao ensino básico e a expansão da rede escolar e instituiu o ensino básico como gratuito.

Para António (2014), o direito à educação é visto como um exercício de cidadania. A declaração Universal de Direitos Humanos, no art. 26, consta que todo Homem tem direito à educação. E a educação deverá ser gratuita pelo menos nos níveis elementares e fundamentais. Também a Declaração de Educação para Todos, de Jomtien, em 1990, considera a educação básica como direito de todos. E considera como sendo a base da aprendizagem e desenvolvimento humano.

Esta declaração baseia-se em 5 pontos, nomeadamente: Universalização da educação e equidade no acesso; concentração da atenção na aprendizagem; ampliação dos meios e raio de ação da educação básica; criar um ambiente adequada a aprendizagem e; fortalecer alianças para mobilizar parcerias e recursos para tornar realidade a educação para todos (UNESCO, 2009).

Figura 8

Efetivo escolar – Ano 2017



Fonte: Governo da Cidade - Balanço do PES 2017

No ano de 2017, na cidade de Maputo, foram planificadas 2646 vagas para serem preenchidas no 1º ciclo e 1345 para o 2º ciclo, mas, no entanto, o número de matriculados no

ensino secundário geral foram além do planificado. Neste ensino 4376 alunos foram matriculados para o 1º Ciclo e 2857 para o 2º Ciclo. Este fato ocorreu devido a maior procura por parte dos pais/encarregados de educação por vagas para os seus filhos no ensino secundário.

A Declaração Universal dos Direitos do Homem considera a educação como direito para todas as crianças. Mas até hoje persistem desigualdades de acesso a educação, sobretudo, nos países em desenvolvimento, como é o caso de Moçambique. Apesar de vários instrumentos internacionais e nacionais para fornecer educação a todas as crianças, mas muitas crianças em Moçambique continuam sem vagas nas escolas públicas.

Como refere, o E2, Diretor Pedagógico, apesar de toda criança ter direito a educação não quer dizer que todas elas têm acesso, de modo a alargar o acesso a escola as crianças do distrito, temos a tendência de alargar o acesso a escola para além do planificado de modo a reduzir o número de crianças fora do SNE.

Tabela 7

Rácio de alunos-professor na cidade de Maputo 2017

Distritos	1.º Ciclo			2.ª Ciclo		
	Escolas	Alunos	Professores	Escolas	Alunos	Professores
KaMpfumu	7	10 798	293	4	5 889	189
Nlhamankulu	3	2 801	80	2	3 775	118
KaMaxaqueni	5	8 750	226	1	1 699	46
KaMavota	9	12 960	276	4	4 310	112
KaMubukwana	11	17 543	396	3	4 861	110
KaTembe	1	1 159	27	1	395	19
KaNyaka	1	552	14	1	160	14
Total	37	54 563	1 312	16	21 089	608

Fonte: Anuário estatístico da cidade de Maputo INE – 2018

Em todos anos, muitos alunos ficam fora do SNE devido à falta de vagas nas escolas públicas e alguns têm recorrido às escolas privadas de modo a continuar com os estudos. Mas, nem todos os encarregados possuem condições para poderem pagar as mensalidades dos seus filhos nas escolas privadas, fazendo com que muitos alunos terminem com o processo

educacional antes da classe pretendida. Como solução muitos alunos devem ser distribuídos pelas poucas escolas existentes na cidade.

Como pode-se observar na tabela 5, existem muitos alunos para poucos professores. No ano de 2017, foram contratados apenas 2 professores, criando grandes constrangimento para o funcionamento da escola, o desempenho dos professores e o rendimento dos alunos.

O artigo 153 do n.º 1 alínea e) da Constituição da República foi aprovado pela Resolução n.º 8/98 de 22 de Agosto, a Política Nacional de Educação (PNE) e a sua estratégia de implementação. Estabelece a educação básica e alfabetização de adultos como a primeira prioridade. E esta política tem três objetivos: desenvolvimento institucional; aumento do acesso à educação e melhoria da qualidade do ensino.

Para colmatar a situação de falta de professores e dar oportunidades a maior número de crianças a acederem à escola, em 2018, para o 1.º ciclo foram recrutados mais 7 professores e para o 2.º ciclo mais 10 professores, mesmo assim insuficientes para as necessidades das escolas do distrito.

Tabela 8

Rácio alunos-professor na cidade de Maputo 2018

Distritos	1.º Ciclo			2.ª Ciclo		
	Escolas	Alunos	Professores	Escolas	Alunos	Professores
KaMpfumu	7	11 189	302	4	7 339	210
Nlhamankulu	3	2 472	82	2	3 685	118
KaMaxaqueni	5	8 459	153	1	1 949	46
KaMavota	9	12 847	283	4	4 832	122
KaMubukwana	11	17 450	387	3	5 247	113
KaTembe	1	1 252	31	1	516	16
KaNyaka	1	504	15	1	232	14
Total	37	54 173	1 253	16	23 800	639

Fonte: Anuário estatístico da cidade de Maputo INE – 2018

Para as escolas secundárias em análise, como pode-se observar no gráfico 5, na Escola Secundária de Laulane existem apenas 70 professores para 3356 alunos dos dois ciclos do ensino secundário. Na Escola Secundária Força do Povo existem 2088 alunos para 65

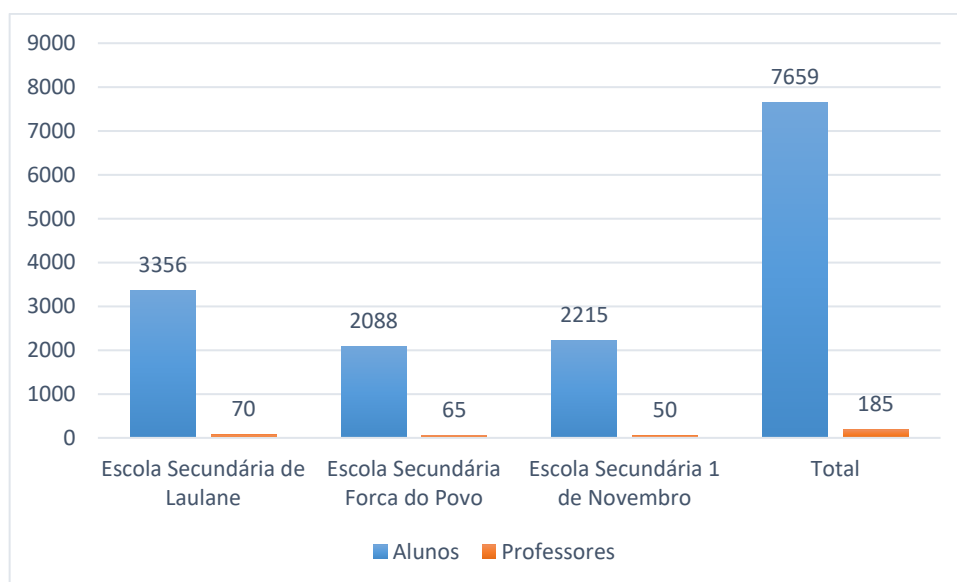
professores e na Escola Secundária 1 de Novembro, 2215 alunos para 50 professores. Estes números traduzem em elevada carga horária para os professores de modo a cobrir todas as turmas existentes nas escolas.

Estes aspetos se refletem na qualidade de ensino, pois os professores para além da carga excessiva no ensino diurno, ainda lecionam no curso noturno e outros nas diferentes escolas privadas existentes na cidade, para aumentar a renda. Para o E6, professor, refere que

(..) dada a necessidade e a falta de professores, temos que fazer grande esforço de modo a abranger todos as turmas e alunos, o que implica na redução do tempo para preparar a matéria e para acompanhar a evolução de cada aluno (...), através de avaliações sistemáticas.

Figura 9

Rácio aluno-professor no DM KaMavota



Fonte: Autor

Como se pode observar no gráfico 5, as direções das escolas, tendem a trabalhar para que os poucos professores existentes consigam colmatar o deficit existente e cobrir todas as turmas constituídas. Este deficit é mais alto das turmas do primeiro ciclo, pois a demanda por uma vaga no ensino secundário é maior nas primeiras classes deste ciclo.

Os efeitos da Educação para Todos se fazem notar não só nas políticas educativas nacionais, mas também nas escolas, sobretudo nas salas de aulas. A tabela 7, mostra a distribuição dos alunos por turmas nas diferentes classes do ensino secundário geral, nas três escolas em análise no DM KaMavota.

Devido a poucas salas de aulas existentes, os alunos são distribuídos em número muito elevado pelas turmas. A Escola Secundária de Laulane apresenta maior média de alunos por sala de aula, chegando a ter mais de 80 alunos nas turmas das 8.^a classes, sendo esse número menor nas turmas do 2.º ciclo.

Tabela 9

Número de alunos por turma

Ciclo	Classe	Escola Secundária de Laulane			Escola Secundária Forca do Povo			Escola Secundária 1 de Novembro		
		Aluno	Turma	Média	Aluno	Turma	Média	Aluno	Turma	Média
I	8. ^a	814	10	81.4	404	7	57.7	347	6	57.8
	9. ^a	554	7	79.1	407	6	67.8	394	7	56.3
	10. ^a	550	7	78.6	459	6	76.5	357	8	44.6
	Subtotal	1918	24	79.7	1270	19	67.3	1098	21	52.9
II	11. ^a	908	12	75.7	432	7	61.7	537	11	48.8
	12. ^a	530	10	53.0	386	10	38.6	580	11	52.7
	Subtotal	1438	22	64.3	818	17	50.2	1117	22	50.8
TOTAL		3356	46	72.0	2088	36	58.8	2215	43	51.8

Fonte: Autor

O número maior de alunos nas primeiras classes do 1.º ciclo deve a incapacidades das escolas secundárias do distrito em absorver todos os alunos que provêm das escolas primárias e para colmatar esse déficit de vagas para receber os alunos que ingressam para o ensino secundário teve que se constituir turmas com um maior número de alunos.

Este facto, afeta não apenas o rendimento dos alunos, mas também o dos professores uma vez que estes não se sentem capazes de interagir com todos os alunos durante os 45 minutos da aula. Para o E8, professor, “trabalhar nas classes do 1.º ciclo não é fácil. Não é fácil conhecer todos os alunos, conhecer as suas qualidades (...). A superlotação nas salas de aulas se torna difícil até no momento de avaliação (...)”.

Do trabalho de campo, observou que nas escolas em análise existem condições e recursos para o funcionamento normal das escolas e transmissão de conhecimentos aos alunos, mas existem alguns aspetos que limitam a qualidade do trabalho dos professores e assimilação da matéria por parte dos alunos. As turmas são muito numerosas, cada carteira é

ocupada por 4 alunos, não havendo espaço para circulação dos professores e até há dificuldades do professor em ter um feedback sob a compreensão das matérias lecionadas por parte dos alunos.

Para o E2, diretor pedagógico, o sucesso escolar também pode estar indiretamente relacionado com as condições fornecidas aos alunos nas escolas, para ele, “a escola deve estar apetrechada de carteiras, bibliotecas, laboratórios e sala apropriadas para fornecer aos alunos um bom ambiente para a aprendizagem”.

Da observação realizada nota-se que nenhuma das escolas em análise possui bibliotecas, salas para as disciplinas de física e desenho e laboratório de química para as aulas de caráter prático. Sendo assim, todas as aulas são teóricas. Segundo o entrevistado, por exemplo nas aulas de química não existem condições para demonstrar as mais simples reações químicas.

A falta desses recursos limita o processo de ensino e aprendizagem. Porque as aulas práticas além de motivarem ao aluno, também para eliminar algumas dúvidas que existiram durante as aulas teóricas.

Outro ponto, levantado pelos entrevistados tem a ver com a qualidade e qualificação dos professores existentes. Em Moçambique são muitas as discussões levantadas acerca da qualidade da formação de professores e como resultados o currículo de formação de professores tem sofrido várias alterações, ano após ano, sendo a última alteração ocorrida no ano de 2020. Para o E2, se houver professores qualificados e com qualidades mesmo com as condições existentes conseguem alcançar bons resultados no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, é necessário a criação de condições nas escolas de modo a garantir um sucesso escolar, através da disponibilização de recursos que garantam melhor transmissão de conhecimento aos alunos e criar incentivos para que o aluno tenha gosto de ir para a escola.

Para o E3, a maior parte dos casos de insucesso escolar estão relacionados com a preparação prévia dos alunos nos anos anteriores. No entanto com a institucionalização do currículo de Bolonha nas escolas moçambicanas e a políticas de passagem automática o processo de ensino perdeu muita qualidade. Segundo ele, “já fui confrontado com muitos casos de reprovações, tentei fazer uma analogia e pude perceber que este facto está relacionado com a preparação prévia dos alunos nas classes anteriores”.

Para E5, as passagens automáticas e quotas estabelecidas pelas autoridades são um grande problema para o ensino em Moçambique. As crianças ao saberem que não precisam de

ter resultados positivos para passar de classe, não cria nenhum esforço. E acaba levando essas lacunas para as classes subsequentes.

Se existissem exames em todas as classes, poder-se-ia pensar que os alunos teriam o maior empenhamento nos trabalhos escolares. E faria com que os encarregados de educação se esforçassem mais, pois ninguém gosta investir em cadernos, livros, uniforme e outras despesas, e no final o se educando apresenta resultados negativos. O encarregado haveria de ir por cima do aluno. Mesmo o encarregado tem em mente que mesmo sem saber o seu filho vai passar de classe, este fato faz com que ele não se interesse pela educação do filho.

Essa política instituída de modo a alargar o acesso à educação a mais crianças, contribui para o aumento do insucesso escolar nas classes do ensino secundário. Para além de aumentar a falta de colaboração nos pais e encarregados de educação, aumentou o desinteresse pela escola por parte do aluno e também o professor não tem o mesmo empenho de antes. Os três envolvidos no processo educativo (encarregado, aluno e professor) sabem que não precisam de envidar muitos esforços pois no final do ano todos os alunos passam de classe. Segundo E8, professor, “este facto fez com que a formação dos alunos no ensino secundário seja um grande ‘calcanhar de Aquiles’.

Acrescenta ainda que alguns professores não observam as metodologias, ou seja, as técnicas usadas para que os alunos possam perceber a matéria lecionada, pois devido ao tempo de formação deste ser curto não domina todas as metodologias de ensino e as técnicas de motivação do aluno para uma maior participação na sala de aulas.

Todos os entrevistados são unânimes que a formação do professor afeta ao processo de ensino, ora vejamos, em casos como que acontecem no ensino primário em que um professor progride com a mesma turma da 1.^a a 5.^a classe e se este tiver lacunas na transmissão de conhecimentos, essas lacunas são transportadas pelos alunos até as classes subsequentes.

É do entendimento do E5 que, por vezes, as políticas educacionais são mal interpretadas na sua conceção na base. Os professores são desafiados aos melhores entendimentos das políticas de educação de modo a fazerem um bom uso das técnicas de ensino no processo da materialização dessas políticas. Pois existem, no âmbito da massificação do ensino, crianças que vêm de famílias que não dão oportunidade de comunicarem em língua portuguesa, o que afeta a transmissão das matérias. Existem famílias em que outras tarefas são mais relevantes do que a escolarização das crianças. E em contrapartida, existem famílias que dão incentivo às crianças a focarem-se na escola. No

entanto, o professor deve saber integrar as crianças que estão sujeitas a estas diferentes perspetivas. Mas, sem uma formação adequada este aspeto não é possível.

Para os professores, segundo E5, apesar de ser importante criar condições para que todas as crianças tenha acesso a escola, os professores têm uma tarefa árdua de atender às diferenças sociais e culturais das crianças e suas famílias, porque, como foi referido anteriormente, alguns pais não atribuem a devida importância à frequência escolar, já outros, levam a educação dos filhos como um assunto sério e esse contraste acaba se repercutir no empenho e investimento dos alunos na sala de aulas, para além de significar maior esforço para o próprio professor.

Acrescenta ainda que devido a essas lacunas que o aluno apresenta proveniente da família e das classes anteriores, por vezes, os professores são obrigados a atrasar os planos de estudo e repetirem unidades temáticas em virtude de não poder avançar enquanto os alunos não perceberam a matéria. Estes factos ocorrem com maior frequência nas disciplinas da área de ciências.

Ainda sobre as políticas educacionais em Moçambique, o topo dita as regras para serem implementadas na base e a base deve criar condições para a sua materialização. Para E6, no seu entender,

(...) a política de EPT no SNE é divulgada, mas não está sendo muito bem clarificada. Para ele, a UNESCO apresenta algumas propostas ou linhas de orientação que podem ajudar no processo educacional, mas também encontramos a componente material didático a ser usado que não ajuda na implementação dessas políticas.

A mesma opinião é partilhada por E7 ao referir que os recursos locais não se têm revelado suficientes para alcançar os resultados pretendidos pelas políticas de EPT. Mas, não tem dúvidas de que, “a política EPT não interfere no sucesso escolar do aluno. O problema está na própria implementação, quando a implementação não é clarificada acaba afetando negativamente o rendimento dos alunos”.

Para o E1, refere que a política EPT é uma política de inclusão onde as crianças com condições vulneráveis encontram oportunidades de acesso ao processo de ensino e adquirir ferramentas para o futuro. O E7 acredita que a política EPT não é nenhum fator de insucesso, olhando para a nossa realidade ainda muitos alunos precisam da escola. Existem poucas escolas para muitas crianças devido às altas taxas de natalidade. E se não houver a massificação do ensino muitas crianças poderão ficar de fora do SNE, que é uma violação do princípio de direito à educação. Segundo este participante,

encaro a escola como um vetor para todas as vertentes, é através da escola que a pessoa se forma para o amanhã. A escola é um espaço de socialização e de transmissão de conhecimento e capacidades técnicas para a vida.

Neste sentido, a política de EPT veio catapultar o ingresso de muitas crianças na escola, dando oportunidades a muitas famílias em situação desfavorecida poderem educar e instruir os seus filhos. Sendo a educação um fator preponderante para as famílias e para o país, maiores taxas de escolarização significam maiores oportunidades para o desenvolvimento.

Em relação as diferenças nos alunos por sexo, em face das políticas orientarem para uma maior participação da rapariga na educação escolar, todos os entrevistados consideram ser um processo positivo, pois é necessário romper essas barreiras culturais e criar condições para que a rapariga possa ir a escola. Este fato é patente do discurso do E2,

como se sabe que ultimamente dá-se muita oportunidade à rapariga, que é muito positivo, porque no país as famílias dão mais prioridade à educação dos meninos em detrimento das meninas e esse problema se arrasta até às instituições formais do setor da educação.

O resultado na educação da rapariga começa a se verificar na sala de aulas, pois ultimamente as diferenças nos rendimentos entre os sexos tendem a diminuir, diferentemente dos 5 a 6 anos atrás em que as reprovações eram mais frequentes entre as raparigas. As meninas descobriram afinal de contas que o estudo é uma coisa importante, por isso, que no dia de hoje já não se nota muitas diferenças entre os rendimentos em ambos os sexos, até existem muitos casos em que são as meninas que apresentam os melhores resultados escolares.

O E7 não encontra nenhum mecanismo ou política a vista para a minimização das desistências escolares, pois para ele trata-se de uma situação muito complexa. Mas o E1 recomenda maior envolvimento da comunidade e dos órgãos de comunicação social através de palestras e debates de modo a consciencializar os alunos e os encarregados de educação da importância da escola.

O mesmo sentimento é partilhado pelo E6. Este refere que para a minimização das reprovações e das desistências, há necessidade envolver vários segmentos da sociedade, não pode ver a questão da reprovação como um problema do professor e do aluno, e sendo o professor o verdadeiro culpado “Se os pais não ajudam a criança a se interessar pela escola, o professor não pode fazer nada”.

Para o sucesso escolar é necessária uma maior interação entre a família e a escola. Mas as escolas devem possuir instalações e recursos capazes de estimular no aluno e no

professor a vontade de aprender e de ensinar. A EPT é um sistema que foi bem traçado, porque acredita-se na educação como um factor para o desenvolvimento e para a preservação das relações sociais e do ecossistema. É uma política que consciencializa a sociedade a ver a escola como uma luz para o amanhã do país. Mas a falta de recursos, como sala de aulas, professores, bibliotecas e material didático limita o acesso a muitos alunos. Pois, as escolas apresentam um rácio aluno-professor muito grande o que afeta na qualidade do trabalho do professor e no sucesso escolar dos alunos.

1.4. Categoria 4 - Participação dos professores no sucesso escolar

O elemento central do sistema educativo é o professor, este funciona como mediador e facilitador do processo de ensino e aprendizagem. Ele é dotado de preparação técnica e autonomia necessária para que possa adequar o processo de ensino-aprendizagem em função das capacidades e dificuldades dos seus alunos (Sil, 2004). O professor é elemento central porque é a peça determinante para o sucesso escolar do aluno e segundo Avanzini (1967), o professor não é um simples transmissor de conhecimentos é um intermediário entre a socialização realizada na família e nas comunidades e a instrução realizada na escola.

No entanto, para que o professor seja um sujeito ativo no Processo de Ensino - aprendizagem (PEA) deve estar dotado de instrumentos necessários para a transmissão de conhecimentos aos alunos.

Em Moçambique, o processo de formação de professores conheceu muitas mudanças desde a independência nacional, em 1975. Devido a exclusão que caracterizava o ensino colonial, após a independência o governo de Moçambique, criou o Sistema Nacional de Educação, com alterações profundas em relação ao sistema público de Educação do regime colonial português. Com a promulgação da Lei 4/83 de 23 de Março, dadas as desigualdades sociais que caracterizavam o período, a educação configurou-se um dos mais poderosos instrumentos para a promoção do desenvolvimento económico, social e político do país.

Sendo o professor um dos principais intervenientes do processo intervenientes do Processo de Ensino na sala de aulas e responsáveis pela qualidade do ensino. A formação de professores foi instituída como um dos elementos principais de modo que que alcance os resultados preconizados pela Lei 4/83. No art. 16, na b) do nº 2, refere que o SNE tem como princípio conferir ao professor uma sólida formação geral científica, psicopedagógica, didática, ética e deontológica.

E esta visão é reforçada pelo nº 2, e) do art.4, que refere que o SNE tem como objetivo formar o professores como educador e profissional consciente com profunda preocupação política e ideológica, científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos nos valores da sociedade socialista.

A formação de professores constituiu desde a proclamação da independência nacional, em 1975, até nos dias atuais uma das grandes preocupações do governo e conheceu várias mudanças durante este período. A formação de professores constitui uma das principais prioridades do Ministério da Educação. Esta preocupação relativa à formação do professor e da sua qualidade na sala, é reforçada pela Conferência Mundial EPT, que evidenciou a educação para todos como uma prioridade educativa. Enfatizou-se a necessidade de fornecer uma educação básica de qualidade para todas as crianças, sendo a formação de professores uma das necessidades que modo que se alcance esse objetivo.

O primeiro ano após a independência, caracterizou-se por fuga maciça do país de diversos quadros qualificados. Para fazer face às necessidades educativas, teve que se recorrer a professores contratados e sem formação psicopedagógica. E em paralelo, foram criados 10 Centros de Formação de Professores Primários (CFPP) para lecionarem da 1.^a à 4.^a classe e 4 Centros Regionais de reciclagem de Professores para o Ciclo Preparatório e Ensino Secundário, (MEDH, 2017).

Entre os anos de 1977 e 1991, foi uma fase da consolidação da formação de professores para o SNE, é com vista a melhorar esse processo e a qualidade do ensino, o tempo de formação foi alargado de 1 para 2 anos, nos centros acima referidos. Isto mostra que desde os primeiros anos a formação dos professores de qualidade já era vista como uma das garantias para um ensino de qualidade em Moçambique.

Segundo a fonte supracitada, para o ensino secundário, foi criada: a Faculdade de Educação na Universidade Eduardo Mondlane; o Centro de Formação de Quadros de Educação, na cidade, para preparar instrutores para os CFPP e técnicos de educação; Escolas de Formação e de Educação de Professores (EFEP), para formar professores do ciclo preparatório; Institutos Médios Pedagógicos (IMP) para formar Professores do Ensino Primário do 2.º Grau (EP2); o Instituto Superior Pedagógico (ISP), para formar Professores do Ensino Secundário; e o Instituto de Aperfeiçoamento de Professores (IAP), para formação, em exercício, de Professores Primários.

O Ensino Secundário contou com os seguintes modelos de formação: Modelo de 9.^a classe + 3 anos (1976 a 1980) – Nível de Bacharel, realizado na Universidade Eduardo

Mondlane; Modelo de 9.^a classe mais 2 anos (1980 a 1989) – Nível médio, realizado na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane; Modelo de 12.^a classe mais 5 anos (1986 a 2003) – Nível de Licenciatura, realizado na Universidade Pedagógica; Modelo de 12.^a classe mais 4 anos (2004 a 2018) – Nível de Licenciatura, realizado na Universidade Pedagógica; Modelo de 12.^a classe mais 1 ano (2007 a 2010) – Nível médio, realizado na Universidade Pedagógica, para formar professores do Ensino Secundário do I Ciclo (Mahalambe, 2011).

De entre as razões que justificam esta pluralidade de modelos de formação de professores nos dois subsistemas de educação, o Ensino Primário e o Ensino Secundário, destaca-se a necessidade de ajustar a formação de professores à expansão da rede escolar. No caso dos Modelos de 10.^a classe mais 1 ano e 12.^a classe mais 1 ano, a ideia de formar mais professores em curto espaço de tempo e manter o crescimento da massa salarial, bem como a necessidade de responder os desafios do milénio, foram as razões que contribuíram para a introdução deste modelo.

No entanto, nota-se que com esses modelos de formação de curta duração, tanto, logo após a independência, como de 2004 para diante, prende-se pelo fato da necessidade de aumentar o número de professores formados, tanto de nível primário como de secundário, de forma a cobrir a expansão da rede escolar, como resultado da política de EPT e dos objetivos do desenvolvimento do milénio. Os debates vão para a qualidade de professores formados a partir deste modelo de formação, pois os resultados são evidenciados na sala de aulas, com muitos alunos a apresentarem problemas elementares que os ligam com o trabalho do professor na sala de aulas.

Como se pode observar, a formação de professores em Moçambique insere-se no quadro dos desafios que são colocados ao setor da educação, por um lado, pelas Agendas internacionais, como se procurou mostrar e, por outro lado, pela própria conjuntura interna que exigia transformações no campo da educação no período pós-independência, transformações essas que passavam por um incremento na formação de professores.

Devido aos debates constantes sobre a qualidade de ensino, e sobretudo sobre a qualidade da formação dos professores e no âmbito da operacionalização da Lei 18/2018, o MINED anunciou em 2019, a alteração no currículo de formação de professores em Moçambique. O MINED apresentou o modelo 12.^a classe mais 3 anos, a ser implementado a partir do ano 2020, com vista a melhoria da qualidade de professores formados no país, o que contribuirá na melhoria da qualidade de ensino.

Numa entrevista a Rádio Moçambique, no dia 13 de Fevereiro de 2019, ministra Conceita Sortane refere:

então, se tu tens um bom professor que durante um período chegou a um determinado nível que é a 12.^a classe, este mostra competências fortes e necessárias de poder desempenhar o papel de um professor. Aí nós também teremos a possibilidade de garantir que ele seja formado em 3 anos.

Referiu ainda que esta formação não visa nenhum nível universitário, mas apenas aquisição de competências para que o professor seja um ator ativo e preponderante para o PEA e transmissão de conhecimento aos alunos com competência e qualidade. No entanto, na visão da ministra, a qualidade da formação do professor conduz a qualidade do processo de PEA e consequentemente na qualidade dos alunos em todas as classes do SNE.

O modelo de formação 10.^a + 1 e 12.^a + 1 ano, suscitou vários debates a nível nacional, seja para os académicos, como para a população no geral, uma vez que este modelo estava delineado para 1.^a a 7.^a e 8.^a a 10.^a classe, tendo um período de formação 1 ano, têm se questionado se após a formação estes tem respondido com competência técnica e pedagógica na educação dos alunos, pois muitos dos candidatos a formação de professor apresentam lacunas em termos de conhecimentos nas classe de ingresso (10.^a e 12.^a classe) e em alguns casos também nas antecedentes.

Os professores são recursos muito importantes para o funcionamento das escolas. Pois são eles que realizam todos os esforços de modo que os alunos tenham conhecimento das matérias. Para o presente trabalho de pesquisa foi aplicado um roteiro de entrevista aos professores e aos alunos das três escolas do DM KaMavota, com vista a observar a contribuição do professor na qualidade do ensino e no sucesso escolar.

Perante Machado (2007, p. 176) considera que “o papel do professor é determinante no desempenho escolar do aluno”. Uma das principais dificuldades em integrar o trabalho no currículo escolar deve ser atribuída à falta de preparação dos professores. Para Gasperini (1989, p. 50), ao analisar a prestação dos professores, nos primeiros anos da independência, nota que “eles sentiam dificuldades em fazer uma ligação entre atividades produtivas e didática, uma vez que não tinham recebido nenhuma formação neste campo, e evitavam participar nelas, e com o seu exemplo condicionam o comportamento dos alunos”.

Os modelos de formação de professores têm gerado vários debates na medida em que a sua duração e também os planos curriculares visam apenas a formação em didáticas e métodos de ensino e aprendizagem e não tomar em grande consideração os conhecimentos que os ‘aspirantes a professores’ trazem, aspetos estes, importantes para a qualidade do

processo de transmissão dos conteúdos escolares. No entanto, essas lacunas que os formandos trazem do ensino geral, também, afetam o processo de formação e em resultados disto, estes professores encontram muitas dificuldades durante o seu dia-a-dia na sala de aulas.

E na atualidade, devido a falta de emprego, a formação de professores é vista como grande oportunidade para muitos jovens que querem ingressar no mercado de trabalho. E como se referiu acima a formação inadequada, dificuldade em termos de conhecimentos e a falta de paixão de profissão faz que o PEA não tenha a qualidade desejada.

Para Mialaret (1981, p. 9), a formação de professores ramifica-se em formação académica e formação pedagógica. A formação académica é o processo e o resultado de estudos gerais e específicos feitos num domínio particular por um indivíduo através de desenvolvimento da competência numa ou mais disciplinas científicas; e a formação pedagógica é o conjunto de processos que conduzem um indivíduo a exercer com competência a atividade docente.

Nota-se que alguns professores, para não dizer muitos, apresentam um défice na formação académica, o que impacta também na formação pedagógica. Pois nota-se que o professor apresenta lacunas antes como aluno e depois como professor. E essas lacunas o acompanham no seu dia-a-dia na sala de aulas.

Ainda nesta linha de pensamento, do Q9, alunos do nível médio atribui o seu insucesso escolar ao professor, segundo ele, “reprovei na 9.^a classe, pois eu acabava de me transferir para cá e não entendia a linguagem do professor de matemática (...), fiz de tudo, mas não conseguia o compreender, o que ele explicava não era perceptível (...)”.

Avanzini (1967) apresenta de forma sucinta as características de personalidade dos professores pouco adequadas ao ensino e que podem contribuir para o aumento do insucesso escolar, sendo esta a ironia, o autoritarismo e impulsividade, a agressividade, a amargura, a intolerância, a indiscrição e a arrogância.

Pois são muitos entrevistados que evidenciaram a qualidade do professor e motivação por parte deste como estar na causa do fraco rendimento na sala de aulas. Já em relação a algumas alunas referenciam o comportamento do professor fora da sala de aulas como uma das causas para o fraco rendimento escolar. Pois elas queixam-se de assédio sexual, por parte o que faz com percam interesse pelas suas aulas e consequentemente apresentem resultados negativo. Pois segundo Q12,

“chumbei porque o professor queria namorar comigo, e eu não aceitei, e ele me prometeu que se eu não aceitasse não iria passar na disciplina dele (...), então passei a não assistir as aulas dele com frequência para evitar cruzar com ele (...).

Este é apenas um dos vários depoimentos em que as alunas atribuíram a falta de interesse às aulas ao comportamento dos professores.

As reclamações que estendem aos alunos do sexo masculino, pois para eles “alguns professores não dominam as matérias em que eles próprios lecionam (...), e nós alunos às vezes nem podemos apresentar dúvidas com medo de sofrer represálias por parte do professor”. Nota-se que o problema não está apenas na formação do professor, mas também na falta de conhecimentos científicos, que dificulta na criação de um paralelismo entre a técnica e a ciência. Pois não basta apenas as competências técnicas é necessário que os professores tenham domínio das matérias para que a comunicação com os alunos esteja perfeita.

Este fato é corroborado por E2 diretor da escola,

já recebi várias reclamações dos alunos e dos encarregados sobre a prestação de alguns professores (...), a direção da escola tem trabalhado para minimizar estes problemas, pois nos nossos seminários tentamos sempre ajudar os professores de modo a melhorar a sua comunicação com os alunos na sala de aulas”. Mas refere ainda que “alguns problemas são difíceis de solucionar, pois quando temos problemas de falta de professor numa disciplina, temos que improvisar, porque os alunos não podem ficar sem aulas.

No entanto, a formação de professores é um processo de aquisição e assimilação de conhecimentos científicos, desenvolvimento de habilidades, atitudes e comportamentos para a criação de competências para que o futuro professor tenha o domínio de ‘bem fazer’ o seu trabalho. Mas também, a realização de um trabalho de qualidade exige a existência de meios, recursos pedagógicos, que possam garantir a integração dos saberes teóricos, práticos e contextualizados desses saberes no espaço e no tempo.

Para Santos (2009), um professor motivado é capaz de facilmente motivar os seus alunos. A motivação dos docentes pode ser afetada pelas condições e recursos didáticos da escola onde lecionam, pelo ambiente gerado na escola (entre professores, encarregados de educação e pessoal não docente) e pelo contexto social onde a escola está inserida. Para esta autora a desmotivação dos professores acarreta ainda outros problemas, como o elevar das taxas de absentismo, o que consequentemente afeta a aprendizagem dos alunos.

Relativamente aos recursos materiais disponíveis, os professores responderam que as salas de aulas estão minimamente apetrechadas, sendo a maioria com um quadro e carteiras para o professor e alunos. Mas existem muitas dificuldades para que eles possam fazer seu trabalho com qualidade devido a vários fatores que caracterizam as escolas moçambicanas.

Primeiro é referente a qualidade das salas de aulas, com a superlotação não fornece ao professor um ambiente adequado para o trabalho, que também não permite a interação com a totalidade dos alunos. Segundo E6,

é quase impossível trabalhar naquelas condições, não há espaço nem para o ar circular, é normal o professor não conhecer nem a metade dos alunos, pois as salas de aulas têm em média mais de 70 alunos (...), e cada o professor passa por mais de 5 turmas por dia (...).

Em relação às salas especializadas (para as disciplinas de desenho, física, química, biologia e TIC), os professores são obrigados a adaptarem as suas lições de modo que sejam dadas em salas de aulas comuns. As escolas não têm condições para as aulas de caráter prático, o que faz com que muitas aulas sejam apenas teóricas.

Para E5, professor de TIC, “como se pode falar com um aluno sobre as componentes de um computador, sem um aparelho em frente deles (...)”. O mesmo aspeto se verifica em todas as disciplinas acima mencionadas, este fato para além de desmotivar a participação do aluno na sala de aula contribui para a fraca qualidade do ensino, pois também é difícil para o professor falar sobre um assunto que não pode demonstrar aos seus alunos.

Das três escolas em estudo, apenas a Escola Secundária de Laulane possui uma biblioteca, constituída por uma sala de aula improvisada para o efeito. Mas, nota-se que esta não possui livros ou matérias para atender as necessidades de pesquisa de pelo menos uma turma. A existência de um lugar de consulta para os alunos é essencial para que os alunos possam complementar os conhecimentos transmitidos na sala de aulas, com suas pesquisas individuais ou trabalhos em grupo.

A contribuição do professor para a qualidade do ensino e, sobretudo, para o sucesso escolar está dependente da qualidade de formação deste, da existência de recursos, ou seja, meios de trabalho e também da quantidade de recursos humanos (professores) para fazer face a um número cada vez mais crescente dos alunos existentes nas escolas secundárias.

Os modelos de formação de professores, apresentam condicionalismos socioeconómicos que carecem de explicitação de modo a se fazer face às reais necessidades da formação dos sujeitos, em particular, dos alunos do ensino básico, fase fundamental da construção de identidade e formação da personalidade dos futuros cidadãos.

Evidenciou-se ainda a necessidade de se implantarem políticas de formação de professores que visem não simplesmente à massificação do ensino escolar, mas que se comprometam com uma formação de qualidade que vise promover a identidade dos sujeitos,

sem, no entanto, descuidar-se dos desafios resultantes da tensão cultural entre o particular e o global.

A qualidade do ensino não tem haver apenas com a qualidade do professor, mas também com o rácio aluno – professor, pois para Gasperini (1989, p. 50) “o aumento quantitativo dos professores não foi acompanhado de uma melhoria qualitativa substancial do ensino., devido ao elevado número de alunos por professor”. Segundo a autora, já em 1982, o rácio aluno – professor oscilava entre 85:1 e 65:1, e em parte à falta de material didático e ao grande número de horas de trabalho por professor. Mas, para a autora supracitada, a razão fundamental para o insucesso escolar e fraca qualidade do ensino encontra-se na qualidade da formação dos professores.

1.5. Categoria 5 - Caraterização do insucesso escolar enquanto indicador escolar e o aluno

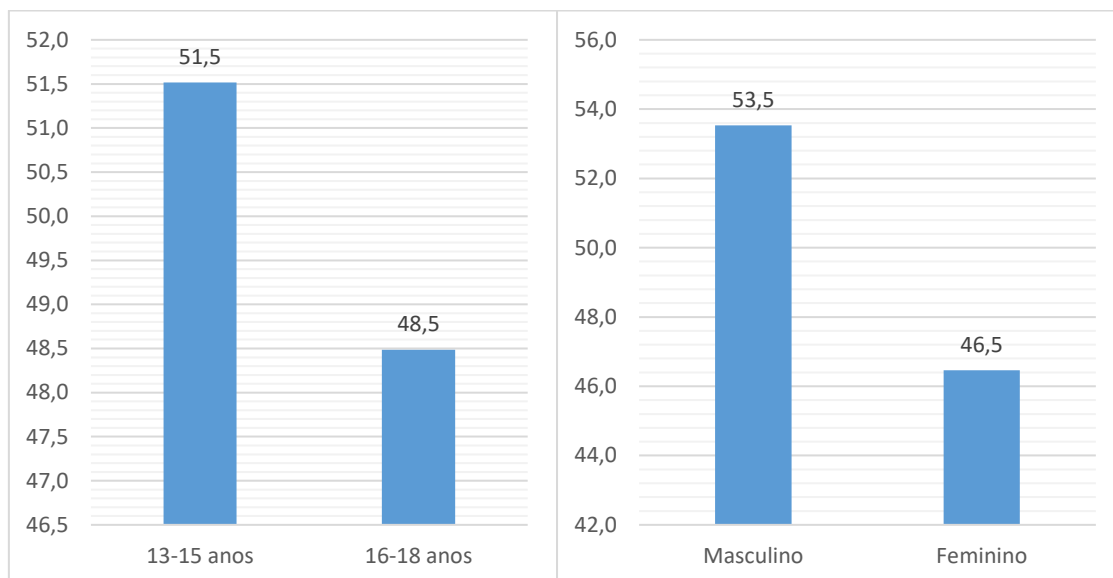
Para a presente pesquisa foi administrado um questionário aos 118 alunos do curso diurno das Escolas Secundárias do DM KaMavota, na cidade de Maputo, nomeadamente, Escola Secundária de Laulane, Força de Povo e 1 de Novembro. As perguntas estavam divididas em categorias: informações gerais sobre os alunos, situação familiar e situação escolar de modo a fornecer informações sobre as causas que levam ao insucesso escolar dos alunos desse distrito.

Em relação a idade dos inquiridos 51,5% têm idades compreendidas entre 13 e 15 anos, que constitui os alunos do 1º ciclo (8.ª a 10.ª classe) e 48,5% tem idades entre os 16 aos 18 anos, referente aos alunos do 2º ciclo (11.ª a 12.ª classe).

Em relação ao sexo dos inquiridos, 53,5% são do sexo masculino e 46,5% são do sexo feminino. Este fato reflete-se também nas salas de aulas onde os homens são a maioria em relação às raparigas. E apesar da política da inclusão da rapariga na escola, a mulher ainda constitui a minoria na sala de aulas, mas esse fosso tende a diminuir com o passar dos anos.

Figura 10

Idade e sexo dos inquiridos

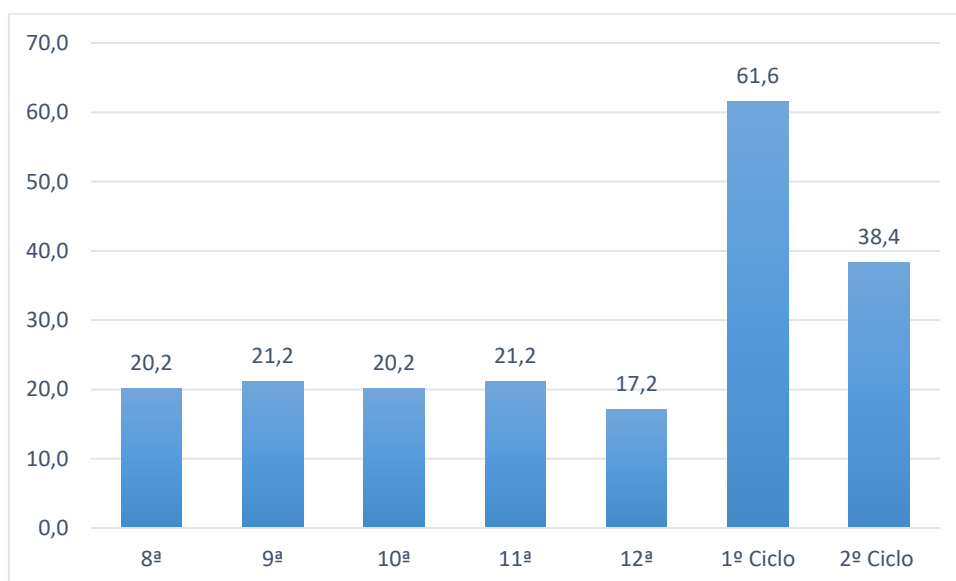


Fonte: Autor

O ensino secundário é constituído por dois ciclos, o primeiro (8.^a a 10.^a classe) e segundo (11.^a e 12.^a classe). Em relação aos inquiridos a maioria são das 9.^a e 11.^a classe, com 21,2% cada (gráfico 7).

Figura 11

Classe dos inquiridos



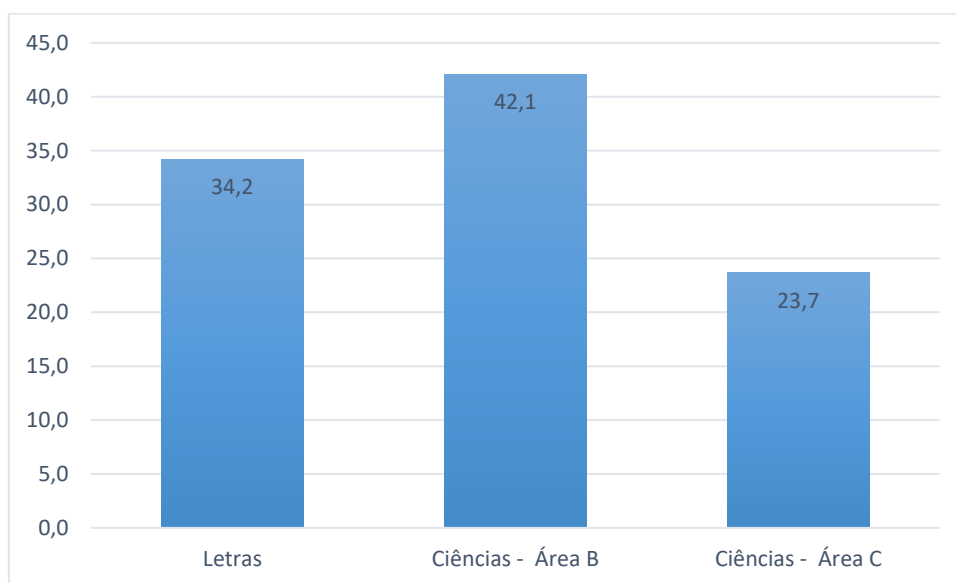
Fonte: Autor

Dos inquiridos 61,6% são do nível básico (primeiro ciclo) e 38,2% do ensino médio (segundo ciclo). O ensino básico apresenta maior efetivo escolar. De modo a ter uma opinião mais significativa, a percentagem dos alunos inquiridos em todas as classes do ensino secundário é quase equitativa.

O 2.º ciclo do Ensino Secundário Geral (11.ª e 12.ª classe), está subdividido em áreas ou especializações, ciências e letras. Nos casos mais comuns nas ciências encontra-se a Área B (ciências com biologia) e Área C (ciências com desenho) e em alguns para existe ciências com Geografia, mas não é muito comum. Para as escolas secundárias do DM KaMavota, como é o caso das Escolas Secundárias de Laulane, Força do Povo e 1 de Novembro, apenas exista a área de letras, área B e área C. Assim sendo, como se pode observar no gráfico 8, 42,1% dos inquiridos são da área B 23,7%, da Área C e 34,2 % são das letras. As letras e as ciências como biologia constituem as áreas preferenciais por parte dos alunos, não só dos distritos como de todo o país.

Figura 12

Área de orientação dos inquiridos



Fonte: Autor

Após realçarmos as caraterísticas dos inquiridos, aborda-se sobre o insucesso escolar tomando como referência o próprio aluno. Referir que são vários indicadores que afetam o rendimento escolar do aluno. Assim iniciamos por analisar a distância entre a casa e a escola. Devido a poucas escolas existentes no ensino secundário, a medida que se vai progredindo o

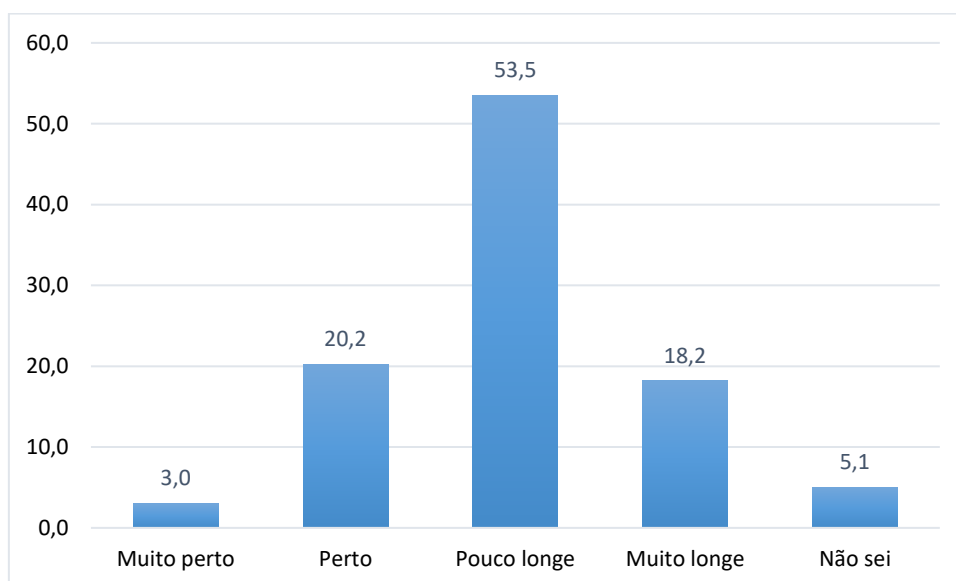
acesso a escola vai diminuindo. De modo para ter acesso ao ensino secundário muitos alunos são obrigados a percorrer grandes distâncias de modo a frequentarem as aulas.

No DM KaMavota, a maior parte dos alunos vive longe das respetivas escolas. Como se pode observar no gráfico 9, apenas 23,2% dos alunos vivem perto da escola. Em face da situação financeira dos seus pais, muitos são obrigados a percorrer longas distâncias, o que se traduz em grandes sacrifícios. Este fato faz com que muitos alunos se atrasem nos primeiros tempos aulas devido às dificuldades de transporte.

No distrito existem nove escolas do primeiro ciclo e quatro do segundo ciclo (tabela 6), um número menor em relação ao efetivo da população estudantil existente no distrito. Em face disto, existem bairros sem escolas secundárias perto, havendo alunos que chegam a percorrer até 15 Km, levando entre 30 a 45 min a pé de casa a escola. Aqueles que usam os transportes públicos, devido a carências destes, levam mais de uma hora para poderem chegar à escola.

Figura 13

Distância de casa à escola



Fonte: Autor

Segundo E13, aluno da Escola Secundária de Laulane, segundo ele atribui o seu fraco rendimento escolar a problemas de transporte aliado a distância de casa a escola,

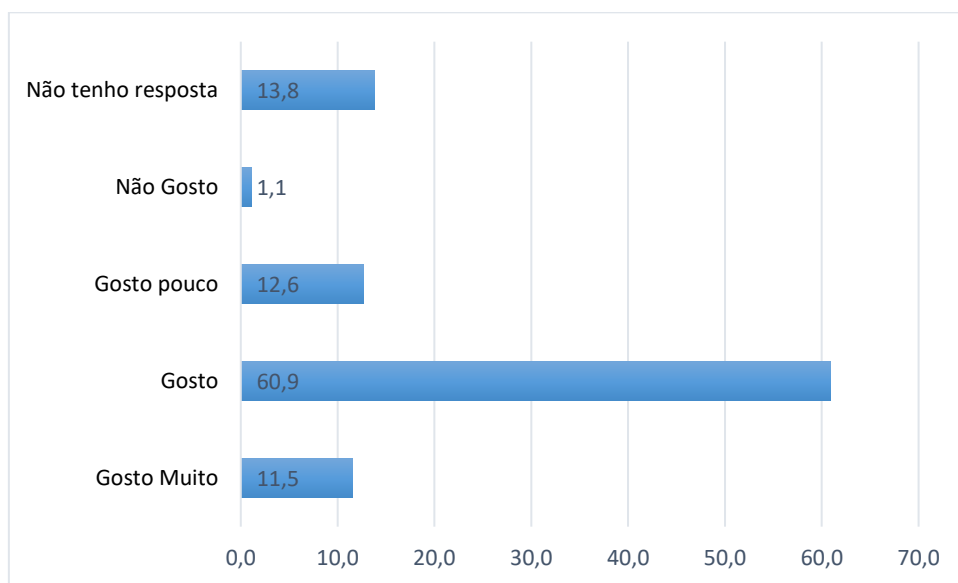
(...) tenho tido atrasos e faltas constantes devido a problemas com transportes de modo a chegar a tempo (...) moro longe da escola e mesmo chegando cedo à paragem chego tarde a escola, e por vezes sou obrigado a ir a pé à escola por falta de dinheiro ou por deficiência do transporte público.

Como podemos observar no gráfico 10, existem ainda alunos que não gostam de ir a escola, talvez pelas longas distâncias ou talvez pelos conteúdos escolares serem difíceis de assimilar. Para que o aluno tenha gosto da escola o incentivo dos pais é importante, não só para reprimir em situação negativas, também para encorajar e dar ânimo para superar as dificuldades. Assim como para bonificar e incentivar a manter notas positivas e se empenhar mais na escola.

Como se pode observar no gráfico abaixo, 13.8% não sabe se gostam da escola, 1.1% não gostam mesmo de estudar e 12.6% não gostam efetivamente de estudar. Estas percentagens em face da importância da educação formal para a sociedade constitui uma preocupação para o sistema do ensino e para os encarregados de educação. É importante referenciar que existem motivações para que parte dos alunos não tenham motivação e gosto pela escola.

Figura 14

Gosta de ir à escola?



Fonte: Autor

Para E2, “existem alunos que não estudam, gastam os recursos dos seus pais, mas não gostam de estudar. Vejo em período de aulas, jovens trajados de uniformes escolares fora do recinto escolar, enquanto os pais pensam que filhos estão nas salas, enquanto estão a brincar”.

A falta do acompanhamento dos pais nas atividades da escola, dificulta a eliminação destes males, segundo os entrevistados poucos pais procuram saber junto da escola sobre os

comportamentos dos seus educandos. Mas também não perguntam sobre as lições estudadas, bem como as suas dificuldades na sala de aulas.

A consciencialização dos professores, dos pais e da administração escolar para o trabalho em conjunto, e, maior consciencialização dos jovens sobre a escola é importante. O envolvimento dos pais na vida escolar os torna participantes na formação e na materialização da política de educação. Possibilitar a relação escola e família torna possível a reflexão sobre o tipo de sociedade que queremos, uma vez que a educação visa a solução de problemas comuns da sociedade através da formação e da inovação.

Ao avaliar as reprovações em função das escolas, verificou-se que 40,4% dos inquiridos já reprovou pelo menos numa classe do ensino secundário geral, no DM KaMavota. Este número é muito significativo quando se analisa o rendimento escolar.

A escola Secundaria 1 de Novembro apresenta maior taxa de reprovações com 45,5% dos inquiridos desta escola referiu ter reprovado pelo menos uma vez. A Secundária de Laulane apresenta a situação mais baixa com apenas 36,4% dos inquiridos desta escola ao referirem que já reprovaram em pelo menos uma classe, mas, ainda assim constitui uma taxa de reprovação muito alta (tabela 10).

Tabela 10

Reprovações por escola

	Gosta da escola		Total
	Sim	Não	
1 de Novembro	15,2%	18,2%	33.3%
Secundária de Laulane	12,1%	21,2%	33.3%
Ferrovário das Mahotas	39,4%	20,2%	33.3%
Total	40,4%	59,6%	100%

Fonte: Autor

E segundo E6, a taxa de reprovações é maior nas disciplinas das ciências, sobretudo, física, matemática, química e desenho. Para este participante “a falta de recursos, isto é, sala especializadas e laboratórios e a capacitação constante dos professores como os fatores que influenciam para este efeito”. Pois, há casos que os exemplos dos professores devem ser

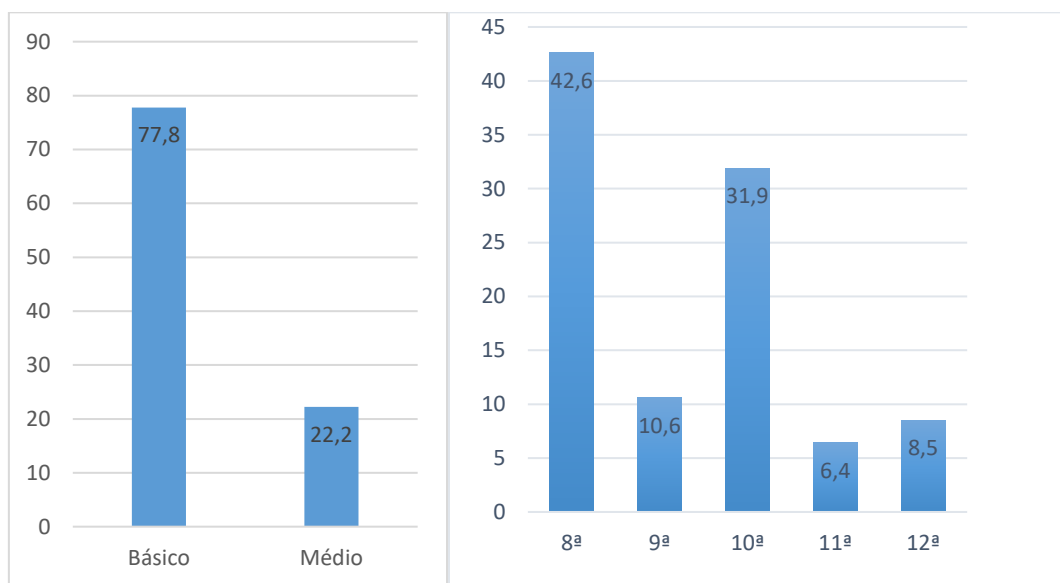
demonstrados através de um evento prático e a falta de condições para esse efeito nas escolas faz com que todas as aulas sejam teóricas e os exemplos imaginários.

A maior parte dos alunos reprovam na primeira classe do ensino secundário e nas classes terminais desse ciclo. Do total dos inquiridos, 42,6% reprovou na 8.^a classe. Esta classe constitui uma classe de assimilação para o ensino secundário e muitos alunos têm dificuldades em fazer face à nova realidade e novas exigências que advém deste ensino e como resultado acabam reprovando e repetindo a classe.

Para além da 8.^a classe, as classes terminais constituem um entrave ao sucesso dos alunos, como pode-se observar 31,9% e 8,5% dos alunos reprovarem na 10.^a e 12.^a classes, pois estas constituem as classes com exames e de mudança de um ciclo para o outro. E como se observa, a exceção da 8.^a classe, as classes de exames constituem as de maiores dificuldades para os alunos, sobretudo a 10.^a classe.

Figura 15

Nível e classe da reprovação



Fonte: Autor

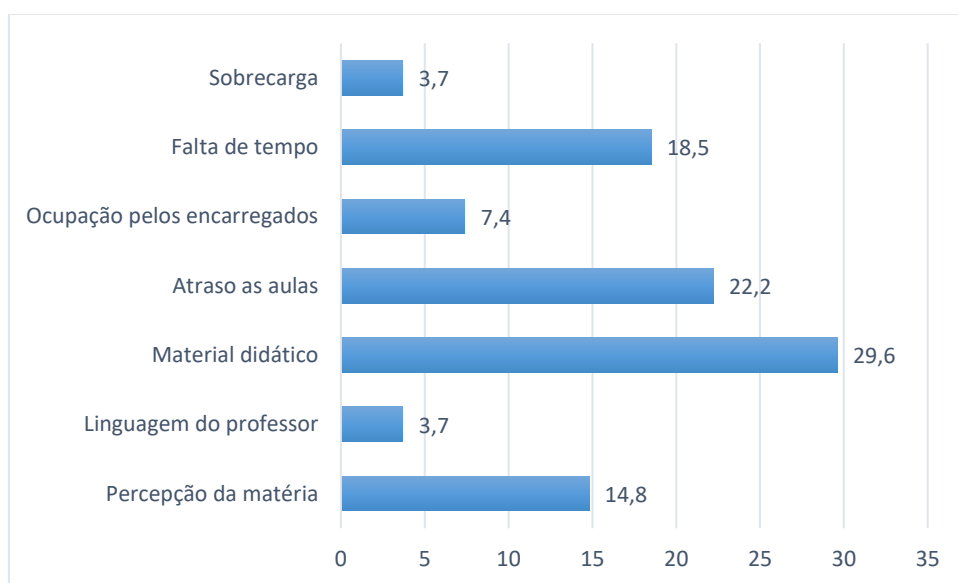
Este fato é confirmado por E7, ao referir que “o aproveitamento escolar nas classes terminais é relativamente reduzido comparativamente às classes de transição (9.^a e 11.^a classes), excetuando a 8.^a classe, a 10.^a classe representa maior dificuldade para os alunos”.

Muitos alunos reprovam na 10.^a classe, primeiro pelas lacunas que estes trazem das classes anteriores que os dificulta a uma maior preparação aos exames, mas também devido a extensão da matéria que deve ser preparado para o processo de avaliação nos exames.

No gráfico 12 estão representados os motivos das reprovações arroladas pelos alunos inquiridos nas escolas secundárias com DM KaMavota. Relativamente aos resultados, nota-se que 29,6% atribui as reprovações a falta de material didático, 22,2% a atrasos nas aulas, 18,5% a falta de tempo para rever as matérias, 14,8% a dificuldades na perceção da matéria, 7,4% devido a ocupação pelos encarregados de educação em atividades domésticas e comerciais e 3,7% a sobrecargas entre os afazeres domésticos e atividades escolares e a falta de perceção das lições administradas pelos professores.

Figura 16

Motivo da reprovação



Fonte: Autor

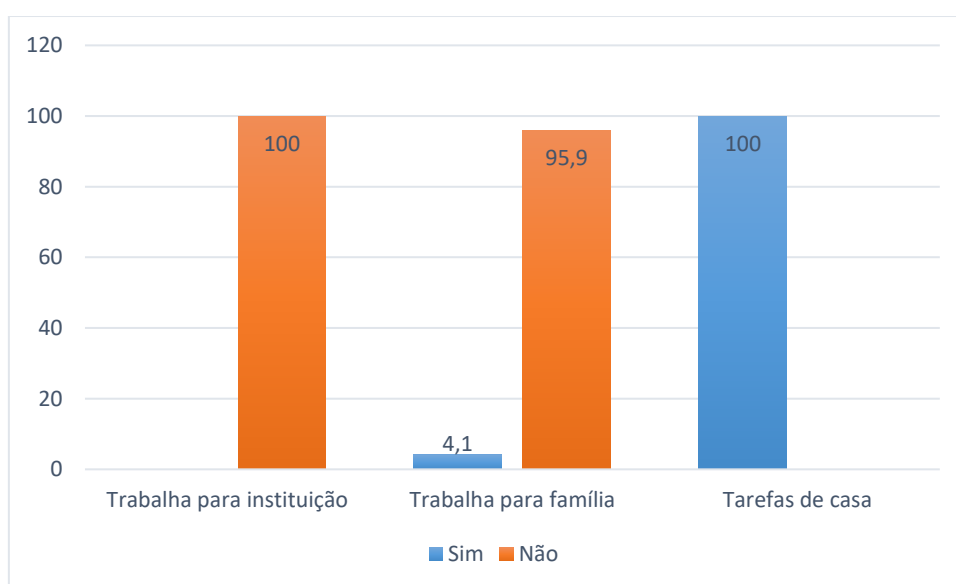
Maior peso está concentrado entre a falta do material didático, atrasos devido a problemas de transporte e falta de tempo, pois para além de estudar muitos alunos são obrigados a participarem em tarefas domésticas ou mesmo ajudar os pais nas atividades informais de caráter comercial ou agrícola. Para os alunos em que os pais exercem atividades comerciais no setor informal, são obrigados a participarem nesse processo, o que às vezes acaba afetando o rendimento escolar destes. Como pode-se observar no depoimento do Q19, “chumbei porque estou sempre no mercado a vender amendoim”. Esta aluna atribui o seu

insucesso escolar ao facto de dedicar parte do tempo destinado à escola na participação da criação da renda para o sustento familiar.

Como se referiu, a ocupação dos alunos em atividades domésticas ocupam uma parte significativa do tempo que seria destinado a preparação das lições. No gráfico 13, verifica-se que nenhum aluno trabalha para uma instituição pública ou privada e apenas 4,1% dos inquiridos trabalham para os seus familiares.

Figura 17

Participação em tarefas domésticas e remuneradas



Fonte: Autor

Alguns alunos têm que realizar atividades remuneradas para poderem continuar com a escola, mas esse processo tem contribuindo para o insucesso escolar. Pois eles acabam ficando muito atarefados e sem tempo para a escola. O Q18 atribui o seu insucesso escolar a falta de tempo para revisão das aulas e preparação para as avaliações, pois “(...) tinha que trabalhar para poder ter dinheiro de transporte e de fichas”.

Também o E16 refere que para além de estudar, “faço vendas no mercado grossista de Zimpeto”. E quando tem muito movimento de clientes não consigo ter tempo para as tarefas escolares. No entanto, alguns alunos devem trabalhar para poder participar nas despesas escolares em virtude dos pais estarem desempregados ou sem rendimentos suficientes para a sua educação.

Segundo Mendonça (2006), alunos que têm sucessivas reprovações e que abandonam a escola durante ou após a escolaridade obrigatória provêm habitualmente de famílias em que

o pai desempenha tarefas de carácter manual, quer como operário qualificado, quer como operário indiferenciado. Esta situação é comum nos alunos cujos pais são analfabetos ou possuem um baixo nível de escolarização e que, por consequência, evidenciam o desconhecimento face aos benefícios da escola, uma vez que eles próprios pouco proveitos tiraram da sua frequência.

Nesta perspetiva o abandono da escola não é sentido como uma coisa negativa pelos pais, porque têm a ideia de que os estudos não são para eles e nem lhes parecem sequer uma hipótese possível. Este fato ocorre no DM KaMavota, em que alguns pais preferem que os filhos os ajudem nas atividades comerciais em detrimento de irem à escola.

O problema do abandono não é fenómeno novo em Moçambique, com tendência de reduzir, apesar das suas causas e as formas de o combater são conhecidos, ainda constitui uma grande preocupação para a sociedade. Existe uma preocupação constante por parte dos gestores escolares na minimização deste fenómeno uma vez que os seus prejuízos englobam os domínios educativos, social, económico e familiar.

Para Pereira (2007), da problemática do abandono escolar com relação ao trabalho infantil, este estudo sublinha que as raparigas são quem mais fica fora da escola por várias razões, não só de ordem económica, mas também cultural: continua a ser mais aceitável uma rapariga não ter estudos do que um rapaz. Estas são mais frequentemente arredadas da escola, não só para dar conta das tarefas domésticas, mas também para tratar e tomar conta dos irmãos mais novos ou acompanhar acamados e/ou idosos inválidos.

Para a sociedade moçambicana, as meninas para além de frequentarem a escola devem ajudar as mães em atividades domésticas (cozinhar, lavar roupas, limpar a casa e etc). Este fato tem reflexo no rendimento escolar. Como pode-se observar na tabela 2, do total dos inquiridos 39.4% já reprovaram em alguma classe, sendo que essa percentagem é maior nas alunas, pois do total destas, 43.5% já reprovaram, contra 35.8% do sexo masculino.

Pois as alunas estão sujeitas a um duplo *stress* causado pela escola e pelos afazeres domésticos. Este fato é sustentado pela Q11, aluna da 9.^a classe, no seu depoimento afirma que

(...) antes de ir a escola tenho que ajudar a minha mãe, uma que ela vende no mercado, eu tenho que limpar a casa e cozinhar e ir atrás da água, porque há carência de água no meu bairro, só depois dessas tarefas é que posso ir a escola (...).

Ferrão (2000) considera que a origem social do aluno, determinado pelo nível cultural e económico da família, como tendo um papel determinante no percurso

escolar. Sendo que os alunos pertencentes a grupos sociais mais desfavorecidos apresentam mais dificuldades escolares. Mas o impacto das condições socioeconómicas vai reduzindo à medida em que o aluno avança para os ciclos de escolaridade mais elevados devido à influência do aumento dos efeitos da socialização escolar (Ribeiro, 2011; Santos, 2010).

Para Benavente (1994) a pertença social do aluno e a bagagem cultural de que dispõem à entrada na escola determina o sucesso dos alunos. Pois o cruzamento entre origem social e resultados escolares revela a existência de paralelismo que influencia no abandono escolar. No entanto, para o autor as desigualdades sociais se transformam em desigualdades escolares para muitos alunos.

Segundo o E3, “alguns alunos olham para seus encarregados que são camponeses e ele diz eu vou estudar para o que se os meus pais não estudaram e conseguem sobreviver sem emprego formal. E por outro lado seus irmãos mais velhos terminaram o ensino geral e não tem nenhuma ocupação formal.” No entanto, o meio social do aluno, a situação financeira dos pais e a falta de referências de sucesso escolar nas comunidades cria uma rotura em relação a escola por parte do aluno.

Para Machado (2007), o insucesso pode estar relacionado a falta de interesse do aluno pela escola, o sentimento pessoal de fracasso do aluno e a dificuldade de inserção na escola. Apesar destes fatores, na maioria das situações por si só não representam um aumento das dificuldades escolares com intensidade suficiente para levar o aluno ao insucesso, mas não deixam de influenciar o desempenho escolar do aluno.

Para o E7, professor de biologia, refere que o problema de reprovações nas escolas secundárias tem a ver com a falta de entrega por parte dos alunos, sobretudo os alunos que temos hoje. Mas também o currículo que temos, o de passagens automáticas também pode ser um dos factores para as reprovações, porque existem classes em que o aluno mesmo não sabendo deve transitar para classes subsequentes. A família também pode influenciar.

Para E2, “existem alunos que veem a escola passear, gastam os recursos dos seus pais, mas não gostam de estudar. Vejo em período de aulas, jovens trajados de uniformes escolares fora do recinto escolar, enquanto os pais pensam que filhos estão nas salas, eles estão a brincar”.

Refere ainda que uma das razões que levam as reprovações é o não gostar de ler, o aluno hoje não gosta de ficar muito tempo a estudar. Pois muitos alunos não têm gosto pela escola, apesar de alguns encarregados irem em cima deles, mas sem sucesso. Alguns olham

para seus encarregados que são camponeses e ele diz eu vou estudar para quê, se os meus pais não estudaram e conseguem sobreviver sem emprego formal.

Este fato é confirmado por Q14 e Q17, ao referirem que reprovaram devido ao pouco interesse das aulas, pois levavam mais tempo nas redes sociais em relação a compreensão das matérias lecionadas pelos professores. No entanto, alguns alunos, como os mencionados acima, apenas estão na sala de aulas fisicamente, mas psicologicamente estão em outras atividades. E com a massificação da internet, estes alunos para além de se concentrarem nas aulas, ocupam o tempo escolar navegando nas redes escolares.

Tabela 11

Abandonos escolares no BM KaMavota

		% de desperdício												
		2016			2017			2018			2019			
Ciclo	Classe	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	Total
I	8. ^a	20	30	50	28	62	90	15	20	35	22	38	60	235
	9. ^a	25	18	43	48	55	103	15	26	41	23	41	64	251
	10. ^a	36	36	72	67	35	102	30	12	42	73	91	164	380
	Subtotal	81	84	165	143	152	295	60	58	118	118	169	288	866
II	11. ^a	55	43	98	23	17	40	16	13	29	44	60	104	271
	12. ^a	51	58	103	89	39	128	30	35	65	26	14	40	336
	Subtotal	106	101	201	112	56	168	46	48	94	70	74	144	607
Total		187	185	372	255	208	463	106	106	212	188	243	432	1479

Fonte: Relatórios do DDEC de KaMavota

Formosinho (2001), considera que o local onde o aluno habita pode influenciar a sua educação informal e por arrasto os resultados escolares. Acrescenta ainda que a cultura escolar é mais aproximada à das cidades e não tanto à cultura das zonas rurais, o que distancia as bases pré-existentes nos alunos das matérias e realidade escolar.

A tabela 9, apresenta a evolução dos dados referentes ao abandono escolar no DM KaMavota, entre os anos 2016 a 2019. Nota-se que o abandono escolar (desperdícios) apresenta a mesma tendência entre os sexos e apresenta valores significativamente maiores nos dois ciclos do ensino.

Esta tabela apresenta a mesma tendência com a que se verificou quando se analisou o aproveitamento pedagógico, nota-se que o abandono escolar é maior no 1.º ciclo e nas classes terminais de cada ciclo escolar, e com tendência de aumentar entre os anos 2018 a 2019. Nota

se que, o abandono escolar nos últimos quatro anos foi de 380 alunos para a 10.^a classe e 336 para 12.^a classe.

As taxas de abandono escolar são elevadas, tomando e considerando que em média 470 alunos, desistem da escola por cada ano, nos últimos quatro anos no DM KaMavota. Há défice de políticas de manutenção e retenção de alunos na escola, e também, não existem dentro das escolas e do distrito, trabalho de sensibilização e consciencialização dos alunos e dos pais/encarregados de educação e a divulgação de ações de retenção do aluno no ambiente escolar.

Tabela 12

Abandono nas escolas em análise

Escola	Desperdício					Total
	Ciclo	2016	2017	2018	2019	
Laulane	1.º Ciclo	54	31	0	12	97
	2.º Ciclo	32	0	54	29	115
	Total	86	31	54	41	212
Força do Povo	1.º Ciclo	1	8	1	53	63
	2.º Ciclo	117	4	-	24	145
	Total	118	12	1	77	208
1 de Novembro	1.º Ciclo	0	0	13	45	58
	2.º Ciclo	18	0	6	63	87
	Total	18	0	19	108	145
Total Geral		222	43	74	226	565

Fonte: Relatórios do DDEC de KaMavota

Em relação ao abandono escolar nas escolas em análise, mostra uma tendência diferente a apresentada referente ao distrito com um todo, o 2.º Ciclo apresenta maior número de desistências. Observando a tabela 10, verifica-se que anualmente 141 alunos desistem da escola, sendo 53 para a Escola Secundária de Laulane, 52 para a Força do Povo e 36 para 1 de Novembro.

Para Ferrão, André e Almeida (2000), o insucesso escolar e a desmotivação criam um sentimento de insegurança nos alunos e como corolário causa a desistência na escola. Ao se analisar o abandono escolar as suas causas remetem como sendo consequência do insucesso escolar. Nesta perspetiva, os alunos já não se sentem motivados a permanecerem no ensino, ou seja, não se sentem capazes em alcançarem os parâmetros estabelecidos tendentes ao sucesso escolar.

Um dos fatores para a minimização das desistências escolares é a institucionalização de um plano com ações a serem implementadas pelas escolas e pelas comunidades para motivar os alunos a permanecerem nas escolas. A maior parte dos entrevistados remetem a falta de políticas e mecanismos de retenção e motivação do aluno como uma deficiência para a permanência de certos alunos no sistema de ensino.

Para Ávila (1992), o abandono escolar para além de ser causado por reprovações e repetências, a pobreza é um fator determinante para abandono da instituição de ensino antes do término do curso, pós em algumas regiões os pais contam com a ajuda dos filhos para a prestação de pequenos serviços que contribuem para o sustento da família.

As constatações de Ávila (1992) se verificam no DM KaMavota em que a participação dos filhos é importante para a criação da renda familiar, pois muitas famílias sobrevivem de pequenos negócios no mercado informal ou de agricultura de subsistência. E em ambos os casos a ajuda dos filhos é preciosa para aumentar o número de trabalhadores, da produção e da renda.

De acordo com Nascimento, (2007), a escola, apesar de existir para oferecer iguais oportunidades a todos, não faz mais do que reproduzir as desigualdades sociais existentes. Para os jovens de meios sociais problemáticos a escola é salva raras exceções, fator de insucesso escolar, o qual, por sua vez, vai impulsionar o abandono escolar.

Como havia sido citado acima, alguns alunos para além de estudar ajudam os pais em atividades remuneradas para poderem continuarem com escola, mas acabam ficando muito atarefados e sem tempo para a escola. Segundo o E18,

“(...) tenho que trabalhar para poder ter dinheiro para poder ir a escola. Também o E16 refere que para além de estudar, faço vendas no mercado grossista de Zimpeto, e quando tem muito movimento de clientes não consigo ter tempo para as tarefas escolares”.

No entanto com o aumento do desemprego e do custo de vida alguns encarregados já não compreendem a importância dos seus educandos em permanecerem no ensino escolar, muitos dos alunos após o término do ensino secundário não tem progressão ou enquadramento no mercado formal de atividades. Neste sentido, quando o volume de negócios dos encarregados tende a aumentar acabam levando os filhos como parte da força de trabalho, causando assim o abandono escolar.

Para o E7 não encontra nenhum mecanismo ou política a vista para a minimização das desistências escolares, pois trata-se de uma situação muito complexa. Mas E1 recomenda maior envolvimento da comunidade e dos média através de palestras e debates de modo a

consciencializar os alunos e os encarregados de educação da importância da escola. O mesmo sentimento é partilhado pelo E6. Este refere que para a minimização das reprovações e das desistências, há necessidade envolver vários segmentos da sociedade, a questão da reprovação não é um problema do professor e do aluno apenas.

Mas a falta de política institucional é um fator que condiciona os esforços dos professores para a manutenção dos alunos dentro do processo de ensino. Com o agravamento da situação financeira no país, muitos pais ficaram sem emprego. Uma vez que a situação financeira dos pais influencia na educação dos filhos, poderá ser um dos motivos que leva ao abandono escolar.

Em relação aos mecanismos para combate ao abandono, E1 disse apesar da falta de uma política específica, existem na escola estratégias para o combate, tais como a divulgação da importância da escola junto dos pais e encarregados de educação, para além de palestras feitas, internamente, sobretudo para raparigas no sentido de evitar gravidezes precoces.

De 2016 a 2019, no DM KaMavota a taxa anual de aproveitamento é de 68.1%, o que equivale dizer que do universo dos alunos, 31.9% dos alunos das Escolas Secundárias do distrito não conseguiram aproveitamento positivo nos últimos quatro anos. O aproveitamento escolar é maior no primeiro ciclo e nas classes transitórias, ou seja, nas classes sem exame (9.^a e 11.^a classe), excetuando a 8.^a classe. Pois, já havíamos anunciado acima que a 8.^a classe por constituir uma classe de assimilação para o ensino secundário muitos alunos apresentam dificuldades que vão se sanando nas classes subsequentes.

Tabela 13

Aproveitamento escolar no DM KaMavota

		% positiva - DM KaMavota											
		2016			2017			2018			2019		
Ciclo	Classe	H	M	HM	H	M	T	H	M	T	H	M	T
I	8. ^a	73.6	84.0	79.4	48.0	52.0	50.0	46.0	56.0	51.0	66.7	74.5	70.9
	9. ^a	67.0	81.3	74.9	46.0	42.0	43.0	53.0	47.0	49.0	74.2	77.4	76.0
	10. ^a	69.8	67.6	68.5	47.0	49.0	48.0	39.0	42.0	41.0	72.3	75.0	73.9
	Subtotal	70.1	77.6	74.3	47.0	47.7	47.0	46.0	48.3	47.0	71.1	75.6	73.6
II	11. ^a	67.6	74.2	71.4	46.0	43.0	34.0	48.0	53.0	51.0	58.2	69.1	64.7
	12. ^a	64.4	60.5	62.1	100.0	81.0	67.0	52.0	56.0	54.0	59.9	60.7	60.4
	Subtotal	66.0	67.4	66.8	73.0	62.0	50.5	50.0	54.5	52.5	59.1	64.9	62.6
Total		68.1	72.5	70.5	60.0	54.8	48.8	48.0	51.4	49.8	65.1	70.3	68.1

Fonte: Relatórios do DDEC de KaMavota

Nota-se também que em termos de rendimento escolar não existe muita diferença quando se compara por sexo, exemplo, na tabela 11, mas as mulheres apresentam maior aproveitamento escolar, excetuando o ano 2017.

Em relação às escolas em estudo, a tabela 13 mostra que o aproveitamento pedagógico nestas escolas tende a reduzir com o passar dos anos. Em todas as escolas o ano 2018 apresentou o pior registo dos últimos 4 anos. Neste ano, 41,7% dos alunos apresentaram um aproveitamento negativo.

No DM KaMavota, uma das causas do insucesso, como afirmam os nossos entrevistados, tem a ver com a falta de laboratórios e seu equipamento, o que se reflete fundamentalmente nas disciplinas de química, física e matemática que tem sido o ‘calcanhar de Aquiles’ e nelas se repercutem as reprovações de maior número de alunos naquele estabelecimento de ensino. E entre as escolas a Escola Secundária de Laulane apresenta o melhor aproveitamento escolar.

A maior parte das reprovações dos alunos vem das disciplinas de ciências, desenho, biologia, física, química e matemática. A falta de laboratórios, equipamentos e recursos que ajudam a percepção das matérias por parte dos alunos constitui grande constrangimento e fatores que contribuem para o efeito. Pois certas unidades ou matérias precisam ser demonstradas para que os alunos possam reter ou sanar algumas dúvidas que tiveram durante a explicação do professor.

Tabela 14

Aproveitamento escolar

Escola	Aproveitamento					Total
	Ciclo	2016	2017	2018	2019	
Laulane	1.º Ciclo	86.5	75.0	47.5	70.0	69.8
	2.º Ciclo	78.6	70.9	54.0	69.2	68.2
	Total	82.5	72.9	50.4	69.7	68.9
Força do Povo	1.º Ciclo	78.9	63.4	41.0	60.2	60.9
	2.º Ciclo	64.8	80.2	61.7	60.2	66.7
	Total	71.9	71.8	51.5	60.2	63.8
1 de Novembro	1.º Ciclo	69.8	66.3	41.0	77.4	63.6
	2.º Ciclo	75.0	68.7	44.2	77.9	66.5
	Total	72.4	67.5	43.0	77.7	65.1
Total Geral		75.6	70.7	48.3	69.2	66.0

Fonte: Relatórios do DDEC de KaMavota

Para Santos (2009), ao nível pessoal, o insucesso escolar nem sempre está ligado à falta de vontade, falta de motivação ou preguiça do aluno, além dos fatores escolares socioeconómicos e familiares, há casos em que alguma disfunção cognitiva, sensorial ou motora, muitas vezes tardiamente detetada, desvia o aluno da performance esperada.

Para o entrevistado E8, professor de Física, refere que não nota muita diferença entre os repetentes e aqueles que estão a ver as matérias pela primeira vez, no que refere a preparação das lições, participação nas aulas e resultados nas avaliações não se nota. Até os alunos que veem a matéria pela primeira vez, são, normalmente, os que participam mais e mostram mais interesse pelas matérias.

Em muitos casos os alunos repetentes ainda se ressentem das mesmas dificuldades do ano anterior. Até existem alunos que se esforçam e procuram sempre a ajuda do professor e dos colegas de modo a perceberem as matérias, mas os resultados escolares são sempre negativos.

Neste caso, o insucesso não é visto como a falta de esforço ou dedicação do aluno, é visto como a falta de capacidade por parte do aluno em fazer face às exigências escolares, ou seja, as suas capacidades cognitivas não o permitem alcançar os resultados de sucesso.

Afirma Avanzini, (1967) que quando a criança é dita pelos pais e/ou professores, que é preguiçosa, é-lhe atribuída toda a responsabilidade do insucesso escolar, desresponsabilizando os restantes intervenientes no processo educativo. O problema é quando o aluno acredita que está destinado ao insucesso e que nada do que possa fazer contrariar essa posição. Esta situação poderá contribuir para um agravar do seu insucesso.

A falta de motivação devido a falta de apoio na escola e na família leva o aluno a acreditar que está destinado ao fracasso e que a escola não é um assunto para ele, levando a preguiça e a falta de empenho na escola.

Para Dolle & Bellano (1993) o sentimento de insucesso percecionado pelo indivíduo pode originar sentimentos de rejeição, desgosto, agressividade, etc. Estas reações podem, por sua vez, representar um aumento do próprio insucesso, o que leva o jovem a não sair caso não lhe seja prestado o apoio necessário.

Em relação aos fatores que concorrem para o insucesso escolar, muitos deles atribuem a falta de tempo em casa, o que se relaciona com os trabalhos domésticos e com as atividades comerciais nos mercados informais. Mas também a falta de dedicação por parte do aluno e problemas de ordem cognitiva podem levar ao insucesso escolar. Pois existem alunos

que mesmo se esforçando não conseguem alcançar o sucesso. Também a falta de apoio faz com que a criança ache que está destinada ao insucesso e não se esforce na escola.

PARTE IV- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da educação em Moçambique conheceu vários momentos até os dias de hoje. Antes da independência nacional, caracterizou-se por duas etapas: a educação colonial e a educação nas zonas libertadas. A Educação no período colonial estava dividida em dois sistemas: Ensino Oficial – para os filhos dos colonos ou assimilados; e Ensino Rudimentar – para os chamados ‘indígenas’ - os nativos. O ensino oficial destinava-se à transmissão de valores e padrões aristocráticos. O ensino para indígenas era para o povo colonizado que praticamente estava reduzido apenas a aprender a ler, escrever e a domesticação, e este ensino estava a cargo da Igreja Católica.

A independência nacional trouxe uma nova realidade no processo de ensino e aprendizagem, pois foi preconizado, pelo Estado, a educação como direito e dever para todos moçambicanos em todos os níveis de ensino, também se registou a expansão da rede escolar; formação de professores e revisão curricular contínua através da sistematização da experiência de educação nas zonas libertadas.

Após a independência, o sistema educativo sofreu várias reformas com vista adequar a realidade moçambicana e alargar o ensino aos nacionais outrora excluídos do processo de ensino. Neste período, destacam-se a criação do Sistema Nacional de Educação pela Lei 4/83; e as reformas nelas introduzidas para adequar a realidade corrente pelas Leis 6/92 e 18/2018. A qualidade da educação é uma preocupação central, essas reformas foram instituídas de forma a melhorar a formação dos professores e dos alunos e alargar as oportunidades de acesso de educação aos moçambicanos.

O sucesso escolar é a razão para que muitos alunos ainda permaneçam na escola. De antemão o insucesso escolar causa frustração dos alunos, dos encarregados de educação, dos professores e até da própria escola, por estes todos fazerem parte do processo de ensino. Porque muitos pais ao matricularem seus filhos nas escolas esperam com a formação destes um futuro melhor para eles e para a família.

Sobre o insucesso escolar, muitos debates têm sugerido que é um fenómeno escolar, mas que as suas causas e as possíveis soluções estão não só na escola, mas sobretudo, nas famílias, e na sociedade em geral. Este estudo procurou explorar todos estes espaços de modo a chegar-se ao melhor entendimento sobre como minimizar este fenómeno.

Este estudo foi realizado no distrito municipal de KaMavota, com vista a compreender as razões que levam ao insucesso escolar dos alunos do ensino secundário. Pois, este fenómeno constitui uma preocupação para toda a sociedade moçambicana. E como

corolário, várias mudanças têm sido introduzidas várias mudanças no SNE numa tentativa de fornecer uma educação de qualidade em todos os níveis de ensino.

A investigação foi realizada através de um estudo de campo nas Escolas Secundárias 1 de Novembro, de Laulane e Ferroviário das Mahotas no distrito Urbano KaMavota na cidade de Maputo, onde devido a fatores diversos o insucesso escolar constitui um dos elementos que acompanha o processo de ensino e aprendizagem nesta área. No presente estudo parece constatar-se que o insucesso escolar no Distrito Municipal KaMavota é influenciado pelos aspetos sociais, culturais e financeiros da família, pelo grau de participação dos pais na vida escolar do aluno, pelas Políticas educativas e a organização escolar, pela qualidade dos Professores existentes no SNE e pelas características e empenho do próprio aluno.

Tentando sintetizar o nosso trabalho e tendo por base as categorias que definimos podemos considerar (Influência dos aspetos socioculturais e financeiros no rendimento escolar do aluno, participação dos pais da vida escolar do aluno, políticas educativas e organização escolar, participação dos Professores no sucesso escolar e caracterização do insucesso escolar enquanto indicador escolar e o aluno).

Influência dos aspetos sociais, culturais e financeiros no desempenho dos alunos - em relação a influência dos aspetos sociais, culturais e financeiros no rendimento escolar do aluno, Mendonça (2006) refere que os alunos que vêm das famílias mais carenciadas encontram dificuldades de fazer face a algumas exigências do processo de ensino e aprendizagem e tendo dificuldades de cumprir com as atividades didáticas devido a fatores diversos. Fazendo com que esses tenham dificuldades em cumprir com a escolaridade em tempo útil.

Nas escolas do DU KaMavota (DM4) este fato não é diferente, uma vez que todas as escolas não possuem bibliotecas para a consulta aos alunos, muitos deles dependem dos recursos disponibilizados pelo professor para complementar os conteúdos lecionados na sala de aulas. Estes conteúdos são enviados de forma digital ou física, e em ambos os casos existem alunos que não possuem condições financeiras para poderem reproduzir os conteúdos fornecidos para as atividades para casa individuais ou em grupo.

A falta de condições financeiras tanto para o transporte escolar, assim como para adquirir material didático foi um problema que encontramos em todas as classes das 3 escolas onde incidiu o presente estudo. A maior parte dos alunos atribuem o seu fraco rendimento escolar, até mesmo as reprovações, a falta de dinheiro para comprarem fichas e folhas de

exercícios para avaliação escolar. Também se verificou que muitos alunos vivem distante das suas respetivas escolas, o que acarreta custos para transporte escolar, pois a falta deste condiciona a frequência das aulas e o rendimento de muitos alunos do distrito. O distrito possui 9 escolas secundárias (sendo apenas três do II Ciclo) para uma área de 108 Km², o que faz com que muitos alunos levem por volta de 30 ou 60 minutos para chegarem à escola.

Apesar da introdução da política de EPT e da redução das taxas escolares, para a formação dos educandos muitos pais incorrem a muitos gastos, desde os valores para transporte, como para aquisição de fichas para a preparação dos alunos. Este fato é agravado pelo tamanho dos agregados familiares, pois o distrito é constituído por agregados familiares numerosos e uma taxa de dependência das mais altas da cidade de Maputo. Este fato faz com que muitos pais tenham dificuldades em fornecer condições adequadas a um número maior de crianças no ambiente escolar.

A participação dos pais na vida escolar dos filhos traz uma série de mudanças no ensino e na aprendizagem dos alunos. Apesar da importância dos pais na vida escolar do aluno nas escolas do DM KaMavota, muitos pais não participam de forma regular criando uma rutura na relação escola – família. A escolarização dos pais também afeta a dos filhos. Os pais com baixa escolaridade, têm tendência de se interessarem menos na escolarização dos filhos, como é o caso de controlar os trabalhos escolares a serem realizados em casa, assim como o monitoramento do rendimento pedagógico dos educandos.

Nem sempre a educação dos pais se reflete na educação dos filhos, pois no DM KaMavota, muitos pais alfabetizados não participam na educação sob pretexto de não encontrarem tempo devido ao trabalho. No entanto, sendo o pai alfabetizado ou não, o apoio é crucial para o sucesso escolar dos educandos. Pois há um consenso de que um pai atento se preocupa com regularidade, participa nas reuniões escolares e nas atividades da escola, não apenas quando é convidado pela escola.

Em Moçambique, em todos anos, muitos alunos ficam fora do SNE devido a falta de vagas nas escolas públicas e alguns têm recorrido às escolas privadas de modo a continuar com os estudos. Mas, nem todos os encarregados possuem condições para pagarem as propinas dos seus filhos nas escolas privadas, fazendo com que muitos alunos terminem com o processo educacional antes da classe pretendida. Como forma de minimizar este efeito e cumprir com os preceitos da EPT e das políticas educativas nacionais, que chamam a necessidade do maior acesso a educação, são constituídas nas escolas turmas muito

numerosas, de modo que os alunos possam ser distribuídos pelas poucas escolas existentes na cidade, fazendo com que em média cada turma seja constituída por mais de 70 alunos.

Das três escolas observadas, a Escola Secundária de Laulane apresenta maior média de alunos por sala de aula, nesta escola cada turma tem pelo menos 72 alunos, chegando a ter mais de 80 alunos nas turmas da 8.^a classe, sendo esse número menor nas turmas do 2.^o ciclo. O número maior de alunos nas primeiras classes do 1.^o ciclo deve a incapacidades das escolas secundárias do distrito em absorver todos os alunos que provêm das escolas primárias e para colmatar esse déficit de vagas para receber os alunos que ingressam para o ensino secundário teve que se constituir turmas com um maior número de alunos. Este fato, afeta não apenas o rendimento dos alunos, mas também o dos professores, uma vez que estes não se sentem capazes de interagir com todos os alunos durante as aulas.

Na Escola Secundária de Laulane existem apenas 70 professores para 3356 alunos dos dois ciclos do ensino secundário, 2088 alunos para 65 professores na Escola Secundária Força do Povo existem e 2215 alunos para 50 professores na Escola Secundária 1 de Novembro. Estes números se traduzem em elevadas cargas horárias para os professores de modo a cobrir todas as turmas existentes nas escolas. Estes aspetos se refletem na qualidade de ensino, pois devido a esta da carga horária tem se evidenciado uma baixa no rendimento dos professores e consequentemente na qualidade de ensino.

Para além do elevado rácio aluno-professor, as condições materiais e infraestruturais existentes e os recursos pedagógicos dificultam o funcionamento normal das escolas e a transmissão de conhecimentos aos alunos. A falta de bibliotecas, e salas para as disciplinas de ciências como biologia, desenho e física e de laboratório de química para as aulas de caráter prático, faz com que todas as aulas sejam teóricas, fato que afeta a aprendizagem e o trabalho dos professores, na partilha de conhecimentos.

Em vários debates sobre a opinião pública, a qualidade da formação do professor tem se apontado como o elemento principal para o sucesso escolar dos alunos e ao mesmo tempo melhoria da qualidade de ensino. De modo a conferir qualidade na formação dos professores e no âmbito da operacionalização da Lei 18/2018, o MINED anunciou em 2019, a alterações no currículo de formação de professores em Moçambique. O MINED apresentou o modelo 12^a classe mais 3 anos, a ser implementado a partir do ano 2020, com vista a melhoria da qualidade de professores formados no país, o que contribuirá na melhoria da qualidade de ensino.

No entanto, a formação de professores de qualidade, sempre constituiu o objetivo do SNE, como forma de alcançar essa qualidade o modelo de formação de professores conheceu várias mudanças ao longo dos anos. De entre as razões que justificam esta pluralidade de modelos de formação de professores destaca-se a necessidade de ajustar a formação de professores à expansão da rede escolar e a ideia de formar mais professores em curto espaço de tempo para responder os desafios do milénio e da política de EPT. Mas, ao responder a necessidade da massificação do ensino surgiu outro problema que é a qualidade do ensino devido às falhas resultantes dos modelos de formação, em que na sala de aulas muitos alunos apresentam problemas elementares que os ligam com o trabalho do professor. Nota-se que o professor apresenta lacunas antes como aluno e depois como professor. E essas lacunas o acompanham no seu dia-a-dia na sala de aulas.

Ao caraterizar o insucesso escolar tomando como indicador escolar ‘o aluno’ nota-se que a maior parte dos alunos reprovam na primeira classe do ensino secundário e nas classes terminais desse ciclo. A 8.^a classe constitui para muitos alunos uma classe de assimilação para o ensino secundário e muitos tem dificuldades em fazer face à nova realidade escolar e as exigências do ensino secundário. Muitos alunos reprovam na 10.^a classe, primeiro pelas lacunas que estes trazem das classes anteriores que os dificulta a uma maior preparação aos exames, mas também devido a extensão da matéria que deve ser preparado para o processo de avaliação.

Maior peso das causas das reprovações está concentrado entre a falta do material didático, atrasos devido a problemas de transporte e falta de tempo, pois para além de estudar muitos alunos são obrigados a participarem em tarefas domésticas ou mesmo ajudarem os pais nas atividades informais de carácter comercial ou agrícola, o que às vezes acaba afetando o rendimento escolar destes.

Segundo Mendonça (2006), alunos que têm sucessivas reprovações e que abandonam à escola durante ou após a escolaridade obrigatória provêm habitualmente de famílias em que o pai desempenha tarefas de carácter manual, quer como operário qualificado, quer como operário indiferenciado. Esta situação é comum nos alunos cujos pais são analfabetos ou possuem um baixo nível de escolarização e que, por consequência, evidenciam o desconhecimento face aos benefícios da escola, uma vez que eles próprios pouco proveitos tiraram da sua frequência. Nesta perspetiva o abandono da escola não é sentido como uma coisa negativa pelos pais, porque têm a ideia de que os estudos não são para eles e nem lhes parecem sequer uma hipótese possível.

Este facto ocorre no DM KaMavota, em que alguns pais preferem que os filhos os ajudem nas atividades comerciais em detrimento de irem à escola. Pois alguns alunos olham para seus encarregados que são camponeses e ele diz eu vou estudar para o que se os meus pais não estudaram e conseguem sobreviver sem emprego formal. E por outro lado seus irmãos mais velhos terminaram o ensino geral e não tem nenhuma ocupação formal. No entanto, o meio social do aluno, a situação financeira dos pais e a falta de referências de sucesso escolar nas comunidades cria uma rotura em relação a escola por parte do aluno.

No entanto com o aumento do desemprego e do custo de vida alguns encarregados já não dão importância na permanência no ensino aos seus educandos. Muitos alunos após o término do ensino secundário não têm progressão ou enquadramento no mercado formal de atividades, neste sentido, quando o volume de negócios dos encarregados tende a aumentar acabam levando os filhos como parte da força de trabalho, causando assim o abandono escolar.

A maior parte das reprovações dos alunos provém das disciplinas de ciências (desenho, biologia, física, química e matemática), pois essas disciplinas constituem as unidades de maior dificuldade para os alunos. Como já se havia referido acima, a falta de laboratórios, equipamentos e recursos que ajudam a perceção das matérias por parte dos alunos constitui grande constrangimento e fatores que contribuem para o efeito. Pois certas unidades ou matérias precisam ser demonstradas para que os alunos possam reter ou sanar algumas dúvidas que tiveram durante a explicação do professor.

No entanto, em relação aos fatores que concorrem para o insucesso escolar, muitos alunos atribuem a falta de tempo em casa, o que se relaciona com os trabalhos domésticos e com as atividades comerciais nos mercados informais. Mas também a falta de dedicação por parte do aluno e problemas de ordem cognitiva podem levar ao insucesso escolar. Pois existem alunos que mesmo se esforçando não conseguem alcançar o sucesso. Também a falta de apoio dos pais faz com que a criança se ache que está destinada ao insucesso e não se esforce na escola.

O maior número dos alunos que vivem com pais apresentam melhores rendimentos em relação a outras crianças. E os fatores culturais que remetem a maior parte do trabalho doméstico a rapariga condiciona a sua preparação e participação no processo de ensino, uma vez que, estes trabalhos ocupam parte significativa do tempo que esta deveria usar para a preparação das lições. Também a situação financeira do encarregado, pois a falta de recursos financeiros para a aquisição de material didático e outros recursos complementares dificulta e

afeta o rendimento dos alunos. Aliado a um número maior de pessoas em cada agregado, mesmo com rendimentos razoáveis, muitos pais não conseguem fornecer aos seus educandos recursos para uma educação de qualidade.

Apesar dos fatores socioculturais e a situação financeira dos pais ou encarregados de educação influenciarem nos rendimentos escolares dos filhos no DU KaMavota não constitui um elemento exclusivo para explicar os casos de insucesso escolares, pois existem alunos que provêm de famílias desfavorecidas com um rendimento escolar de apreciar.

No DM KaMavota, a participação dos pais ou encarregados de educação na vida escolar dos alunos ainda é muito limitada, pois a maior parte deles só vão à escola quando são solicitados. Em muitos casos, os encarregados não reagem aos maus resultados apresentados pelos filhos. Este fato mostra que alguns não levam a educação das crianças como algo sério. Os altos índices de alfabetização é um dos fatores que influencia negativamente na participação dos pais na vida escolar dos filhos. Da pesquisa nota-se que a escolarização dos pais afeta a dos filhos, os pais escolarizados tendem a participarem mais e sendo a escola parte integrante da comunidade, a família é chamada a fazer parte do processo educacional e conferir maior qualidades a esse processo. Mesmo com uma situação financeira não favorável basta o incentivo dos pais para um melhor rendimento dos filhos.

Para o sucesso escolar é necessária uma maior interação entre a família e a escola. Mas as escolas devem possuir instalações e recursos capazes de estimular no aluno e no professor a vontade de aprender e de ensinar. A EPT é um sistema que foi bem traçado, porque acredita-se na educação como um fator para o desenvolvimento e para a preservação das relações sociais e do ecossistema. É uma política que consciencializa a sociedade a ver a escola como uma luz para o amanhã do país. Mas a falta de recursos, como sala de aulas, professores, bibliotecas e material didático limita o acesso a muitos alunos. Pois, as escolas apresentam um rácio aluno-professor muito grande o que afeta na qualidade do trabalho do professor e no sucesso escolar dos alunos.

A contribuição do professor para a qualidade do ensino e, sobretudo, para o sucesso escolar está dependente da qualidade de formação deste, da existência de recursos, ou seja, meios de trabalho e também da quantidade de recursos humanos (professores) para fazer face a um número cada vez mais crescente dos alunos existentes nas escolas secundárias.

Os modelos de formação de professores, apresentam condicionalismos socioeconómicos que carecem de explicitação de modo a se fazer face às reais necessidades

da formação dos sujeitos, em particular, dos alunos do ensino básico, fase fundamental da construção de identidade e formação da personalidade dos futuros cidadãos.

Evidenciou-se ainda a necessidade de se implantarem políticas de formação de professores que visem não simplesmente à massificação do ensino escolar, mas que se comprometam com uma formação de qualidade que vise promover a identidade dos sujeitos, sem, no entanto, descuidar-se dos desafios resultantes da tensão entre os objetivos nacionais e internacionais.

A qualidade do ensino não tem haver apenas com a qualidade do professor, mas também com o rácio aluno-professor, pois para fazer face a política de EPT, o aumento quantitativo dos professores não criou melhorias na qualitativa do ensino, devido ao elevado número de alunos por professor e a falta de recursos didáticos para um trabalho condigno e grande número de horas de trabalho por professor.

Mas, para muitos para além dos aspetos sociais, culturais e financeiros das famílias, da participação dos pais da vida escolar do aluno, das políticas educativas e organização escolar, do características cognitivas e empenho dos alunos, razão fundamental para o insucesso escolar e fraca qualidade do ensino encontra-se na qualidade da formação dos professores que têm sido ajustado frequentemente para fazer face a política de EPT, fato que afeta na realização de um trabalho de qualidade na sala de aulas e no sucesso escolar dos alunos.

Em modo de conclusão, queremos destacar o caráter pluridimensional do insucesso. Esta interdependência de múltiplos fatores é muito agravada nos países em desenvolvimento como é o caso de Moçambique.

Parece-nos ter sido possível identificar alguns fatores que interferem decisivamente no insucesso escolar, mas ficam no ar muitas perguntas sem resposta, a saber:

Que condições têm os pais para participar na Escola?

Que condições têm os professores para tentar promover o sucesso com turmas de 80 e mais alunos?

Que condições têm os alunos, nomeadamente a rapariga, para frequentar a escola e cumprir os respetivos deveres?

Poderíamos colocar muitas outras perguntas, mas fica claro que o insucesso está muito dependente do desenvolvimento do país e das suas condições económicas.

É preciso ir encontrando soluções para o problema do insucesso que tenha em consideração o país e as suas múltiplas dificuldades.

Moçambique precisa, para se desenvolver de uma população mais qualificada e o sucesso educativo é determinante para esse desenvolvimento

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. & Costa, E. (2011). Avaliação externa das escolas: Um instrumento de regulação baseado no conhecimento. In J. Barroso & N.
- Afonso (Orgs.), Políticas educativas: Mobilização de conhecimento e modos de regulação (pp.155-189). Fundação Manuel Leão.
- Akkari, A. (2011). Internacionalização das políticas públicas, transformações e desafios. Editora Vozes.
- Annunziata, D., Hogue, A., Faw, L. & Liddle, H. (2006). Family functioning and school success in at-risk, Inner-City adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(1), 105-113. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-9016-3>
- Arnaldo, C., Frederico, M. & Dade, A. (2014). Tendências e factores associados à maternidade precoce em Moçambique. Centro de Pesquisa em População e Saúde.
- Arroteia, J. (1991). *Análise social da educação*. Roble Edições.
- Avanzini, G. (1967). O insucesso escolar. Editorial Pórtico.
- Ávila, F. (1992). *Pequena enciclopédia de moral e civismo*. MEC.
- Basturk, S. & Yavuz, I. (2010). Investigating casual attributions of success and failure on mathematics instructions of students in Turkish High Schools. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1940-1943. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.260>
- Bayma-Freire, H., Machado, T. & Roazzi, A. (2011). Abandono escolar em adolescentes brasileiros do ensino público: Estudo de variáveis familiares. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45(1), 25-38. http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_45-1_2
- Benavente, A. (1976). A escola na sociedade de classes: O professor primário e o insucesso escolar. Livros Horizonte.
- Benavente, A. (1988). Da construção do sucesso escolar: Equacionar a questão e debater estratégias. Seara Nova.
- Benavente, A., & Panchaud, C. (2008). Good practices for transforming education. *Prospects*, 38(2), 161-170.
- Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português – Abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, 25(108-109), 715-733.
- Benavente, A. (1991). Insucesso escolar no contexto português: Abordagem, concepções e

- políticas. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Benavente, A., Campich, J., Seabra, T. & Sebastião, J. (1994). Renunciar a escola: O abandono escolar no ensino básico. Fim de Século.
- Benavente, A. & Correia, A. (1980). Obstáculos ao sucesso na escola primária. IED.
- Bertrand, Y. (2001). Teorias contemporâneas da educação (2.^a Ed.). Trilhos Editora.
- Binder, G., & Michaelis, R. (2006). Perturbações no desenvolvimento e na aprendizagem. Trilhos Editora.
- Blos, P. (1985). Adolescência: Uma interpretação psicanalítica. Martins Fontes.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação. Porto Editora.
- Bradley, R. (1995). Environment and Parenting. In M., Bornstein (Ed.), Handback of Parenting (Vol. 2), (pp. 235-262). Routledge.
- Bravo, R. (2001). Técnicas de investigación social: Teorias y ejercicios (14.^a Ed.). Thomson.
- Brouwer, R., Brito, L., & Menete, Z. (2010). Educação, formação profissional e poder. Desafios para Moçambique. Câmara Municipal da Trofa.
- Buendia, G. (1999). Educação moçambicana: História de um processo 1962 – 1984. Universidade Eduardo Mondlane.
- Cabugueira, A. (2001). O capital humano: Contributo reflexivo para o estudo da relação entre a educação, a economia e o desenvolvimento humano. [Tese de Doutoramento, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro].
- Caeiro, C., Valente, D., Martins, F., Silva, I., Camoesas, M., Freire, M. & Correia, R. (1988). Por uma escola construtiva: 6 casos de insucesso escolar. Escola Superior de Porto Alegre.
- Canavarro, J. (2007). Para a compreensão do abandono escolar (1.^a Ed.). Textos Editoriais.
- Capucha, L., Albuquerque, J., Rodrigues, N., & Estevão, P. (2009). Realidade e ambição: Estudos preparatórios do alargamento da escolaridade obrigatória. Agência Nacional para a Qualificação.
- Carneiro, M. (1997). Crianças de risco. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Castiano, J. & Ngoenha, E. (2013). A longa marcha duma “educação para todos” em Moçambique (3.^a Ed.). PubliFix Maputo.
- Castiano, J., Ngoenha, S. & Berthoud, G. (2005). A longa marcha de uma educação para todos em Moçambique (2.^a ed.). Imprensa Universitária.
- Correia, A. (2008). Análise sectorial da educação e desenvolvimento em Cabo Verde: Que intervenção? [Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta].

- Cortesão, I. & Malafaia, R. (1996). Olhar e melhorar a escola – Uma contribuição para o sucesso escolar. Edições Asa.
- Costa, A., Franco, F. & Martins, A. (2004). Uma história para contar: A pesquisa na Fundação Carlos Chagas. Annablume.
- Costa, T. (2000, Abril 17-19). O abandono escolar no meio rural: Os jovens entre os dois saberes - Escola e Trabalho [Sessão de conferência], IV Congresso Português de Sociologia, Coimbra, Portugal. <https://www.uc.pt/feuc/ceces/ficheiros/sf6>
- Coutinho, C. (2015). Metodologias de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática (2.^a Ed.). Almedina.
- Covington, M. (1996). Overcoming student failure: Changing motives and incentives for learning. American Psychological Association.
- Crahay, M. (1996). Podemos lutar contra o insucesso escolar? Instituto Piaget.
- Dayrell, J. (1994). A escola como espaço sócio-cultural.
- Dayrell, J. (1996). A escola como espaço sociocultural. In J. Dayrell (Org.), Múltiplos olhares sobre educação e cultura (pp. 1-27). UFMG.
- Demo, P. (2002). Educação pelo avesso: Assistência como direito e como problema. Cortez.
- Dolle, J. & Bellano, D. (1993). As crianças que não aprendem. Instituto Piaget.
- Dourado, L. (2005). Fracasso escolar no Brasil: Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar. Ministério da Educação.
- Doyle, A., Mavedzenge, M., Plummer, D. & Ross, D. (2012). The sexual behaviour of adolescents in Sub-Saharan Africa: Patterns and trends from national surveys. Tropical medicine and International Health, 17(7), 796-807. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-3156.2012.03005.x>
- Duarte, M. (2000). Alunos e insucesso escolar: Um mundo a descobrir. Instituto de Inovação Educacional.
- Elder, G. (1963). Parental power legitimation and its effects on the adolescent. Sociometry, 26(1), 50-65. <https://doi.org/10.2307/2785724>
- Erikson, E. (1971). Infância e sociedade. Zahar.
- Eurydice (1995). A luta contra o insucesso escolar. Ministério da Educação.
- Ferrão, J. & Neves, A. (1992). Caracterização regional dos factores de abandono escolar nos 2.º e 3º ciclos do ensino básico - PEPT 2000 - Programa de Educação Para Todos. Ministério da Educação.
- Ferrão, J. & Honório, F. (2000). Saída prematura do sistema de ensino: Aspectos da situação,

- causas e perspectivas em termos de emprego e formação. IEFEP.
- Ferrão, J., André, I. & Almeida, A. (2000). Abandono escolar precoce: Olhares cruzados em tempo de transição. *Revista Sociedade no Trabalho*, 10, 9-21.
- Ferreira, P. (2008). A maternidade precoce: Tendência e perfis. *Revista Portuguesa de Saúde Pública*, 26(1), 63-76.
- Fonseca, V. (1999). Insucesso escolar: Abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem (2.^a Ed). Ancora Editora.
- Formosinho, J. (1991). A igualdade em educação, In *Biblioteca Básica de Educação e Ensino, A construção social da educação escolar* (pp. 169-186). Edições Asa.
- Fortin, M. (1999). O processo de investigação: Da concepção à realização. *Lusociência - Edições Técnicas e Científicas, Lda*.
- Fortin, M., Grenier, R. & Nadeau, M. (2003). Os objectivos da investigação e as suas questões ou hipóteses. *Lusociência - Edições Técnicas e Científicas, Lda*.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz & Terra.
- Gasperini, L. (1989). *Moçambique: Educação e desenvolvimento rural*. Edizioni Lavoro.
- Gatti, B., Patto, M., Costa, M., Kopit, M. & Almeida, R. (1981). A reprovação na 1.^a série do 1.^o grau: Um estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*. 38, 3-13.
- Giddens, A. (2007). *Sociologia* (4.^a Ed.). Artmed.
- Gómez, M. (1999). *Educação Moçambicana. História de um processo: 1962-1984*. Universidade Eduardo Mondlane.
- Gonçalves, C. (2006). *A família e a construção de projectos vocacionais de adolescentes e jovens* [Tese de Doutoramento, Universidade do Porto].
- Guerra, L. (2014, Agosto 3-6). *Educação em Moçambique: Pensando interseções e políticas públicas* [Sessão de Conferência], 29.^a Reunião Brasileira de Antropologia, Natal, Brasil.
- Guerreiro, S. (1998). *Insucesso e abandono escolar*. Centro Social e Paroquial Nossa Senhora da Vitória.
- Guimarães, M. (2010). *O impacto do ambiente familiar no (in)sucesso escolar na zona do Vale de Ave*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto].
- Hill, J. (1980). *Understanding early adolescence: A framework*. Center for Early Adolescence.
- Hill, M. (2005). *The public policy process* (4th Ed.). Person Longman.
- Hindin, M. (2012). *The influence of women's early childbearing on subsequent empowerment*

- in Sub-Saharan Africa: A cross-national meta-analysis. International Household Survey Network.
- Instituto Nacional de Estatística [INE] (2009). Moçambique: Inquérito sobre Indicadores Múltiplos – MICS 2008. Instituto Nacional de Estatística.
- Instituto Nacional de Estatística [INE] (2010). Moçambique: Projectão provinciais 2007-2040. Instituto Nacional de Estatística.
- International Consultative Forum on Education for All [ICFEA] (2009). Policy Guidelines on Inclusion in Education. UNESCO.
- Janosz, M., Le-Blanc, M., Boulerice, B. & Tremblay, R. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171 -190. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.171>
- Justino, D. & Rosa, M. (2007). Abandono escolar e inserção precoce no mercado de trabalho, em Portugal: Ensaio de tipificação de contextos sociais. Centro de Estudos de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa.
- Kless, S., Matangala, A., Spronk, B. & Viesser, J. (1997). Alcançando os beneficiários da aprendizagem não alcançados em moçambique. Países Baixos.
- Levisky, D. (1998). Adolescência: Reflexões psicanalíticas (2.^a Ed.). Instituto Piaget.
- Lucchiari, D. (1993). Pensando e vivendo a orientação profissional (4.^a Ed.). Summus.
- Lurçat, L. (1978). Insucesso e desinteresse na escola primária. Notícias.
- Macamo, M. (2015). Insucesso escolar em Moçambique: Estudo de caso na Escola Secundária Graça Machel. [Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta].
- Machado, M. (2007). Família e insucesso escolar. [Tese de Doutoramento, Universidade do Porto].
- Magadi, M. & Agwanda A. (2009). Determinants of transitions to first sexual Intercourse, marriage and pregnancy among female adolescents: Evidence form south Nyanza, Kenya. *Journal of Biosocial Sciences*, 41(3), 409-427. <http://dx.doi.org/10.1017/S0021932008003210>
- Marcelino, P. (2013). Práticas democráticas na escola: Um estudo de caso numa escola secundária no norte de Mocambique. [Tese de Doutoramento, Universidade Católica Portuguesa].
- Marchesi, A. (2006). O que será de nós, os maus alunos? Artmed.
- Marchesi, A. & Gil, C. (2004). Fracasso escolar: Uma perspectiva multicultural. Artmed.
- Martins, A. (1993). A problemática do insucesso escolar. Universidade de Aveiro.

- Meekers, D. (1994). Sexual initiation and premarital childbearing in Sub-Saharan Africa. *Population Studies*, 48(1), 47-64. <https://doi.org/10.1080/0032472031000147466>
- Meksenas, P. (1992). *Sociologia da educação: Uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social* (2.^a Ed.). Cortez.
- Mendonça, A. (2006). *A problemática do insucesso escolar: A escolaridade obrigatória no Arquipélago da Madeira em finais do século XX (1994-2000)*. [Tese de Doutoramento, Universidade da Madeira].
- Meter, V. & Horn, V. (1975). The policy implementation process: A conceptual framework. *Administration & Society*, 6(4), 445-488. <https://doi.org/10.1177/009539977500600404>
- Miguel, R., Rijo, D. & Lima, L. (2012). Factores de risco para insucesso escolar: A relevância das variáveis psicológicas e comportamentais do aluno. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(I), 127-143. https://doi.org/10.14195/1647-8614_46-1_7
- Millenium Institute (2005). *Possible applications of T21 results in PARPA II: Relatório sintético*. Washington.
- Ministério da Educação [MINED] (1983). *Sistema Nacional de Educação. Decreto-lei 04/83, de 23 de Março*. Maputo
- Ministério da Educação [MINED] (1992). *Sistema Nacional De Educação. Decreto-lei 06/1992, de 6 de Maio*. Maputo
- Ministério da Educação [MINED] (2018). *Sistema Nacional de Educação. Decreto-lei 18/2018 de de 28 de Dezembro*. Maputo
- Ministério da Educação e Cultura [MEC] (1985). *Sistema Nacional de Educação. INLD*.
- Ministério da Educação e Cultura [MEC] (1995). *Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação*. MEC.
- Ministério da Educação e Cultura [MEC] (2006). *Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006- 2010/11: Fazer da escola um pólo de desenvolvimento consolidando a Moçambicanidade*. MEC.
- Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano [MINEDH] (2015). *Relatório do Estudo. MINEDH*.
- Ministério da Educação e Desenvolvimento [MINEDH] (2016). *Estratégia de género do sector de educação e desenvolvimento humano o período 2016-2020*. República de Moçambique.
- Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano [MINEDH] (2020). *Plano Estratégico da Educação 2020-2029*. República de Moçambique.

- Ministério da Planificação e Desenvolvimento [MPD] (2005). Proposta para a organização do processo de preparação do PARPA II. Direcção Nacional do Plano.
- Ministerio da Saúde [MISAU], Instituto Nacional de Estatística [INE] e ICF International [ICFI] (2013). Moçambique Inquérito Demográfico e de Saúde 2011. MISAU, INE e ICFI.
- Mir, R. (1990). Sociologia de la educación: Guia didactica y textos fundamentales. Hispagraphis.
- Miranda, C. (2010). Causas de (in)sucesso escolar. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro].
- Montagner, H. (1996). Acabar com o insucesso na escola: A criança, as suas competências e os seus ritmos. Instituto Piaget.
- Monteiro, R. (2009). Insucesso e abandono escolar. Universidade Portucalense.
- Morin, J. (1993). El desafio de la globalidade. Archipiélago, 16, 66-72.
- Nascimento, A. (2007). A sala de aula fragmentada: A (des)responsabilização dos agentes educativos no fenómeno do insucesso escolar. Universidade Autónoma de Lisboa.
- Norte, A., Molina, P., Bant, A., Nandja, D., Zawangone, A., & Miguel, A. (2013). Gravidez na Adolescência - Desafios e Respostas de Moçambique. UNFPA-UNESCO.
- Nunes, C. (2000). A função social da escola e sua relação com a avaliação escolar e objetivos de ensino. Trilhas.
- Offer, D. & Offer, J. (1975). From teenage to young manhood: A psychological study. Basic Books.
- Osório, S. (2006). Women and low in southern. Outras Vozes.
- Pereira, A. (2007). PIEF: Um programa de educação e formação. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Perez, J. (2010). Por que pesquisar implementação de políticas educacionais. Educação & Sociedade, 31(113), 1179-1193.
- Perrenoud, P. (1988). Échec scolaire: Recherche-action et sociologie de l'intervention dans un établissement. Revue suisse de sociologie, 3, 471-493.
- Perrenoud, P. (1996). Métier d'élève et sens du travail scolaire (3.^a Ed.). ESF.
- Pessoa, X. (2001). Sociologia da Educação. Alínea.
- Plank, D. (2001). Política educacional no Brasil: Caminhos para a salvação pública. Artmed.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). Manual de investigação em ciências sociais. Trajectos.
- Rampedi, M. (2003). Implementing adult education policy in the Limpopo province of South

- Africa: Ideals, challenges and opportunities. University of Groningen.
- Rangel, A. (1994). Insucesso escolar. Instituto Piaget.
- República Popular de Moçambique [RPM] (1985). Sistema Nacional de Educação – Linhas Gerais e Lei nº 4/83.
- Resolução nº8/ 95 de 22 de Agosto. Maputo: Imprensa Nacional.
- Ribeiro, M. (2011). Refletir a (in)disciplina, o absentismo, o abandono e o (in) sucesso escolar. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Richardson, R. (1999). Pesquisa social: Métodos e técnicas (3.ª Ed.). Editora Atlas.
- Roazzi, A. & Almeida, L. (1988). Insucesso escolar: Insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar? Revista Portuguesa de Educação, 1(2), 53-60.
- Rocha, A., Hedges, D., Medeiros, H., Liesegang, G., & Chilundo, A. (1993). História de Moçambique: No auge do colonialismo, 1930-1961. Universidade Eduardo Mondlane.
- Rovira, J. (2004). Educação em valores e fracasso escolar. In A. Marchesi & C. Gil (Eds), Fracasso escolar: Uma perspectiva multicultural (pp. 82-90). Artmed.
- Sabatier, P. & Mazmanian, D. (1980). Policy implementation: A framework of analysis. Policy Studies Journal, 8(4), 538-560. <https://doi.org/10.1111/j.1541-0072.1980.tb01266.x>
- Sampaio, D. (1993). Vozes e ruídos: Diálogos com adolescentes. Caminho.
- Santos, A. (2009). (In)Sucesso escolar de crianças e jovens institucionalizadas. [Dissertação de Mestrado, Universidade Técnica de Lisboa].
- Santos, B. (2009). Um discurso sobre as ciências sociais. Edições Afrontamento.
- Santos, B. (2010). Um olhar sobre o abandono escolar no concelho da Trofa sobre a vulnerabilidade da rapariga na transição para e no ensino pós primário. Universidade de Coimbra.
- Sil, V. (2004). Alunos em situação de insucesso escolar: Percepções, estratégias e opiniões dos professores: Estudo exploratório. Instituto Piaget.
- Silva, S. & Lima, J. (2011). Liderança da escola e aprendizagem dos alunos: Um estudo de caso numa escola secundária. Revista Portuguesa de Pedagogia, 45(1), 111-142. http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_45-1_7
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios, segundo Bolonha (4.ª Ed.). Pactor.
- Uaciquete, A. (2010). Modelos de administração da educação em Moçambique (1983-2009). [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro].

- Uaitara, M. (2020). Moçambique independente (1975-1992). Universidade Púnguè.
- UNESCO (2008). Educação de qualidade, equidade e desenvolvimento sustentável: Uma concepção holística inspirada nas quatro conferências mundiais sobre educação organizadas pela UNESCO em 2008-2009. Sector de Educação. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001818/181864por.pdf>
- United Nations Agencies in Mozambique [UNAM](1997). United States Agency for International Development. UNAM.
- United Nations Economic Commission for Africa [UNECA] (2013). Adolescent and youth fertility in Africa: Trends, disparities and challenges. Addis Ababa.
- United Nations Fund for Population Activities [UNFPA] (2013). Maternidade precoce: Enfrentando o desafio da gravidez na adolescência. UNFPA.
- Vicente, J. (2013). Prematuridade e responsabilidade familiar das raparigas moçambicanas. *Revista Húmus*, 8, 57-71.
- Wuyts, M. (1980). Economia política do colonialismo. *Estudos Moçambicanos*, 1, 9-22.
- Yavuz, S. (2010). Changes in adolescent childbearing in Morocco, Egypt and Turkey. *ICF Macro*.
- Yin, R. (2009). Case study research - Design and methods (4.^a Ed.). Sage Publications.
- Zabin, L. & Kiragu, K. (1998). The health consequences of adolescent sexual and fertility behavior in Sub-Saharan Africa. *Studies in Family Planning*, 29(2), 210-232. <https://doi.org/10.2307/172160>

APÊNDICES

GUIÃO DE ENTREVISTA AOS DIRECTORES PEDAGÓGICOS

Este guião de entrevista destinado aos diretores do Ensino Secundário Geral do Segundo Ciclo no Distrito de Kamavota, faz parte de uma investigação no âmbito do Doutoramento em Educação, que se centra na análise das causas de insucesso escolar dos alunos do ensino secundário no distrito urbano de Kamavota – Maputo. Com este instrumento pretende-se colher as perceções dos respondentes sobre (i) as causas do insucesso escolar na sua instituição, (2) políticas educacionais de Moçambique, (3) e cultura local. Em casos de dúvida, sinta-se livre de recorrer ao investigador para pedido de esclarecimentos adicionais.

Finalmente salientamos que (1) o anonimato do professor respondente é garantido nesta pesquisa e, por isso, não se pede a sua identificação; (2) a informação recolhida destina-se única e exclusivamente à pesquisa doutoral referida; e, (3) no final do trabalho estaremos a disposição para apresentação dos resultados, se for do vosso interesse.

Dimensão de análise	Objetivos Específicos	Formulação de Questões
Causas do insucesso escolar	Analisar as causas do insucesso escolar no ESG do Distrito de Kamavota - Maputo	- Pessoalmente na qualidade de diretor, já alguma vez foi confrontado com muitas reprovações dos seus alunos? - Tem algum parente, seu educando, que tenha reprovado? - Ao primeiro raciocínio, quais são para si Senhor Diretor as principais causas do insucesso escolar? - Dito do outro modo quais as razões que fazem com que os alunos tenham insucesso escolar?

Políticas educacionais	Verificar se as estratégias de implementação das políticas educacionais podem ajudar a reduzir o insucesso escolar;	Uma das políticas educativas prende-se com a colocação de todas as crianças no sistema educativo alinhando-se com Política Universal (Educação Para Todos). - Na sua experiência como Diretor tem em mente alguma Política Educativa em que na sua opinião terá relação com o Insucesso Escolar? - Dito doutro modo, quais são para si Senhor diretor as Políticas de Educação que de certo modo interfere no Sucesso Escolar provocando o Insucesso Escolar? Quais são? - Das políticas que mencionou quais são na sua opinião aquelas que interferem mais no sucesso escolar dos alunos? - Como são implementadas as políticas de educação emanadas do topo para a base?
	Perceber se o conceito de Educação para Todos (EpT) é do domínio dos professores e de educação e outros intervenientes do processo educativo.	- Será que o conceito de EpT que vem sendo evocado pela UNESCO é também divulgado no Sistema de Educação de Moçambique? Se sim, a que níveis? - No seu entender a Educação Para Todos interfere pela negativa no Sucesso Escolar dos alunos? se sim de que modo?
Diferenças na manifestação do fenómeno em função do género dos alunos	Analisar a diferença na manifestação do fenómeno em função do género dos alunos.	- É diferente para rapazes e raparigas? - É diferente segundo o ano de escolaridade? - Há diferenças entre quem á teve repetências e quem não teve? - Que significado atribuem à EPT (educação para todos)?

Cultura local	Tendo em consideração a categoria social de proveniência do aluno(a) verificar as perceções dos alunos, pais e encarregados de educação sobre a escola.	- Na sua opinião, para que serve a escola? - Que lugar ocupa a escola? - O que é a escola para si?
Formas de mitigação do fenómeno de insucesso escolar	Recolher informações sobre as ações concretas levadas a cabo a vários níveis, tendentes à mitigação do insucesso escolar.	- Na sua experiência como professor, recorda-se de alguma política educativa voltada para a minimização do fenómeno do insucesso escolar? - Como são implementadas as políticas de educação emanadas do topo para a base, no concernente ao controlo dos alunos para minimizar o fenómeno do insucesso escolar na vossa escola? - Na sua opinião a implementação das medidas e ou políticas que acabou de mencionar, surtiu algum resultado positivo? - Quando a criança reprova, que ações são levadas a cabo pelo diretor, para desencorajar essa atitude? - Pessoalmente, recorda-se de alguma medida tomada ao nível da sua escola, nos últimos dez anos com vista a minimização do fenómeno do insucesso escolar? - Pessoalmente na qualidade de Diretor Pedagógico desta escola, tem desencadeado ações de minimização do fenómeno do insucesso escolar em coordenação com os professores? Se sim quais? Pode explicar melhor? - Considera que as medidas que referiu têm surtido algum efeito? Se sim, em que medida?

GUIÃO DE ENTREVISTA AOS PROFESSORES

Este guião de entrevista destinado aos professores do Ensino Secundário Geral do Segundo Ciclo no Distrito de Kamavota, faz parte de uma investigação no âmbito do Doutoramento em Educação, que se centra na análise das causas de insucesso escolar dos alunos do ensino secundário no distrito urbano de Kamavota – Maputo. Com este instrumento pretende-se colher as perceções dos respondentes sobre (i) as causas do insucesso escolar na sua instituição, (2) políticas educacionais de Moçambique, (3) e cultura local. Em casos de dúvida, sinta-se livre de recorrer ao investigador para pedido de esclarecimentos adicionais.

Finalmente salientamos que (1) o anonimato do professor respondente é garantido nesta pesquisa e, por isso, não se pede a sua identificação; (2) a informação recolhida destina-se única e exclusivamente à pesquisa doutoral referida; e, (3) no final do trabalho estaremos à disposição para apresentação dos resultados, se for do vosso interesse.

Dimensão de análise	Objetivo Específicos	Questões de entrevista
Causas do insucesso escolar	Analisar as causas do insucesso escolar no ESG do Distrito de Kamavota de Maputo	- Pessoalmente na qualidade de professor, já alguma vez foi confrontado com muitas reprovações dos seus alunos? - Tem algum parente, seu educando, que tenha reprovado? - Ao primeiro raciocínio, quais são para si Senhor Professor as principais causas do insucesso escolar? - Dito do outro modo quais as razões que fazem com que os alunos reprovem de classe?
Políticas educacionais	Verificar se as estratégias de implementação das políticas educacionais podem ajudar a reduzir o insucesso escolar;	<i>Uma das políticas educativas prende-se com a colocação de todas as crianças no sistema educativo alinhando-se com Política Universal (Educação Para Todos).</i> - Na sua experiência como professor tem em mente alguma Política Educativa em que na sua opinião terá relação com o Insucesso Escolar? - Dito doutro modo, quais são para si Senhor Professor as Políticas de Educação que de certo modo interferem negativamente no Sucesso Escolar do aluno? - Das políticas que mencionou quais são na sua

		opinião aquelas que interferem mais no sucesso escolar dos alunos? - Como são implementadas as políticas de educação emanadas do topo para a base?
	- Aferir se o conceito de Educação para Todos (EpT) é do domínio dos professores e de educação e outros intervenientes do processo educativo.	- Será que o conceito de EpT que vem sendo evocado pela UNESCO é também divulgado no Sistema de Educação de Moçambique? Se sim, a que níveis? - No seu entender a Educação Para Todos interfere pela negativa no Sucesso Escolar dos alunos? se sim de que modo?
Diferenças na manifestação do fenómeno em função do género dos alunos	Analisar a diferença na manifestação do fenómeno do insucesso escolar em função do género dos alunos.	- O insucesso escolar manifesta-se de forma diferente para rapazes e raparigas? Se sim, pode-me explicar de que modo? - É diferente segundo o ano de escolaridade? Em que sentido? - Há diferenças entre quem teve repetências e quem não teve? - Pessoalmente, que significado atribui à EPT (educação para todos)?
Cultura local	Tendo em consideração a categoria social de proveniência do aluno(a) verificar as perceções dos alunos, pais e encarregados de educação sobre a escola.	- Na sua opinião, para que serve a escola? - Que lugar ocupa a escola? - O que é a escola para si? - Pessoalmente considera a escola importante? Se sim, em que sentido?
Formas de mitigação do fenómeno de insucesso escolar	Recolher informações sobre as ações concretas levadas a cabo a vários níveis, tendentes à mitigação do insucesso escolar.	- Na sua experiência como professor, recorda-se de alguma política educativa voltada para a minimização do fenómeno do insucesso escolar? - Como são implementadas as políticas de educação emanadas do topo para a base, no concernente ao controlo dos alunos para minimizar o fenómeno do insucesso escolar na sua escola? - Na sua opinião a implementação das medidas e ou políticas que acabou de mencionar, surtiu

		algum resultado positivo? - Quando a criança reprova, que ações são levadas a cabo pelos professores, para desencorajar essa atitude?
--	--	--

QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

N.º questionário

Este questionário destinado aos alunos do Ensino Secundário Geral do Segundo Ciclo no Distrito de Kamavota, faz parte de uma investigação no âmbito do Doutoramento em Educação, cujo objetivo é avaliar as causas de insucesso escolar dos alunos do ensino secundário no distrito urbano de Kamavota – Maputo.

Finalmente salientamos que (1) o anonimato do participante será garantido; (2) a informação recolhida destina-se única e exclusivamente à pesquisa doutoral referida; e (3) não existem respostas certas ou erradas, pretendemos apenas uma opinião sincera; (4) no final do trabalho estaremos à disposição para apresentação dos resultados, se for do vosso interesse.

Assim, para iniciar a sua colaboração pede-se que assinale com um **X** a resposta que considera adequada no quadro que se segue. Desde já agradecemos a sua participação

Muito obrigado pela participação

Dados sociodemográficos

Idade _____ anos	<u>Sexo</u> ☐ Masculino ☐ Feminino	<u>Tem irmãos</u> ☐ Sim ☐ Não
------------------	---	--

Classe que frequenta

- ☐ 8ª Classe
- ☐ 9.ª Classe
- ☐ 10.ª Classe
- ☐ 11.ª Classe
- ☐ 12.ª Classe

Vive com

- ☐ Pais
- ☐ Irmão
- ☐ Tios
- ☐ Avós
- ☐ Família de acolhimento
- ☐ Outros _____

Ocupação do PAI

- ☐ Funcionário do Estado
- ☐ Funcionário do sector privado
- ☐ Trabalhador da conta própria
- ☐ Desempregado/sem ocupação

Ocupação da MÃE

- ☐ Funcionária do Estado
- ☐ Funcionária do sector privado
- ☐ Trabalhadora da conta própria
- ☐ Desempregada/sem ocupação

<u>A que distância fica a sua casa da escola?</u> ☐ Muito perto ☐ Perto ☐ Pouco longe ☐ Longe ☐ Muito longe ☐ Não sei	<u>Gostas de ir à escola?</u> ☐ Gosto muito ☐ Gosto ☐ Gosto pouco ☐ Não gosto ☐ Não tenho resposta
<u>Como reage o seu pai, sua mãe ou outro familiar quando tem negativa?</u> ☐ Não faz nada ☐ Zanga comigo ☐ Explica-me a importância da escola ☐ Manda-me vender produtos no mercado local ☐ Outra: _____	<u>E quando falta a escola?</u> ☐ Não faz nada ☐ Zanga comigo ☐ Explica-me a importância da escola ☐ Manda-me vender produtos no mercado local ☐ Outra: _____
No seu percurso enquanto aluno, alguma vez repetiu alguma classe? ☐ Sim ☐ Não	Se respondeu sim, qual? ☐ 8.^a Classe ☐ 9.^a Classe ☐ 10.^a Classe ☐ 11.^a Classe ☐ 12.^a Classe
<u>Para além de estudar, trabalha para alguma instituição, por exemplo uma empresa?</u> ☐ Sim ☐ Não	<u>Para além de estudar, trabalha para algum familiar em casa ou noutra lugar?</u> ☐ Sim ☐ Não

Para além de estudar, participa nas tarefas de casa (tarefas domésticas)?

☐ Sim

☐ Não

No caso de ter reprovado, ou mesmo que não tenha reprovado, na sua opinião a que se deve este facto?

☐ Dificuldades na perceção da matéria

☐ Falta de material didático

☐ Atraso às aulas

☐ Dificuldades de rever a matéria em casa

☐ Facto de as disciplinas serem muitas

☐ Insuficiência na alimentação(fome)

☐ Meu desleixo pessoal

☐ Falta de tempo para estudar em casa

☐ Dificuldades na perceção da linguagem do professor

☐ Dificuldades na realização dos trabalhos para casa (TPC)

☐ Meus encarregados de educação que não me deixam fazer trabalho para casa (TPC)

☐ Dificuldades na compreensão das perguntas das provas ou testes

☐ Facto de considerar as matérias menos importantes

☐ Falta de condições de acomodação na sala de aula (mal sentado/ sem carteiras).

☐ Falta de colegas do grupo

☐ Outras causas: _____

Sinta-se à vontade para acrescentar alguma informação relacionada com o tema do insucesso escolar?

ANEXOS

Anexo I – Credenciação do discente



República de Moçambique
GOVERNO DA CIDADE DE MAPUTO
DIRECÇÃO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA CIDADE
Departamento da Direcção Pedagógica, Gestão e Garantia de Qualidade
Rua Fernão Veloso, nº 54, Telefone: 417014/6, Fax: 417454

CREDENCIAL 09 GD/DEDHCM/2019

A Direcção da Educação e Desenvolvimento Humano, Credencia o Senhor. **Pedro Laso Sinre**, estudante Universitário do Curso de Doutoramento em Ciências de Educação, a realizar pesquisa académica focalizada nas Escolas Secundárias, do Distrito Municipal de KaMavota.

Maputo aos, 08 de Outubro de 2019


Director
Artur Armando Dombo
(Docente N1)



INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS DE DEFESA
Tenente-General Armando Emílio Guebuza
GABINETE DO COMANDANTE

À:

Direcção de Educação e Desenvolvimento Humano da Cidade de Maputo
Maputo

CREDENCIAL

Está devidamente credenciado o Sr. **Pedro Laso Sinre**, Docente desta Instituição de Ensino Superior (ISEDEF), actualmente a frequentar o curso de Doutoramento em Ciências de Educação, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, em Portugal, para realizar uma pesquisa académica focalizada no **Insucesso Escolar dos Alunos do Ensino Secundário, no Distrito Municipal de Ka Mavota, Maputo – Moçambique**.

O ISEDEF solicita que lhe seja prestado o devido apoio no processo de colecta de dados para a prossecução da pesquisa.

Machava, 12 de Setembro de 2019


O Comandante
Prof. Doutor Samuel Luluva
(Major-Genéral)


30-09-19
Lafra

ISEDEF: R. da Farmácia nº 3077, Vale do Infulene- Machava email: gabisedef@gmail.com – site: www.isedef.ac.mz