



**FACULDADE DE LETRAS E CIÊNCIAS SOCIAIS**  
**DEPARTAMENTO DE ARQUEOLOGIA E ANTROPOLOGIA**  
**Licenciatura em Antropologia**

**Práticas e Percepções Associadas à Qualidade do Ensino no Âmbito da Introdução da  
“Passagem Semi-automática” no Ensino Básico: Caso do Distrito Municipal Ka-Mavota, na  
Cidade de Maputo.**

Trabalho de culminação de curso na modalidade de projecto de pesquisa apresentado em cumprimento parcial dos requisitos para obtenção do grau de Licenciatura em Antropologia na Universidade Eduardo Mondlane.

**Autor:** Raúl Salvador Mabasso

**Supervisor:** Danúbio Lihaha

**Maputo, Julho de 2015**

**Raúl Salvador Mabasso**

---

**Práticas e Percepções Associadas à Qualidade do Ensino no Âmbito da Introdução da  
“Passagem Semi-automática” no Ensino Básico: Caso do Distrito Municipal Ka-Mavota,  
na Cidade de Maputo.**

Trabalho de culminação de curso na modalidade de projecto de pesquisa apresentado em cumprimento parcial dos requisitos para obtenção do grau de Licenciatura em Antropologia na Universidade Eduardo Mondlane.

**O Supervisor**

**O Presidente**

**O Oponente**

---

---

---

## **Declaração de Honra**

Eu, Raúl Salvador Mabasso, declaro por minha honra que o presente trabalho de fim de curso, nunca foi apresentado parcialmente ou na sua íntegra para a obtenção de qualquer grau académico, e que o mesmo constitui resultado da minha investigação pessoal, estando indicados no texto e na bibliografia as fontes por mim utilizadas.

O Autor:

---

Raúl Salvador Mabasso

Maputo, Julho de 2015

## **Dedicatória**

*À memória do meu pai, Salvador Zefanias Mabasso, e dos meus irmãos, Delfina, Zefanias, Carlota e Glória, com os quais gostaria de ter convivido durante o meu crescimento.*

*Paz às vossas almas!*

## **Agradecimentos**

No processo da elaboração deste trabalho, muitas foram as pessoas que contribuíram para a sua materialização, quer de forma directa ou indirecta. A estas pessoas estendo o meu maior agradecimento.

O meu primeiro agradecimento vai para o Dr. Danúbio Lihaha, pela disponibilidade, compreensão, leitura crítica e das sugestões metodológicas apresentadas com vista a melhor estruturação do trabalho. À todo corpo docente da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane em geral, e em particular aos docentes do Departamento de Arqueologia e Antropologia, que atravessaram o caminho da minha formação académica.

À minha família, a minha mãe Noda Siteo, que acreditou na minha educação, transmitindo-me os valores necessários para a formação de um homem. Foram esses ensinamentos que hoje me tornaram homem, e esse título é para ti mãe. Ao meu irmão Arlindo Salvador Mabasso, que mesmo distante deu o seu contributo, para que o sonho do irmão mais velho se tornasse uma realidade. Aos meus filhos, Dércio, Cacilda, Glória e Patrick, que sempre compreenderam as ausências do pai quando o precisavam. E não esquecendo do meu sobrinho Francisco Adelino Bila, que acompanhou toda a minha formação de perto.

À todos os meus colegas do curso (geração 2010) com os quais discutimos os valores e saberes antropológicos ao longo dos anos, em particular o meu grupo de trabalho, Júlio Mawai, Herminio Lamo, Orlanda Siteo, e ao nosso mais novo do grupo Octávio Rangel.

E por último, aos professores e directores das escolas que trabalham comigo, aos pais e encarregados de educação que participaram neste trabalho, pela recepção calorosa. A todos participantes neste estudo, por terem compartilhado as suas experiências comigo.

## **Lista de Abreviaturas**

**BM** – Banco Mundial

**EPC** – Escola Primária e Completa

**EUA** – Estados Unidos de América

**INDE** – Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação

**ISOED** – Instituto Social e Educacional

**MINED** – Ministério de Educação

**NEPAD** – Nova Parceria Para o Desenvolvimento

**ODM** – Objectivos do Desenvolvimento do Milénio

**PARPA** – Plano de Acção Para a Redução da Pobreza Absoluta

**PEEC** – Plano Estratégico da Educação e Cultura

**PQG** – Programa Quinquenal do Governo

**SADC** – Comunidade do Desenvolvimento da África Austral

**UEM** – Universidade Eduardo Mondlane

## Resumo

O presente trabalho com tema: *Práticas e Percepções Associadas à Qualidade do Ensino no Âmbito da Introdução da “Passagem Semi-automática” no Ensino Básico: Caso do Distrito Municipal Ka-Mavota, na Cidade de Maputo*; trata-se de uma abordagem antropológica de uma política pública relacionada com a educação.

O estudo tem como objectivo geral, analisar as práticas e percepções associadas à qualidade de ensino, procurando de forma particular, (i) explicar os preconceitos que se desenvolveram com a implementação da progressão semi-automática no ensino primário; (ii) demonstrar as contribuições que o novo sistema trouxe para educação e, (iii) compreender as representações sociais sobre essa política, quer dos implementadores, quer dos beneficiários.

O estudo foi realizado nas escolas primárias e completas, 9 de Agosto e Guebo, no Distrito Municipal Ka-Mavota na cidade de Maputo.

Para a materialização deste trabalho optou-se pela pesquisa bibliográfica e documental, aliada ao trabalho de campo (etnografia), com recurso às entrevistas semi-estruturadas, conversas informais e observação directa. O universo entrevistado foi constituído por implementadores (gestores de educação e professores) e beneficiários (grupo constituído por pais ou encarregados de educação e alunos).

O estudo constatou que, a falta da qualidade no ensino básico é explicada não só pelas passagens semi-automáticas, mas também pela fraca colaboração e coordenação entre a escola, a família e a comunidade onde os educandos estão inseridos. Essa colaboração é minada por um conjunto de factores, entre os quais: económicos, sociais, culturais, bem como a falta de domínio de conteúdos básicos integrados no processo de ensino e aprendizagem por parte de alguns pais ou encarregados de educação.

As conclusões mostram ainda que, as passagens semi-automáticas integradas no currículo básico, sendo uma política pública, têm conhecido diferentes reacções, desde a sua aprovação, aceitação, resistência até a sua manipulação. Por outro lado, é uma política que veio criar um novo comportamento na relação entre professores, pais ou encarregados de educação e alunos no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, não resolveu os propósitos da sua implementação que passavam por melhorar a qualidade da educação.

**Palavras-chave:** *Educação; Políticas Públicas; Percepções; Passagem Semi-automática.*

## Índice

Declaração de Honra.....	ii
Dedicatória.....	iii
Agradecimentos .....	iv
Lista de Abreviaturas .....	v
Resumo .....	vi
Capítulo I .....	1
1.Introdução: .....	1
1.1 Justificativa .....	4
Capítulo II.....	7
2. Revisão da Literatura .....	7
2.1. Educação em Moçambique .....	8
Capítulo III.....	12
3.Enquadramento teórico e conceptual .....	12
3.1. Quadro teórico.....	12
3.2. Conceitualização .....	13
3.2.1. Educação .....	13
3.2.2. Políticas Públicas .....	14
3.2.3. Percepções.....	15
3.2.4. Passagem Semi-automática.....	16
Capítulo IV.....	17
4. Metodologia .....	17
4.1. Procedimentos Metodológicos.....	17
4.2. Técnica de Recolha de Dados .....	17
4.3. Local de Estudo.....	18
4.4. Perfil do Grupo Alvo (informantes).....	19
4.5. Constrangimentos.....	20
Capítulo V .....	21
5. Apresentação e discussão dos resultados da pesquisa.....	21
5.1. Representações Sociais sobre a Educação Primária.....	21



5.2. A colaboração família/escola no processo de ensino .....	23
5.3. Implementação do Currículo e a Queda da Qualidade de Ensino .....	26
5.4. Competências de Leitura, Escrita e de Operações Matemáticas .....	30
5.5. Condicionantes do Ensino Primário.....	33
Considerações finais .....	35
Referências Bibliográficas .....	37
a) Livros e artigos .....	37
b) Documentos e Legislação .....	40

## Capítulo I

### 1.Introdução:

*“A educação existe em todo e em qualquer tipo de comunidade humana onde haja uma rigorosa divisão social do trabalho entre sujeitos, em que a escola e o ensino formal podem até não existir, mais existe aprendizagem inerente a prática social e da vida”*  
(De Gusmão, 1997:08).

O presente trabalho de pesquisa analisa as percepções associadas à qualidade de educação no âmbito da introdução da política de passagem semi-automática no novo currículo do ensino básico, introduzido em 2004.

A educação é vulgarmente considerada um importante instrumento impulsionador da transformação social. Segundo a teoria liberal, a educação foi sempre considerada uma via para a mobilidade social e a chave de progresso individual e social (Emediato, 1978:207).

Por sua vez, Delors (2003: 89), defende que a educação é um veículo pelo qual os seres se orientam para a satisfação dos seus interesses individuais e colectivos, daí que, enquanto instituição, a educação deve transmitir de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos adaptados à civilização cognitiva, pois, são as bases das competências do futuro. Compete ainda a educação encontrar e assinalar as referências que impedem as pessoas de ficar submergidas nas informações populares que lhes levem a orientar-se ao desvio dos projectos individuais e colectivos.

Delors (ibidem), acrescenta ainda que não basta que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se de forma independente, é antes necessário estar à altura de aproveitar e explicar do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de actualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros e de se adaptar a um mundo em mudança.

Neste contexto, Delors (2003: 90), refere que, para que a educação dê resposta ao conjunto das suas missões, deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser; que ao longo de toda a vida, serão para cada indivíduo, os pilares do conhecimento.

Entretanto, este autor considera que o ensino formal orienta-se essencialmente, se não exclusivamente, para o aprender a conhecer e em menor escala para o aprender a fazer. É neste contexto, que nos últimos tempos, vem crescendo múltiplas iniciativas a favor da educação, sendo hoje ponto assente que esta constitui um elemento chave indispensável para o desenvolvimento sustentável, económico e humano, tanto no plano individual como no colectivo.

Gonçalves (2010) advoga que a sociedade continua a ter esperança de que a educação formal contribui para formação de cidadãos capazes de partilhar, colaborar na produção da riqueza colectiva e de participar na resolução das necessidades materiais e espirituais que vão surgindo.

Moçambique não está alheio a este pensamento que o mundo tem sobre o papel da educação, de tal modo que considera a educação como um elemento central na promoção do bem-estar social e na redução da pobreza, pois, afecta positivamente a produtividade nacional e, por via disso determinar padrões de vida e habilidades das nações competirem na economia global (Nandja e Mouzinho, 2006).

Percebe-se deste modo que, ainda prevalece hoje, a nível internacional, a crença no papel da educação como um dos pilares de desenvolvimento de um país e a noção de que a pobreza global não pode ser reduzida sem que todas as pessoas em todos os países tenham acesso e possam beneficiar de uma educação básica de qualidade.

No entanto, a qualidade de educação é um problema de todas as nações, de tal modo que discute-se hoje universalmente a qualidade de ensino. Em todo o mundo os países confrontam-se com a qualidade de formação dos seus alunos, sendo contudo, diferentes os níveis e problemas abordados neste debate. De uma forma geral, nos países desenvolvidos os problemas da qualidade revelam-se sobretudo em níveis mais adiantados, nomeadamente, no secundário e no ensino superior. A nível de Moçambique, este problema revela-se desde as primeiras classes, onde segundo o Plano Estratégico de Educação e Cultura (2006-2011), existem alunos que terminam a 7ª classe sem dominar os conteúdos básicos fundamentais: leitura, escrita e aritmética básica (INDE/MINED 2006).

O Governo de Moçambique, na sua luta para melhoria da qualidade de ensino através do Ministério da Educação introduziu em 2004, um novo currículo no ensino primário. Este currículo, implementou reformas importantes que tinham em vista melhorar a qualidade de ensino, assimilação dos conteúdos da aprendizagem pelos alunos tendo em conta as suas

diferenças, assim como aumentar a aprendizagem e reduzir os desperdícios escolares (INDE/MINED 2003).

A elaboração, aprovação e implementação do “Currículo do Ensino Básico,” está em consonância com o Protocolo Relativo a Educação e Formação da SADC e à Nova Parceria Para o Desenvolvimento de África (NEPAD) e o país continua engajado no processo de integração regional, que se traduz no alcance de equivalência, harmonização e padronização dos sistemas de educação e formação da SADC. Isto implica, entre outros a integração dos sistemas de educação e harmonização dos diferentes currículos a nível regional (AFRIMAP, 2012).

A grande inovação deste currículo são as passagens semi-automáticas, designado por “Progride”, onde o aluno pode repetir a classe caso seu próprio encarregado de educação assim pretender. Deste modo, percebe-se que o aproveitamento pedagógico e conseqüente nível de domínio dos conteúdos não põem em causa a transição da classe por parte do aluno, sob o pretexto da possibilidade da obtenção destes conhecimentos nas classes subsequentes.

Visto o currículo desta forma, percebe-se que é baseado na perspectiva construtivista de Piaget que defende o pressuposto segundo o qual o ser humano não nasce inteligente, e também não é totalmente moldado pela força do meio, pelo contrário interagem com o meio e respondendo aos estímulos e de acordo com o seu desenvolvimento orgânico, analisando, organizando e construindo o seu conhecimento (Piaget citado por Leão, 1999:202).

Embora o novo currículo do ensino básico deixa claro que, para melhorar a qualidade de ensino no sector de educação, é necessária uma complementaridade entre a escola e a família e integração de aspectos de cultura local no processo de ensino e aprendizagem, o estudo realizado por Sawaya (2000) sobre “Alfabetização e o Fracasso Escolar” baseando na teoria construtivista de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, mostra que o fracasso escolar é explicado pela rejeição durante a reformulação pedagógica dos diferentes níveis de conhecimentos trazido pelas crianças com experiências diversas das esperadas, ou seja, a escola exige que todos percorrem o caminho da mesma forma.

Este trabalho procura analisar as práticas e percepções associadas, à qualidade de ensino no âmbito da introdução da política de progressão semi-automática no novo currículo do ensino básico, tendo em conta que o ensino primário é a base de todos os subsistemas de educação. Pretende-se explicar os preconceitos que se desenvolveram com a implementação da política

da progressão semi-automática no novo currículo do ensino básico, compreender as representações sociais sobre a política quer dos implementadores (dirigentes da educação, directores das escolas e professores) assim como os beneficiários (pais, encarregados de educação e alunos) e por último demonstrar as contribuições que o novo sistema trouxe para educação.

Assim sendo, o maior esforço intelectual neste trabalho terá como pano de fundo a seguinte questão: *Quais as práticas e percepções associadas à qualidade de ensino no âmbito da introdução da progressão semi-automática no ensino básico?*

O trabalho encontra-se dividido em cinco capítulos: o primeiro capítulo, corporiza os objectivos, a problemática, estrutura do trabalho e a justificativa. No segundo capítulo, apresentamos a revisão de literatura que analisa de forma geral o processo de educação segundo vários autores. No terceiro capítulo, apresentamos os aspectos teóricos e conceituais, onde foram definidos os conceitos de educação, percepções, políticas públicas e passagem semi-automática, que entendemos serem pertinentes para o estudo e compreensão do fenómeno em análise. O quarto capítulo, está reservado à apresentação de procedimentos metodológicos que orientaram o estudo e no quinto, são apresentados e analisados os resultados da pesquisa. Por fim, surgem as considerações finais e as referências bibliográficas.

### **1.1 Justificativa**

A educação é considerada um poderoso instrumento para o rápido crescimento económico e para mobilidade individual Emediato (1978), daí que Delors (2003) defende que cabe também a educação fornecer de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dela.

O interesse pelo tema nasceu precisamente a partir das reflexões como as de Delors e pela revisão da literatura que viemos efectuando sobre a educação em geral e em particular em Moçambique com enfoque na qualidade de educação. Em segundo lugar por ser educador, ao deparar-me com alunos que terminaram a 7ª classe, com dificuldades nos conteúdos básicos. E de igual modo, temos assistido e escutado pela via das televisões e rádios grandes debates em torno do novo currículo do ensino básico que alguns interpretam como uma política mal elaborada, pois, os alunos somam classes, sem portanto correspondência com respectivo conhecimento, sendo isto abrangente para outros subsistemas de ensino mais avançados.

No entanto, ao abordar a estratégia de passagem semi-automática adoptado no novo currículo básico, estamos a tratar de uma política pública educacional, sendo assim, hoje desenvolveu-se na Antropologia, um campo que analisa as políticas públicas. Wedel *et al* (2005) demonstram o quanto é pertinente que os antropólogos estudem hoje as instituições poderosas, burocráticas e seus sistemas de redes, pois, as políticas internas e externas adoptados por estas instituições afectam a vida das pessoas.

O olhar antropológico nesta pesquisa atravessa dois campos de saber: o da Antropologia da Educação e Cultura e o da Antropologia das Políticas Públicas. Esta opção prende-se pelo facto de que a estratégia de passagem semi-automática é parte integrante do currículo básico. Assim sendo, hoje, as ciências sociais vem desencadeando estudos que procuram compreender os pressupostos dos currículos e a Antropologia não está alheia a esta preocupação. Os antropólogos estiveram no passado e no presente preocupados com o universo das diferenças e das práticas educativas, tendo em mente conforme Gusmão (1997) que o currículo não é um elemento inocente e neutro desinteressado do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder.

Assim como pode ser observado em Bourdieu citado por Stival et al (s/d: 1202) e Althusser (s/d: 20-22), na sua visão capitalista sobre a educação dizem que o sistema educacional reproduz por meio de violência simbólica as relações de dominação, ou seja, a estrutura de classes, reproduzindo de maneira diferenciada a ideologia de classe dominante. A reprodução no sentido de que a escola não resolve problemas sociais, mas reforça-os à medida que reproduz internamente relações de poder. Portanto, eles vêem a escola como um sistema de pensamento que legitima a exclusão dos não privilegiados, convencendo-os a se submeterem a dominação sem que percebam o que fazem.

Sendo assim, para os filhos das classes trabalhadoras perdem sua identidade pessoal e suas referências, tornando-se fracos, inseguros e mais sujeitos a dominação que sofrem na própria sociedade.

Nesta óptica, a análise antropológica das políticas públicas permite, num sentido lato, compreender como o Estado relaciona-se com a população local e numa perspectiva restritiva, procurando privilegiar o objectivo de compreender como as políticas do Estado e processos governamentais são experimentados e interpretados a nível local. Pela sua natureza, as políticas públicas não impõem comportamentos às pessoas mas sim, impõem um tipo ideal de que um cidadão normal deve ser (Wedel *et al* 2005).

A partir deste pressuposto, procuramos compreender como a política de progressão semi-automática está sendo interpretada pelos seus beneficiários bem como pelos implementadores no cotidiano.

## Capítulo II

### 2. Revisão da Literatura

Neste capítulo, interessa-nos analisar a literatura sobre a educação com enfoque à qualidade de educação à luz da estratégia de passagem Semi-automática, estratégia essa que é parte integrante do Novo Currículo do Ensino Básico adoptado pelo Governo de Moçambique em 2004.

A temática de educação tornou-se num problema de investigação em diferentes campos de saber, nas ciências sociais em geral e cada um com suas abordagens específicas e a Antropologia não fugiu da regra, uma vez que esta, interessa-se pela educação, pois, está intrinsecamente ligada a cultura: através da educação os indivíduos adquirem valores e normas da sociedade em que vivem, no entanto a própria história da Antropologia traz algumas notas sobre esta ligação tão antiga.

Os primeiros estudos antropológicos sobre a temática da Educação remontam desde o final do Séc. XIX, nesta altura a Antropologia tentava compreender uma possível cultura da infância e da adolescência. Eram temas que pesquisavam e debatiam processos e os sistemas educativos informais dentro de uma concepção alargada da educação. Há que destacar trabalhos realizados por antropólogos nos anos 30 e 40 que tiveram uma actuação importantíssima na revisão curricular promovida nos EUA (De Gusmão, 1997).

Nos estudos sobre a educação há que destacar a contribuição do Pierre Bourdieu que fez uma análise aprofundada da função ideológica da escola, no seu livro “Reprodução”, que deu especial atenção ao funcionamento do sistema escolar francês que ao invés de transformar a sociedade e permitir a ascensão social, ratifica e reproduz as desigualdades (Stival e Fortunato, 2000).

De acordo com Stival e Fortunato (2000), na sua obra Bourdieu desenvolveu o conceito de capital cultural e referia a competência linguística e cultural socialmente herdada e que facilita o desempenho na escola. Este conceito é no sentido de bens económicos que são produzidos, distribuídos e consumidos pelos indivíduos. Mostra o capital cultural obviamente não é distribuído equitativamente entre os grupos e classes sociais. De tal modo que, as possibilidades de sucessos na escola são também desiguais.



Gomes (1994) colabora com Bourdieu ao analisar os conteúdos dos currículos defendendo que o currículo por meio da sua ênfase a abstracção, ao formalismo, a palavra oral, escrita e outros aspectos limitam a possibilidade de estudantes assimilarem a matéria. Aqueles que se dispõem de uma grande quantidade de capital cultural são bem-sucedido, enquanto os de mais enfrentam barreiras em virtude da descontinuidade entre a escola e suas origens.

Em outras abordagens, Durkheim no seu livro “*Educação e Sociologia*” citado Borges (1994) defende que a educação e os sistemas educativos são organizados consoante o tempo e os países. Isto porque, segundo ele, o sistema educativo é determinado pela sociedade de acordo com as necessidades, tendo como finalidade de educação, a constituição de um ser social em cada um de nos, a adaptação da criança ao meio social em que vive, cumprindo a escola a função da socialização e de reprodução de valores sociais.

No entanto, na reflexão entre Antropologia e a Educação abre-se um espaço para debate e reflexão e intervenção que acolhe desde o contexto cultural de aprendizagem, os efeitos sobre a diferença cultural, racial, étnica e de género e até os sucessos e os insucessos do sistema escolar em face de uma ordem social em mudança (Stival e Fortunato, 2000).

## **2.1. Educação em Moçambique**

Para abordar o sistema de educação em Moçambique é pertinente recuar ao período da colonização portuguesa, uma época em que vigorou no território que hoje se chama Moçambique, dois sistemas de educação, sendo: um para os que eram considerados cidadãos com direito a educação para todos os subsistemas existentes e outro para os considerados indígenas, indivíduos com uma educação diferente, e este sistema era administrado pela Igreja católica denominada educação rudimentar.

As actuais políticas educativas, seus sucessos e desafios têm uma longa história. As suas raízes estão na experiência educativa da colónia e nas escolhas políticas da Frelimo, (AFRIMAP, 2012).

A primeira Constituição de República de Moçambique independente, fez da educação não somente um direito, mais também imperativo para o desenvolvimento nacional. Moçambique ratificou acordos internacionais e regionais (África e África Austral) e os domesticou no seu quadro relatório nacional.

Moçambique a quando da independência herdou o sistema educativo português, um sistema educativo precário, caracterizado por altos níveis de analfabetismo, onde a rede escolar estava

reduzida, falta de funcionários e professores qualificados e desigualdades regionais e de género marcante. Assim a expansão de acesso a educação tornou-se uma oportunidade principal do país pós independente (AFRIMAP, 2012).

Na linha deste relatório, corroboram estudos desenvolvidos por Mazula (1995), Nguenha (2000), que chamam atenção para que na análise do sistema educativo moçambicano, não se pode dissociar da própria história de Moçambique. Assim Mazula (1995) mostra que os países africanos, após independência encontravam-se mergulhados numa crise educacional herdada das políticas educacionais vigente na era colonial, onde os africanos não tinham mesmas oportunidades de estudar com cidadãos colonizadores. Este factor, levou com que a África independente tivesse que expandir a escola para todos como forma de reverter a situação, esta foi uma das primeiras políticas educacionais adoptadas pelos africanos para dar oportunidade de escola a todos.

Nguenha (2000), faz um historial do que foi a educação desde o período colonial, passando pela fase socialista até a presente época de multipartidarismo, mostrando que a educação em Moçambique sempre respondeu as ideologias políticas dando a entender que Moçambique independente, a sua primeira política a nível educacional, foi expandir a educação para todos, dando oportunidade de escola a todos, o que não era possível no sistema colonial. Estes propósitos foram atingidos. Portanto, todo moçambicano tem oportunidade de ir a escola até porque o ensino primário (de 1ª a 7ª) classe é gratuito. Contudo, o autor lamenta o facto de essa expansão não ter sido acompanhado com a qualidade de educação, sendo assim, a educação respondeu os imperativos políticos mas não a exigências sociais.

Num outro trabalho realizado por Frederico (2012) procurou compreender a situação de educação em Moçambique face aos objectivos do milénio, a partir dos censos de 1997 e 2007 o que permitiu perceber que o comportamento de educação, no que diz respeito a frequência escolar nos níveis concluído e a paridade de género. Em função do almejado até 2015, a dinâmica de educação mostrou que existe alguma melhoria em termos de pessoas abrangidas pelo processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, as desistências escolar (não conclusão de níveis), a rede escolar pouco desenvolvida e a persistência da disparidade de género entre alunos constituem factores que poderão concorrer para que Moçambique não cumpra com os objectivos do milénio.

A partir dos estudos de Nguenha (2000) e de Frederico (2012) compreende-se que, a questão central do sistema educativo nacional é expansão de educação para todos os moçambicanos,

como forma de responder os acordos regionais e internacionais ratificados por Moçambique no âmbito da educação e fazer com que até 2015 todas as crianças tenham concluído o ensino de 7 classes.

No entanto, a questão da qualidade de educação também é debatida ao nível do ensino superior em Moçambique. Numa pesquisa feita por Langa (2012) sobre a expansão do ensino superior e a qualidade em questão, mostra que a expansão do ensino superior é feita respondendo os imperativos impostos pelo Banco Mundial (BM) instituição que aloca fundos para funcionamento da educação e de outros sectores. Entretanto, respondendo as obrigações do (BM) surgiram e expandiram instituições do ensino superior públicas e privadas para todas as regiões do país, em muitos casos, funcionando sem condições mínimas para uma instituição do ensino superior, assim o ensino superior passou a responder questões do mercado e não a qualidade, possuir um credencial do ensino superior significa o incremento salarial.

A sociedade moçambicana tem o conhecimento do papel transformador da escola. A partir de um estudo intitulado “O Significado da Escola” realizado em Matibane e coordenado por Palme (1992) mostra que a população está consciente na educação, quer a mesma para melhorar a condição do grupo mas, por outro lado, desconfiam do efeito da educação como um perigo para a solidariedade do grupo. Este posicionamento está aliado ao facto de que, os que saíram da aldeia para estudar nos distritos vizinhos ou na cidade quando regressavam a casa não identificavam-se com os hábitos locais, chegando até a chamar os que reservavam estes hábitos de atrasados. Desde modo, isto favoreceu muito no percurso escolar dos residentes destas aldeias onde os pais não depositavam muito apoio às crianças, o que serviu de elemento preponderante na explicação das desistências e desperdício escolar.

Contudo, o comportamento dos encarregados de educação desta aldeia entra em contraste com os objectivos do Governo onde através do Plano Estratégico da Educação e Cultura para o período 2006-2010/11. Mostra que seus objectivos estavam ligados ao Plano de Acção Para a Redução da Pobreza (PARPA II), ao Programa Quinquenal do Governo (PQG) e aos orçamentos governamentais, assim como aos compromissos internacionais de Moçambique para a educação para todos e para os Objectivos do Desenvolvimento do Milénio (ODM). O PEEC- 11 deixa claro que a principal prioridade de governo é a educação básica, e que o governo está comprometido em garantir a educação primária universal para todos em 2015.

Assim sendo, analisando a literatura, constatamos que o estudo é pertinente para uma abordagem antropológica, porque desde que entrou em vigor o novo currículo do ensino

básico, os estudos feitos do âmbito antropológico reflectam acerca da sua implementação são escassos. Os estudos que existem são de âmbito demográfico e reflectem acerca dos números de alunos que frequentam o ensino primário e os que já concluíram 7ª classe e nunca estudaram acerca da qualidade desde que o novo currículo entrou em vigor em 2004.

## Capítulo III

### 3. Enquadramento teórico e conceptual

#### 3.1. Quadro teórico

O presente trabalho enquadra-se no campo da Antropologia da cultura e da educação, que segundo Martins e Morais (2005), a educação pode fazer uso da Antropologia como uma ciência da educação, com os propósitos de descodificar e analisar valores e universos culturais constituintes tanto da instituição escola como das mais variadas formas de manifestação educacional não formais.

No entanto, como é apanágio de toda produção, conhecimento científico é alicerçado em teorias, e este trabalho não foge à regra. Para analisar as percepções sociais associadas a qualidade de educação à luz da política de passagens semi-automática do currículo do ensino básico recorreu-se à teoria construtivista de Piaget como teoria basilar coadjuvado por interacionismo simbólico.

O construtivismo na vertente piagetiana rompe com o modelo tradicional da educação que defendia o ensino centrado no professor, ou seja, o papel do professor a transmissão de conhecimentos, dessa forma, é o professor que domina os conteúdos logicamente organizados e estruturados para serem transmitidos aos alunos.

O construtivismo advoga que o conhecimento é um produto da actividade subjectiva e, como tal, só pode ser concebido como conhecimento de uma pessoa, ou seja, cada pessoa constrói o seu próprio conhecimento Derisso (2010:56). Na abordagem piagetiana o ser humano não nasce inteligente, e também não é totalmente moldado pela força do meio, pelo contrário interagem com o meio e respondendo aos estímulos e de acordo com o seu desenvolvimento orgânico, analisando, organizando e construindo o seu conhecimento (Leão 1999).

Assim sendo, ao optarmos por esta teoria construtivista piagetiana, como teoria base do trabalho, a sua operacionalização permitiu compreender as lógicas ligadas a qualidade de ensino tendo em conta o papel assumido pelo professor no modelo actual de educação, tendo em conta, que a aprendizagem é uma construção da própria criança, em que ela é o centro do processo não o professor.

O interacionismo simbólico constitui uma perspectiva teórica que possibilita a compreensão do modo como os indivíduos interpretam os objectos com os quais interagem e como tal

processo de interpretação conduz ao comportamento individual em situações específicas. Portanto é também potencial uma das abordagens mais adequada para analisar os processos de socialização e também para o estudo da mobilização de opiniões, comportamento expectativas e exigências sociais (De Carvalho *et al* 2010).

Ao tomar esta perspectiva permite-nos analisar a qualidade de educação tendo em conta um conjunto de interacções entre os actores envolvidos. Assim como compreender que o processo educacional no geral é um processo de interacção em constante renegociação por meio de trocas linguísticas e performances sociais.

### **3.2. Conceitualização**

Neste subtítulo interessa-nos definir os conceitos-chave que usamos para a materialização deste trabalho o que se encontram articulados nas teorias de Educação, Políticas Públicas, Percepções e Passagem Semi-automática.

#### **3.2.1. Educação**

Durkheim citado por Caria (1992) vê a educação como um processo de socialização que integra os indivíduos no contexto social, e por essa razão, varia segundo o tempo e o meio. A educação sempre tem, uma importância eminentemente social, a ideia de educação como promotor de competitividade e de cidadania social, relacionada a certas transformações nas quais incluem o processo de globalização e a consolidação da democracia.

No entanto, esta abordagem, está em oposição com aquilo que actualmente é mais valorizado pelo menos no campo científico enquanto acção educativa, uma acção não centrada no professor, uma acção que busca a diferenciação entre processos e estratégia com fim de estimular a actividade e não passividade do aluno.

Apesar da abordagem Durkhemiana sobre a educação não se encaixar com as exigências actuais no que tange ao processo de ensino e aprendizagem, contudo, deixa transparecer a ideia de que qualquer processo educativo está imbuído do poder.

Por sua vez, Freire (1997: 15) referia, em *Pedagogia do oprimido*, que a questão da *inclusão humana*, da sua inserção num permanente movimento de procura do saber e definiu a educação como “*curiosidade epistemológica*”. Freire ao analisar os modos como os grupos e indivíduos aprendem e ensinam, afirma que educar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas e ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Este preceito compreende-se que o conceito educação em si é um processo que envolvem a transmissão, a fixação e a produção de saberes, memórias, sentidos e significados, práticas e performances. Daí, o nosso interesse de estudar as percepções associadas a qualidade de ensino ganha ainda maior pertinência, pois, é possível verificar como os implementadores e os beneficiários experimentam o currículo básico.

### **3.2.2. Políticas Públicas**

Uma Política Pública segundo Piter (citado por Souza, 2006) é a soma das actividades dos governos que agem directamente ou através de delegação e que influencia na vida das pessoas.

Neste sentido, políticas públicas constituem uma totalidade de acções e planos que os governos traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público (Brenner *et al*, 2008)

Através de definições de vários autores, ficou claro que as políticas públicas são um conjunto de acções e decisões do governo, voltadas para solução de problemas da sociedade. Para tal, a política pública pode ser em forma de Lei, Estratégia ou mesmo em Programa. Daí, a nossa preocupação de analisar a política de progressão semi-automática ganha maior pertinência, pois, é possível verificar como os implementadores e beneficiários experimentam e interpretam a política. Contudo, as políticas públicas não são falíveis. Estão sujeitas a falharem constituindo um elemento fraco em contribuir quando aplicadas à realidade.

No entanto, o presente trabalho abraça dois campos de saber antropológico, o da Antropologia das Políticas Públicas e o da Educação e Cultura. Nesse âmbito, a Antropologia desde sempre estudou as políticas públicas, embora no princípio não de forma sistemática. As políticas públicas são elementos estruturantes da vida dos seres humanos, elas interferem na vida dos seres humanos desde o berço até a sepultura.

Contudo, de acordo com Wedel *et al* (2005) um dos métodos para Antropologia estudar as políticas públicas é fazer o estudo do percurso de uma determinada política pública. A Antropologia é chamada a seguir o “*Studying Through*” como sendo o processo que consiste em estudar a fonte da política, discursos, prescrições e programas ao longo daqueles afectados pelas políticas.

### **3.2.3. Percepções**

Percepção social, segundo Costa (2004) é uma imagem mental partilhada por uma comunidade num determinado período histórico a cerca dos objectos e dos acontecimentos do meio, explicando e simplificando a informação do meio social e físico envolvente. Desta definição, percebe-se a ideia de percepção como algo que se fundamenta nas relações sociais e partilha de valores entre os indivíduos dentro de uma colectividade.

É nesta perspectiva que procuramos compreender neste trabalho as percepções que os implementadores e beneficiários da política de passagem semi-automática tem em torno da qualidade de ensino.

Para analisar as percepções associadas à qualidade do ensino, optou-se pela teoria das representações sociais, teoria desenvolvida por Moscovici e o interacionismo simbólico.

Assim, como defende (Moscovici citado por Araujo, 2008) os grupos sociais possuem regras, ideias e elaboram informações próprias ao longo da sua história e sob reflexo das diferentes relações que estabelecem. Nesse processo, sua identidade se constrói, dando especificidade. Entretanto, quando os elementos da identidade colectiva são questionados ou subestimados, um novo processo tem início. O surgimento das representações sociais. Elas são uma resposta para o grupo das intervenções internas que põem em perigo a sua identidade colectiva, ou seja, para o modo como o grupo se vê e quer ser visto.

Abric, (2000) afirma que as representações sociais constituem uma guia de acção na orientação das relações sociais em um sistema de pré-codificação da realidade que determina um conjunto de antecipações e expectativas. Funciona como um sistema de interpretação da realidade. Portanto, para ele, as representações sociais são formas de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, adquirindo uma orientação prática e participando na construção de uma realidade comum ao grupo.

Visto deste modo, as práticas e as representações sociais, orientam as acções e as interacções sociais, e é dentro deste contexto que buscamos o interacionismo simbólico para complementar, tomando em consideração que as representações sociais são produtos das interacções e dos fenómenos de comunicação dentro de um grupo social, reflectindo a situação desse grupo, os seus projectos problemas e estratégias.



E de acordo com (Araujo, 2008), a ordem dos factos sociais e o sentido das acções estão sujeitas às mudanças e cada acto pode ser considerado uma nova interacção. Logo a pesquisa do campo a luz do interacionismo simbólico é importantíssimo para as ciências sociais. Por esta razão, o pesquisador deve observar o quotidiano das relações estabelecidas pelos actores no cenário social e procurar interpretar o sentido que elas dão a cada acto, no contexto em que se inserem, seja no tempo ou no espaço.

Assim, ao recorrermos a esse referencial, teórico para complementar a teoria das representações e percepções sociais, nos é movido pelo facto que, o interacionismo simbólico permitir que a pesquisa qualitativa cumpra o objectivo de investigar o sentido de que os actores sociais dão aos objectos, pessoas, símbolos com os quais constroem o seu mundo social. Daí a sua pertinência para este trabalho, tendo em conta que, o processo de ensino e aprendizagem é um processo de inteiração entre professores, alunos e pais ou encarregados de educação.

#### **3.2.4. Passagem Semi-automática**

É um processo que consiste na promoção por ciclos de aprendizagem dos alunos que consiste na transição destes, de um ciclo para outro. Esta pressupõe a criação de condições de aprendizagem para que todos os alunos atinjam os objectivos mínimos de um determinado ciclo (INDE/MINED, 2003).

Esta abordagem de ensino e aprendizagem rompe com o modelo tradicional de educação onde o professor era o centro de ensino e aprendizagem, dando ênfase ao aluno como o centro de ensino e aprendizagem desde que se crie ambiente de aprendizagem.

## Capítulo IV

### 4. Metodologia

#### 4.1. Procedimentos Metodológicos

Para a materialização deste trabalho, optamos pelo método qualitativo, por ser um método que procura, captar significados, motivos, percepções, crenças e representações que são expressas com base na linguagem usada no contexto em que o fenómeno ocorre. Por outro lado, fazemos uma abordagem qualitativa que realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre o sujeito e objecto, uma vez, que ambos são da mesma natureza (Minayo e Sanches 1993).

Assim, ao optar por este método permiti-nos observar como os implementadores de políticas e os beneficiários convivem e interpretam a política da passagem semi-automática à luz da qualidade da educação, preconizado no novo currículo básico da educação em Moçambique.

#### 4.2. Técnica de Recolha de Dados

O trabalho foi realizado em três momentos. O primeiro consistiu na pesquisa documental e bibliográfica, em bibliotecas e na Internet onde consultou-se obras que debatem a educação de um modo geral, vimos igualmente obras que versam sobre a qualidade de educação ao nível nacional e internacional, com destaque para os acordos internacionais ratificados por Moçambique no âmbito da melhoria da qualidade de ensino fornecido às camadas de iniciação. Na internet consultou-se revistas e artigos que debatem sobre o processo da elaboração do currículo do ensino básico e o seu impacto que é parte integrante à política de passagem semi-automática que é o objecto central do nosso estudo.

As visões e explicações sobre a qualidade de educação foram obtidas através da pesquisa etnográfica de carácter exploratória, privilegiando a abordagem qualitativa, que serviu para colher percepções dos implementadores (dirigentes da educação, das escolas e dos professores) da política da passagem semi-automática, assim como os beneficiários (pais, encarregados de educação e alunos). A prática etnográfica foi realizada nas Escolas Primarias Completas de Guebo e 9 de Agosto no bairro Romão no Distrito Municipal Ka-Mavota, durante dois meses Fevereiro e Março de 2015.

Assim, como referem Minayo e Sanches (1993), a etnografia possibilita explorar a relatividade dos significados e valores que os actores sociais dão as suas acções e o que pensam sobre o que

fazem. Esta compreensão é feita com base de uma aproximação fundamenta e de intimidade entre o pesquisador e os actores da pesquisa, visto que ambos são da mesma natureza.

Associando à técnica de observação e entrevista, que são duas áreas que o investigador precisa de adoptar ao analisar uma política pública, estas permitem com que o investigador fique informado sobre o mundo dos fazedores de políticas, suas personalidades, preferências, tradições, esquemas, agendas e as motivações. O conhecimento desses indicadores possibilita o encontro do objectivo do investigador que passa por encontrar os processos de elaboração e implementação de uma política (Marshall, 1984:236).

O terceiro momento consistiu na análise de dados e na elaboração do presente relatório de pesquisa.

A observação directa foi feita nas duas escolas, acompanhando as aulas e conversando com alguns professores. A assistência às aulas constituiu um elemento muito importante para a recolha de dados permitindo não apenas conhecer as modalidades de aprendizagem a luz do novo currículo básico, como também conhecer a interacção entre os professores e alunos até com os encarregados de educação. Há que ressaltar ainda que os alunos não foram alvo de entrevistas, mas sim, a observação directa permitiu nos colher os dados necessários.

Ao tomarmos esta perspectiva, permitiu nos analisar como a política de passagem Semi-automática está sendo interpretada e recebida a nível local, quer por implementadores e beneficiários, bem como compreender as relações entre o Estado que é responsável pela formulação e implementação das políticas públicas e a sociedade que é o respectivo alvo.

### **4.3. Local de Estudo**

O Distrito Municipal Ka-Mavota, localiza-se na Cidade de Maputo e é limitado a Norte pelo Distrito de Marracuene, a Sul pelo Distrito Ka-Maxaquene, a Este pelo Distrito Ka-Mubukwane e Oeste pelo Oceano Indico. É constituído por Sete (7) Bairros, nomeadamente: Mavalane, FPLM, Hulene, 3 de Fevereiro, Mahotas, Albasine e Costa do Sol.

De acordo com os dados do Censo Populacional de 2007, o Distrito Municipal de Ka-Mavota ocupa uma área de 108 Km<sup>2</sup> e possui 293.361 habitantes, distribuídos em 100h/Km<sup>2</sup>. Os habitantes na sua maioria vivem de pequenas actividades comerciais da pesca, da agricultura, para além de uma boa percentagem que desenvolve actividades do sector terciário (funcionários públicos e de escritórios).

O estudo foi desenvolvido especificamente na Escola Primária Completa de Guebo e na Escola Primária Completa de 9 de Agosto que se localizam no Círculo de Romão, no Bairro das Mahotas.

#### 4.4. Perfil do Grupo Alvo (informantes)

Participaram nesta pesquisa implementadores das políticas educacionais. Referimo-nos aos dirigentes da educação a nível distrital, tais como: directores das escolas, adjuntos pedagógicos e professores, assim como os beneficiários constituídos por pais, encarregados de educação e alunos do Distrito Municipal Ka-Mavota, na Cidade de Maputo.

Importa referir que foram entrevistados, o director da educação a nível do Distrito Municipal Ka-Mavota, director da Escola Primária Completa de Guebo e o director pedagógico da Escola Primária Completa 9 de Agosto. Assim como pais ou encarregados de educação pertencentes às escolas acima citadas. No total foram quinze (15) entrevistados, um (01) director do distrito, dois (02) directores das escolas, cinco (05) professores, sete (07) pais ou encarregados de educação.

Os entrevistados deste trabalho são caracterizados de acordo com o sexo, idade e ocupação/emprego, como ilustra a tabela a baixo.

N/o	Nome	Sexo	Idade	Ocupação/Emprego
1	Agostinho	M	29 Anos	Professor
2	Armando	M	_____	DP da EPC 9 de Agosto
3	Baloi	M	32 Anos	Professor da EPC Guebo
4	Berta	F	27 Anos	Técnica de saúde
5	Chilaule	M	_____	Funcionário do tribunal municipal
6	Ernesto	M	_____	Director da EPC Guebo
7	Frederico	M	_____	Funcionário do Mint
8	Josefina	F	33 Anos	Domestica
9	Junior	M	33 Anos	Gestor de internet café
10	Lurdes	F	_____	Professor da EPC 9 de Agosto
11	Manuel	M	35 Anos	Professor da EPC 9 de Agosto
12	Marquel	M	_____	Professor da EPC de Guebo
13	Paulino	M	50 Anos	Funcionário do Mint
14	Sacadancio	M	_____	Funcionário da migração
15	Todinho	M	_____	Director distrital de educação

É deste modo que neste trabalho uso nomes fictícios por razões éticas e de confidencialidade para referir os participantes desta pesquisa, de modo que não sofram qualquer represaria.

#### **4.5. Constrangimentos**

De um modo geral, a pesquisa etnográfica permitiu recolher dados referentes aos objectivos preconizados no presente trabalho. No entanto, vários foram os obstáculos que deparamos no âmbito da recolha de dados.

Um dos constrangimentos com que nos deparamos no campo foi da desconfiança protagonizada pelos nossos informantes, sobretudo professores, uma vez que alguns já haviam participado comigo<sup>1</sup> nos seminários realizados sobre educação neste Distrito. Deste modo, muitos deles numa primeira, fase pensavam que tratava-se de alguém contratado pela direcção da escola para avaliar o processo de ensino e aprendizagem, para depois fornecer o relatório à direcção da escola.

Há que referir também que, nos foi difícil o diálogo com alguns implementadores, como foi o caso do Director Distrital de Educação de Ka-Mavota, que numa primeira fase declinou a sua contribuição, tendo mesmo orientado que devíamos tratar o assunto com os directores das escolas, mas com insistência e pronta explicação dos objectivos da pesquisa acabou nos recebendo. O mesmo sucedeu com alguns beneficiários, referimo-nos aos pais ou encarregado de educação, que sempre mostraram-se indisponíveis para o efeito.

Apesar destes obstáculos, foi feito um esforço no sentido de não deixar com que este desconforto interferisse negativamente na pesquisa. Este desconforto foi sanado pelas explicações a todos os participantes da pesquisa, que tratava-se de um trabalho de carácter académico, sem fins lucrativos e sem intenção de prejudicar quem quer que fosse e que preservava o anonimato dos seus informantes.

---

<sup>1</sup> O pesquisador é docente do ensino primário numa das escolas da Cidade de Maputo e neste trabalho de antropologia procurou manter um distanciamento metodológico, privilegiando informações dadas pelos seus informantes.

## Capítulo V

### 5. Apresentação e discussão dos resultados da pesquisa

Neste capítulo, interessa-nos descrever, analisar e interpretar os resultados do campo, com vista a responder os objectivos traçados nesta pesquisa, nomeadamente: analisar as percepções e representações sociais associadas à qualidade de ensino no âmbito da introdução da política de progressão semi-automática no ensino básico.

#### 5.1. Representações Sociais sobre a Educação Primária

Olhando para a situação concreta das políticas públicas de educação assentes no novo currículo, há uma percepção por parte de alguns entrevistados, segundo a qual, o processo de passagem já vem facilitado pelos regulamentos do novo currículo, que preconiza passagens automáticas. Portanto, esses entrevistados afirmam, que o novo currículo legitima passagens sem mérito.

A percepção de que todos passam mesmo sem saber desmotiva aos alunos que sabem, aos professores e aos encarregados de educação. Todos os elementos intervenientes directos no processo de ensino aprendizagem, sentem-se como lhes tem arrancado o poder pelos princípios que orientam o currículo básico. Nesse sentido, os informantes reconhecem que o currículo é algo quase enfraquecido, colocado apenas para retirar poder ao professor e legitimar passagens de indivíduos com fraca competência, tal como pode se compreender nas palavras do senhor Baloi, que teceu o seguinte:

*“Em relação ao currículo passado, este currículo é bom. Embora, tenha sido bom, mas é mal interpretado e exige maior empenho de professores e encarregados, há uma percepção de que todos passam<sup>2</sup>”.*

A mesma opinião, é partilhada pelo professor Agostinho que teceu o seguinte:

*“O actual currículo não dá prioridade a qualidade<sup>3</sup>”*

Portanto, para além de ser visto como um currículo que não privilegia a qualidade, também é vista como um currículo que modificou o sistema de educação no país como deu para perceber da Berta encarregada de educação:

---

<sup>2</sup> Baloi, 32 anos professor da Escola Primaria e Completa de Guebo, entrevistado no dia 14/03/2015.

<sup>3</sup> Agostinho, professor da Escola Primaria e Completa de Guebo, entrevistado no dia 14/03/2015.

*“O Currículo actual modificou o sistema de educação. O currículo anterior era rigoroso na selecção daqueles que pudessem transitar para a classe seguinte e o trabalho do professor também era árduo. Neste currículo, poucas crianças dedicam-se porque têm em mente que todos passam, daí que nem professor, nem aluno se esforçam<sup>4</sup>”.*

A mesma opinião é partilhada por Frederico encarregado de educação, que disse o seguinte:

*“As passagens semi-automáticas vieram estragar o sistema de educação, aqui a criança, hoje não se chumba, apesar de parecer uma forma de aprendizagem um pouco desenvolvido comparando com o currículo anterior, tem muitas disciplinas, como são os casos de a música, inglês só para dar exemplo. Apesar destas inovações peca pela falta da qualidade<sup>5</sup>”.*

Como ilustram as percepções dos nossos entrevistados, o currículo actual deforma as crianças, somando classes sem nenhum conhecimento, fora de que relaxa os professores, uma vez que, muito deles não se preocupam em dar aulas porque, no final, a maioria deve passar de classe.

As percepções de Baloi, Berta, Agostinho e Frederico, são contrariadas por Sacadâncio encarregado de educação ao afirmar que:

*“Não é o currículo que está mal, nós pais e encarregados de educação somos obrigados a complementar a escola, quando começaram as passagens semi-automáticas, minha filha passou para segunda classe, mas descobri que não sabia nada, lhe arranjei um explicador em casa e como a menina também estava preocupada aprendeu e esta bem<sup>6</sup>”.*

Os nossos entrevistados concordam que o actual currículo é permissivo às passagens facilitadas pelos regulamentos do ensino. Neste sentido, alguns encarregados de educação optam pela aceitação conformada da realidade, mas outros têm optado pela escola privada, como forma de buscar o rigor e esforço, tanto de aluno assim como do professor.

Perante o exposto acima e para além de andar atrás de explicadores, alguns encarregados optam por escolas privadas como forma de inverter o cenário, assim como pôde perceber-se de Júnior, encarregado de educação que teceu seguinte:

*“A opção pelo privado também é motivada pelas passagens automáticas, a falta de rigor nos professores, a falta de esforço de ensinar e pela percepção de que todos vão passar. Nas*

---

<sup>4</sup> Berta, Técnica de saúde, 27 anos encarregada de educação entrevistada, na escola Primaria Completa de Guebo no dia 07/03/2015.

<sup>5</sup> Frederico, encarregado de educação entrevistado na sua residência no bairro Ferroviário das Mahotas, no dia 06/02/2015.

<sup>6</sup> Sacadâncio, encarregado de educação entrevistado, na sua residência no Bairro Ferroviário das Mahotas no dia 06/02/2015.

*escolas privadas o ensino é competente e a aplicação do professor é rigoroso. Diferentemente do ensino privado, o público é permissivo à passagem sem competências<sup>7</sup>”.*

Neste sentido, podemos afirmar que o ensino primário, no horizonte dos cidadãos, através da nossa amostra, é completamente fraco, privilegia duas variáveis aparentemente incompatíveis: a qualidade e quantidade. Esta pressão de passagem acontece porque as infra-estruturas educacionais não crescem na mesma proporção com o crescimento da população, por isso a quantidade conta mais que a qualidade. O sistema selectivo deixava muita gente fora do sistema de educação, mas privilegiava a qualidade.

Compreende-se deste modo que as passagens semi-automáticas não privilegiam a qualidade, mais sim a quantidade, assim como afirma Iturra (1991) que o processo educativo, hoje, está vinculado mais à quantidade de informações que o individuo pode conhecer do que ao processo de entendimento dessas informações, em detrimento de saber como estas funcionam no quotidiano, dentro do grupo e na sociedades. Decorre daí a fraqueza do ensino, os desperdícios da experiência e a impossibilidade de aprendizagem, particularmente entre aqueles que se encontram em desvantagem na escala social.

## **5.2. A colaboração família/escola no processo de ensino**

Um dos grandes pressupostos do currículo actual consiste na coordenação e cooperação entre escola (por intermédio de professores) e a família (por intermédio dos encarregados de educação). Portanto, consiste na revitalização do papel da família na escola, o que poderia minimizar o fracasso escolar por parte de alunos, porém, esta prática está muito longe. Este aspecto termina apenas na intenção legal, mas o seu cumprimento está bastante longe do concreto.

Existem algumas razões explicativas para este facto. Uma delas é o facto de a realidade mostrar que a colaboração não é compatível com a superlotação das turmas e a falta de tempo por parte de professor em virtude de este, ser também estudante do ensino superior, não é compatível com a ausência de tempo por parte de encarregados de educação que também enfrentam o problema de mobilidade destes, na cidade de Maputo. A rotina diária do encarregado não lhe permite que tenha tempo para acompanhar e saber as vivências do seu educando. Sai de noite e volta a noite como deu para perceber do Frederico encarregado de educação.

---

<sup>7</sup> Júnior, 33 anos, encarregado de educação entrevistado, na sua residência no bairro Romão, no dia 04/03/ 2015.



*“Eu já fui chamado na escola pelo professor da minha filha, mas não porque não entendia nada, mas porque a professora descobriu na menina algumas alterações, uma vez que, a menina perdia memória porque sofreu um acidente, daí que há colaboração dos pais ou encarregados de educação, só que o tempo não nos resta aqui na cidade tudo é corre-corre de um lado para outro<sup>8</sup>”.*

No entanto, apesar dessa fraca colaboração entre a família e a escola, há uma percepção por parte de alguns entrevistados, de que a decisão de passagem do aluno para outro ciclo não pode ser de encarregados de educação porque pouco dominam os conteúdos, como foi referido por Berta, encarregada de educação:

*“A retenção ou não das crianças não pode depender dos encarregados, o professor deveria decidir, porque nem sempre os encarregados estão enquadrados na matéria. Não precisamos que o pais e encarregados decidam a passagem, mas sim os encarregados prestam atenção, acompanham e apoiam, mas nunca decidir sobre as crianças na escola. Chamar os pais para decidir sobre a passagem das crianças é o mesmo que afirmar que os pais também são professores, o que não é verdade<sup>9</sup>”.*

Neste sentido, a percepção de que o pai ou a mãe não pode decidir da passagem da criança numa escola, pode ser outro motivo que possa enfraquecer o princípio de colaboração. O encarregado parte de princípio que a escola é uma entidade competente para decidir sobre a passagem da criança, sem necessariamente envolver os pais e encarregados. Daí que, alguns encarregados consideram que a colaboração entre a escola e a família chega a ser uma utopia, como nos revelou Chilaule, encarregado de educação:

*“Esta colaboração é uma utopia, já fui chamado, não no sentido de manifestar a minha opinião acerca do meu educando, mas para ser informado daquilo que o professor necessita. A superlotação das turmas faz com que o tempo do professor com encarregados seja muito curto, neste caso, nem encarregados têm disponibilidade para ir a escola, nem os professores têm o tempo de chamar aos encarregados. Na realidade, Maputo onde é muito difícil até de tomar transporte para ida e volta de serviço e ainda ter o tempo de ir à escola do filho? A mobilidade na cidade de Maputo, não dá muitas manobras ao encarregado para acompanhar a vida estudantil do seu educando. Portanto, é uma situação de crise, nem o professor lhe resta tempo para atender ao encarregado, tanto o encarregado consegue chegar à escola para saber do aproveitamento pedagógico e do comportamento do filho. É uma colaboração deficitária. As*

---

<sup>8</sup> Frederico, encarregado de educação entrevistado na sua residência no bairro Ferroviário das Mahotas, no dia 06/02/2015.

<sup>9</sup> Berta, Técnica de saúde, 27 anos, encarregada de educação entrevistada, na escola Primária e completa de Guebo no dia 07/03/2015.

*condições sociais nas quais os pais, encarregados e os professores estão submetidos não permitem uma colaboração efectiva<sup>10</sup>”.*

Compreende-se, deste modo, que a colaboração entre a escola e a família é minada por um conjunto de factores desde os económicos e sociais, até ao não domínio dos conteúdos básicos no processo de ensino e aprendizagem por parte de alguns encarregados, este último factor que é fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, os factores socioeconómicos têm sido a justificação de muitos entrevistados, como deu a perceber de Josefina, encarregada de educação que disse o seguinte:

*“É difícil, para nós pais acompanharmos o aproveitamento das nossas crianças, isso associado a forma como trabalhamos, da segunda a sábado sempre de madrugada saída da casa e volto a noite e aos sábados chego as dezoito; e domingo tenho xitique (convívio familiar associado a contribuições monetárias ou bens), igreja tudo fica complicado não nos resta tempo<sup>11</sup>”.*

A opinião da Josefina é comungada pelo professor Manuel, da Escola Primaria Completa 9 de Agosto, que destacou o seguinte:

*“A colaboração escola e família: a colaboração não é significativa, um e outro encarregado aparece na escola. Porém, há consciência da educação hoje que no passado. Os encarregados nem sempre cooperam com a escola âmbito da educação<sup>12</sup>”.*

Por sua vez Lurdes, professora da Escola Primaria Completa 9 de Agosto acrescentou o seguinte:

*“Não há colaboração com os encarregados, chamo-lhes quando quiser decidir sobre a passagem ou não da criança. Não tem havido um acompanhamento rigoroso por parte dos pais. A qualidade de educação resulta de facto de os professores estarem preocupados consigo próprios, na sua formação superior, do que na formação de homem novo<sup>13</sup>”.*

A colaboração também depende, da percepção que os intervenientes têm dela, a percepção de relevância ou não no processo de ensino e aprendizagem. Mas também, a colaboração é afectada pelas estratégias que os intervenientes devem adoptar face as crises globais da cidade

---

<sup>10</sup> Chiluale, encarregado de educação entrevistado, na sua residência no bairro das Mahotas, no dia 18/03/2015.

<sup>11</sup> Josefina encarregada de educação, 33 anos, entrevistada na sua residência, no bairro das Mahotas, no dia 14/03/2015.

<sup>12</sup> Manuel, professor 35 anos, entrevistado na Escola Primaria Completa 9 de Agosto, no dia 28/03/2015.

<sup>13</sup> Lurdes, professora entrevistado na Escola Primária Completa 9 de Agosto, entrevistada no 2/03/2015.

como a crónica falta de transporte a busca de sustento familiar e a busca de formação própria por parte de professores.

Apesar da fraca colaboração, por motivos já mencionados, aqueles poucos que conseguem fazer o acompanhamento dos seus educandos, melhoram o aproveitamento pedagógico que aqueles que não têm o pleno acompanhamento, como afirma professor Agostinho.

*“Embora seja em número reduzido, os encarregados que acompanham os alunos ao longo do ano lectivo, nota-se uma diferença entre os acompanhados e não acompanhados. A diferença recai: na postura, higiene, na capacidade de leitura, na execução de operações matemáticas de acompanhados e que outros. Portanto, a colaboração pode trazer melhorias na aprendizagem da criança<sup>14</sup>”.*

O depoimento acima, mostra a diferença entre o acompanhamento e não acompanhamento no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo na disposição e disponibilidade para aprender, cuidados de saúde e fortificação de outras habilidades: leitura, cálculo e escrita. Deste modo, a colaboração escola e família explica-se dentro do contexto onde ela acontece. As condicionantes para a colaboração podem influir nas representações sociais que se tem dessa colaboração. É dentro deste contexto que Iturra (1991) refere que é preciso que se revelem e compreendam as responsabilidades de todos envolvidos: da escola com relação ao aluno; do aluno para com professor; do professor com relação a escola e desta para com a comunidade.

### **5.3. Implementação do Currículo e a Queda da Qualidade de Ensino**

O actual currículo entrou em vigor em 2004, em substituição de um currículo julgado como bastante selectivo e que tendia a retardar os alunos em mesmas classes, sem possibilidade de progressão. A introdução do novo currículo tinha como objectivo estabelecer uma progressão ponderada para que as classes do ensino primário não sejam barreira para o sucesso escolar da criança. O ensino era projectado para que se adeque a realidade local. No entanto, a realidade trouxe consequências latentes que acabaram sendo manifestando nas dificuldades de leitura, escrita e cálculos. A má interpretação e implementação das normas do currículo actual, podem estar na origem do fracasso do currículo. Vejamos as marcas que ilustram a qualidade do ensino primário na visão do director da Escola Primária Completa de Guebo.

---

<sup>14</sup> Agostinho, professor da Escola Primaria Completa de Guebo, entrevistado a 14/03/2015.

*“Houve massificação do ensino, com objectivo de reduzir o índice do analfabetismo e consigo a pobreza. Durante a massificação não se tomou em consideração o ensino oferecido aos alunos. O número de alunos nas salas de aula aumentou, houve redução do tempo de permanência na escola. O currículo tem muitas disciplinas, que na prática não são leccionadas, porque os professores não tem uma efectiva formação e capacitação nelas. O mesmo foi mal e continua mal implementado, tem muitas exigências que na prática não são cumpridas. É por isso que há um projecto ou intenção ministerial o modelo de formação de professores para 12<sup>a</sup> classe+2anos como forma de responder profundamente as exigências do currículo. O anterior currículo não tinha tantos conteúdos como este, mas assentava na qualidade<sup>15</sup>”.*

Percebe-se, desta forma, que o currículo actual, assenta na expansão da educação para todos, sobretudo, do ensino primário tendo pouco a ver com a qualidade do tipo de educação a oferecer, o que Giddens (2005:388) considera um tipo de educação inclusiva onde a expansão das novas escolas proporcionaria um nível maior de igualdade e de oportunidade do que a educação selectiva possibilitava, segundo este, os criadores deste tipo de educação não pensaram muito no currículo propriamente dito, concentrando-se mais na igualdade de acesso.

Entretanto, esta expansão de escolas sem acompanhamento da qualidade tende a se agravar, tomando em consideração que alguns pais ou encarregados de educação fazem tudo para que os filhos terminam a sétima classe antes de atingir catorze anos sob risco de ver os filhos sem vagas e empurrados para curso nocturno, assim como ilustra o trecho seguinte do relato do Director pedagógico da Escola Primaria Completa 9 de Agosto.

*“Hoje as crianças começam cedo a escola, e há uma tendência dos pais deixarem os filhos acumularem as classes, mesmo sabendo que os filhos nada sabem, para que os mesmos não percam vaga e os pais de poucos recursos não querem passar dessas consequências<sup>16</sup>”.*

As percepções do director da escola sobre as passagens automáticas, como um instrumento que os pais ou encarregados de educação usam para regular a idade dos filhos, para enfrentarem o ensino secundário do primeiro ciclo são secundadas pelo Paulino, encarregado de educação que teceu o seguinte:

*“Os pais não optam por retardar os filhos, porque se manda a professora chumbar, corre o risco de estudar a noite é mais preferível acumular classes sabendo que chegará a oitava classe com idade de estudar de dia e não a noite<sup>17</sup>”.*

---

<sup>15</sup> Ernesto, director da Escola Primaria e Completa de Guebo, entrevistado no dia 16/03/2015.

<sup>16</sup> Armando, director pedagógico da Escola Primaria e Completa 9 de Agosto, entrevistado no dia 02/03/2015.

Desta forma, percebe-se que o sistema está sendo manipulado pelos pais ou encarregados de educação que recorrem às passagens automáticas para regular a idade para frequentar o ensino secundário.

E não obstante, o cenário apresentado por Paulino e o Director Pedagógico da Escola Primaria Completa 9 de Agosto, hoje já não se faz o controlo do aproveitamento como no passado, como deu a perceber o director da Escola Primaria Completa de Guebo.

*“No passado havia rigor, o ensino era selectivo, permitia a passagem daqueles que sabiam, havia esforço dos professores e aplicação dos estudantes, embora seja o período de castigos corporais. A participação dos encarregados era maior, a escola era valorizada, havia acompanhamento, não havia delegação de alguém para ser encarregado. Eu próprio fui vítima de rigor e castigos corporais, mas vejo-me hoje, melhor que os outros. Os testes eram assinados por encarregados e retomavam para escola e desta forma a professora tinha conhecimento de que os pais viram os testes e estes, por sua vez, acompanhavam assim o comportamento dos seus educandos. E esse sistema também servia de instrumento do controlo das médias no final do ano, no caso de chumbar a criança recorria se a isso para repor a verdade, assim, mesmo quando passassem com média inferior das notas que apresentou em casa<sup>18</sup>”.*

Nas percepções dos nossos entrevistados, constatamos que os encarregados têm noção do perigo que os filhos correm ao acumularem classes sem domínio do conteúdo leccionado, mas ao mesmo tempo mostram-se sem alternativa, para além, de pedir a quem de direito rever o currículo, retornando para o currículo passado. Este cenário, a verificar-se, podia levar a um melhoramento, como afirma Chilaule, encarregado de educação que teceu o seguinte:

*“Voltar a pré, e chumbar-se, isso porque o sistema actual beneficia aos pais que conseguem levar as crianças à escolinha e isso equivale a criança começar pelo pré porque chega na primeira classe enquanto domina a cultura da escola, já fala português e chama os objectos em seu nome e não tem problemas para aprender<sup>19</sup>”.*

Essa tendência vem confirmar as posições de Bourdieu citado em Nogueira e Nogueira (2002), quando considera que os filhos provenientes das classes dominantes e que carregam consigo a cultura da escola, terão mais compreensão dos conteúdos leccionados, do que as crianças provenientes das classes desfavorecidas, daí a explicação do insucesso escolar por parte destas

---

<sup>17</sup> Paulino, encarregado de educação, entrevistado na sua residência no bairro Romão, no dia 04/03/2015.

<sup>18</sup> Ernesto, director da Escola Primaria Completa de Guebo, entrevistado no dia 16/03/2015.

<sup>19</sup> Chilaule, encarregado de educação entrevistado, na sua residência no bairro das Mahotas, no dia 18/03/2015.

crianças. O autor advoga que o capital cultural favoreceria a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares.

Isto nos leva a inferir que, o currículo actual parece encontrar grandes dificuldades em fazer face às desigualdades sociais, sendo que muita famílias pobres, na maior parte dos casos são incapaz de interferir nas trajectórias sociais dos seus alunos, reconvertendo eventualmente “capital pobre” em “capital rico”. Se atendermos que, a escola tende reproduzir essas desigualdades este currículo em alguns casos acentua-os.

Contudo, nem tudo corre mal nesse currículo. Alguns implementadores consideram um instrumento de mais-valia porque motiva os alunos. No relato do director distrital de educação Ka-Mavota:

*“Os programas que constituem o currículo estão bem desenhados, o problema está na sua implementação. O sistema de passagem semi-automático é que vem sendo usado noutras países exemplo, “Cuba” é um modelo buscado noutras paragens e a sua implementação, não teve em conta a realidade sociocultural moçambicana e até económica. No entanto, motiva a aprendizagem do aluno visto que cada aluno ao ir a escola a sua preocupação é passar de classe<sup>20</sup>”.*

A opinião do director distrital foi comungada por Armando, director pedagógico da Escola Primária Completa 9 de Agosto que considera o não conhecimento dos princípios que nortearam o currículo como estando na origem do fracasso escolar, como percebe-se do seguinte trecho:

*“A qualidade do ensino é fraca, pelo desinteresse tanto dos pais, assim como dos professores e ainda dos alunos. Pela má interpretação e aplicação das normas que o currículo preconiza. O excesso de disciplinas por exemplo faz com que os professores deem as notas de ed. visual e educação física, não reflectem realmente o desempenho dos alunos<sup>21</sup>”.*

---

<sup>20</sup> Todinho, Director Distrital de Educação Ka-Mavota, entrevistado no dia 17/02/2015.

<sup>21</sup> Armando, director pedagógico da Escola Primaria e Completa 9 de Agosto, entrevistado no dia 02/03/2015.

#### 5.4. Competências de Leitura, Escrita e de Operações Matemáticas

O ensino básico constitui a ferramenta importante para o sucesso académico de cada pessoa. Ninguém pode voar para níveis muito altos de educação secundária, muito menos de educação superior se possuir fraquezas nas habilidades de escrita, de leitura e na execução eficaz das operações da Matemática básicas.

O actual currículo tem como meta, o domínio da leitura logo que a criança concluir a segunda classe (2ª classe) através do domínio na escrita de letras e de palavras, na divisão silábica e outros processos de decifração de mensagens. No entanto, a realidade é completamente contrária. Os alunos chegam até ao ensino secundário, até pré-universitário com problemas de leitura.

Esta realidade é confirmada não só pelos nossos informantes, mas também pela pesquisa feita por Instituto de Investigação Social e Educacional (ISOED), realizada por Ngoenha & Castiano (2015). O estudo salienta que o aluno do ensino primário depara-se com as dificuldades de “saber”, que consiste na “aquisição de competências pessoais de ler, de escrever, de analisar, de interpretar, de criticar, de reconhecer e de estar aberto às outras formas de conhecimento”.

Esta tendência pôde ser observada em alguns professores por nós entrevistados, como é o caso do professor Manuel, que disse o seguinte:

*“Muitos graduados apresentam problemas básicos de leitura, escrita e nas operações Matemáticas<sup>22</sup>”.*

Por sua vez o professor Marquel teceu o seguinte:

*“São poucos os alunos que chegam a 7ª classe, enquanto sabem ler e escrever, muitos passam para o ensino secundário sem nada saber. A implementação do currículo carecia dos estudos prévios, para evitar os problemas. A aquisição de tecnologia estraga as crianças. Deve haver mais rigor, é vergonhoso ver até universidades, os estudantes têm dificuldades de leitura. Hoje, as crianças chegam na 11ª classe sem saber ler, nem escrever<sup>23</sup>”.*

Assim, alguns entrevistados sustentam que a maior parte dos alunos terminam a 7ª classe e passam para o ensino secundário sem saber ler. O não saber ler é um problema não só para a disciplina da língua portuguesa (a língua de ensino), mas também é problema para que o aluno

---

<sup>22</sup> Manuel, professor 35 anos, entrevistado na Escola Primaria Completa 9 de Agosto, no dia 28/03/2015.

<sup>23</sup> Berta, Técnica de saúde, 27 anos encarregada de educação entrevistada, na escola Primaria e completa de Guebo no dia 07/03/2015.

entenda as questões de outras disciplinas nas provas e nos exercícios das disciplinas como: ciências sociais e naturais, assim como a compreensão de um problema matemático, como afirma o professor Manuel.

*“A caligrafia, a leitura, e as dificuldades nas ciências sociais, ciências naturais. Indivíduos não sabem ler e por isso dificilmente conseguem resolver exercícios de outras disciplinas. Alunos não entendem o que está sendo explicado em textos escritos<sup>24</sup>”.*

Assim sendo, as dificuldades de leitura, apenas não criam prejuízos ao aluno na disciplina que esta o ensina, mas acaba afectando na decifração de várias mensagens, bem como na própria abstracção do aluno. As dificuldades de leitura impedem ao aluno a aceder a ciência, à informação publicitária sobre a prevenção de doenças, assim como de resolver exercícios em outras disciplinas. O indivíduo que não lê, está sujeito à muitas restrições de acesso a informação, a ciência, tecnologia e ao desenvolvimento socioeconómico.

No que tange a escrita, a mesma constitui uma forma de exteriorizar as faculdades mentais de pensar, assimilar e de opinar. O estado de espírito pode manifestar-se por intermédio da escrita. Constitui um termómetro de aprendizagem, sobretudo nas classes iniciais do ensino primário. A escrita é um dos indicadores, (muito importante), na medição da eficácia dos serviços que a educação fornece à sociedade.

Os dados colectados permitem-nos afirmar que, da mesma maneira que os alunos têm dificuldades na leitura, têm também na escrita, o que torna difícil a sua avaliação em classes com exame, como afirma o professor Marquel, que como forma de responder aos objectivos da escola, foi obrigado a ditar resposta em pleno exame.

*“Fui obrigado a ditar respostas na sala, mas os estudantes não sabiam escrever, portanto, queriam que a resposta fosse escrita no quadro. Já pode se imaginar, que alunos no sistema de educação (7ª classe), não conhecem a tabuada, não conhecem as operações básicas de Matemática, mesmo ditando respostas estes não sabem escrever<sup>25</sup>”.*

A fraca competência na escrita torna quase impossível a aprendizagem em classes que não se ensina necessariamente a escrita, o que de alguma forma afecta o sucesso escolar do aluno não habilitado na escrita.

---

<sup>24</sup> Manuel, professor 35 anos, entrevistado na Escola Primaria Completa 9 de Agosto, no dia 28/03/2015.

<sup>25</sup> Marquel, professor entrevistado na escola primária completa de Guebo, no dia 07/03/2015.



Isto pode ser visto nas perspectivas de Goody (citado por Lihave, 2010) ao defender que a escrita, teve um papel determinante no desenvolvimento e progresso dos sistemas sociais e até ao nível puramente dos indivíduos. Simultaneamente a par das formas de cognição, a escrita tem implicações nos meios de comunicação, nos sistemas culturais e simbólicos onde claramente o seu papel foi determinante para que, através de um pensamento abstracto, impessoal, intemporal construiu-se a ciência e modela-se as sociedades tal como hoje as conhecemos.

Se é verdade que os alunos terminam o ensino primário sem habilidades para escrita, nem para leitura, é verdade também, que o domínio das operações básicas de Matemática, é completamente baixo. São poucos os alunos que conseguem resolver exercícios de matemática, nas operações de adição, subtração, multiplicação e divisão, o que influencia na forma como encaram o ensino secundário, como deu para perceber do professor Marquel:

*“O problema parte da base (1ª e 2ª classes), é necessário que se seleccione melhores professores especializados para que tenham somente experiencia em determinadas classes. Porque na situação actual, os alunos chegam ao ensino secundário, sem conhecer as operações básicas de Matemática: adição, subtração, multiplicação e divisão. Não sabem ler, nem escrever<sup>26</sup>”.*

Como afirma o nosso entrevistado, o sistema de educação que se reduz somente nestes resultados, implica uma educação para o vazio, um investimento público que acaba não servindo para os objectivos preconizados. Em nome de educação da qualidade para a criança, acaba-se fornecendo uma educação que não responde as exigências sociais, o que se reflecte nas classes subsequentes. Actualmente, através de educação não se busca emancipação mental, económica, mas sim um diploma que certifica o que muitas das vezes não corresponde às competências da mesma criança. Neste sentido, apenas poucos alunos conseguem obter as habilitações satisfatórias.

No entanto, esses poucos que conseguem executar as operações básicas de Matemática (*adição, subtração, divisão e multiplicação*), não conseguem aliar esse conhecimento à realidade concreta dos respectivos contextos sociais.

---

<sup>26</sup> Marquel, professor entrevistado na escola primária completa de Guebo, no dia 07/03/2015.

## 5.5. Condicionantes do Ensino Primário

Apesar de existir a vontade de proporcionar o direito básico do ser humano, por parte do Estado através do Ministério de Educação (e Desenvolvimento Humano, na denominação actual), esta vontade fracassa devido as condições do terreno, no qual o ensino é ministrado. As escolas não possuem carteiras suficientes, nem infra-estruturas físicas capazes de albergar turmas numerosas. Uma turma numerosa faz com que o professor não consiga vigiar tudo o que o estudante escreve em apenas 45 minutos da aula. O professor tem menor tempo possível de contacto com o seu educando.

A vertente temporal é muito importante, pois é por falta de tempo que faz com que o professor não consiga interagir em pé de igualdade com todos os seus educandos, não consegue corrigir seus exercícios, mas quando chega o fim de semestre, ele deve apresentar uma percentagem superior a 90% de aprovações. Neste sentido, há maior preocupação com a quantidade do que pela qualidade, com números de “luxo”, de estudantes “brilhantes”, como pode ser visto na entrevista de Chilaule.

*“Deveria se aumentar o tempo de permanência de aluno na escola, melhorar se a situação triste da falta de infra-estruturas educacionais; melhorar se a superlotação de turmas. Os problemas acima arrolados afectam o nível secundário, pois os alunos chegam lá, sem habilidades básicas. Os professores continuam com a segunda turma, aumentou-se as disciplinas<sup>27</sup>”.*

A prevalência do segundo turno, a tomada de medidas paliativas, constitui outro entrave, levantado por, Chilaule, encarregado de educação.

*“Os resultados do ensino não tem sido satisfatórios, factores sociais giram em torno do aluno na fase em que está no ensino primário, mas também as autoridades de educação tendem a aplicar medidas cosméticas que técnicas, a superlotação das turmas é uma realidade indiscutível, a prevalência de vários turnos e da segunda turma para o mesmo professor e por consequente, poucas crianças dominam os conteúdos e devido à demanda são expelidas as crianças para o ensino secundário, embora com problemas básicos. A procura pela educação primária aumenta, mas as infra-estruturas são as mesmas<sup>28</sup>”.*

Outra condicionante da educação primária reside na falta de interesse por parte do professor, no facto do mesmo exercer menor esforço na sua actividade de docência. Assim como

---

<sup>27</sup> Chilaule, encarregado de educação entrevistado, na sua residência no bairro das Mahotas, no dia 18/03/2015.

<sup>28</sup> Chilaule, encarregado de educação entrevistado, na sua residência no bairro das Mahotas, no dia 18/03/2015.

desânimos que denotam por falta de incentivos e outros factores motivacionais. Mas, mais do que isso, alguns professores reclamam a retirada de autonomia e autoridade de decidir sobre a passagem ou não dos seus educandos, como pode ser observado na entrevista do Director Distrital Educação de Ka-Mavota, que teceu o seguinte:

*“Outro problema tem a ver com a exigência do aproveitamento acima de 80%, em turmas com mais de 60 alunos, e os professores pelo medo de perder a renovação dos seus contratos, acabam montando notas para satisfazer interesses políticos. As passagens automáticas retiram prestígio, autoridade e autonomia ao professor, o que pode ter contribuído para o desânimo e desinteresse dos professores em relação à profissão. Enfim, a falta de autonomia e poder de professores nas escolas pelas passagens automáticas, a exigência de quantidades pelas autoridades de educação, excesso de disciplinas, a ausência de formação adequada para inúmeras disciplinas, são as razões que colocam em causa a implementação de currículo em vigor<sup>29</sup>”.*

As declarações dos nossos entrevistados comungam com o defendido, por Castiano e Nguenha (2013) ao afirmarem que “os progressos no sector da educação em Moçambique, relacionam com a melhoria da qualidade de formação do professor, o reconhecimento do seu papel social, e incentivos motivacionais pelo seu trabalho para que produza melhor qualidade e aproveitamento”.

Neste sentido, o desânimo do professor está também na percepção que este tem de não possuir mais a posse do seu estatuto social, de não possuir a posse da legitimidade, sendo apenas instrumento de execução de tarefas, nas quais não participa da sua elaboração e nem percebe a sua essência. O professor passou a não valer pelas suas competências; não goza de nenhum reconhecimento por parte das autoridades administrativas; passou a não valer pela formação numa dada área: música, educação visual e outras áreas de conhecimento, vendo-se obrigação de ensinar, embora sem preparação para o efeito. Ao professor foram esvaziadas as qualidades, e passou a funcionar o desejo máximo de resultados quantitativos. O imperialismo de quantidade esvaziou o papel social e profissional do professor.

Enfim, a fraca qualidade da educação recai, também, na má interpretação e implementação das políticas públicas da educação, assentes no currículo em vigor, que contém um excesso de disciplinas, o que faz com que algumas não sejam ensinadas, mas existindo pela atribuição de nota nos mapas de avaliação do professor.

---

<sup>29</sup> Todinho, Director Distrital de Educação Ka-Mavota, entrevistado no dia 17/02/2015.

## **Considerações finais**

O presente estudo procurou analisar as práticas e percepções associadas à qualidade de educação e de forma particular, procurou (i) explicar os preconceitos que se desenvolveram com a implementação da progressão semi-automática, (ii) demonstrar as contribuições que o novo sistema trouxe para educação e (iii) compreender as representações sociais sobre a política, quer dos implementadores e os beneficiários.

Feito o trabalho de campo, os dados revelam que a maior parte dos encarregados de educação, não conhecem as linhas que norteiam o currículo actual, os poucos que conhecem revelam falta de tempo para acompanhar os seus educandos.

O sistema de passagem semi-automática é uma política pública, e está sendo alvo de manipulações por parte de alguns encarregados de educação, que usam-no como um instrumento de mais-valia para regular a idade dos filhos para enfrentar o ensino secundário, mesmo sabendo que os filhos não possuem competências para progredir para outra classe. Estes encarregados, deixam avançar os seus filhos com o pretexto de virem a perder a vaga na oitava classe, ou ver ainda relegado para o curso nocturno, uma situação pouco desejável. Por outro lado, os professores têm-se beneficiado do mesmo instrumento para empreender menor esforço, porque no final do ano quase todos passam, daí o relaxamento da classe docente.

Há uma percepção, por parte de alguns entrevistados, de que o ensino primário assenta na passagem facilitada e automática, o que culmina com a ausência de competências básicas de leitura, de cálculo e de escrita. A percepção pública quanto ao ensino primário é depreciativa, é desqualificadora em comparação com o currículo anterior e a situação é bem melhor no ensino privado.

A falta de qualidade no ensino básico é explicada não só pelas passagens semi-automáticas, mas também pela fraca colaboração entre a escola, a família e a comunidade onde os educandos estão inseridos. A própria colaboração é minada por um conjunto de factores desde económicos, sociais, culturais, assim como pela falta de domínio dos conteúdos básicos no processo de ensino e aprendizagem por parte de alguns pais ou encarregados de educação.

Alguns gestores de ensino e aprendizagem, afirmam que o currículo actual, é um currículo importado de outros contextos socioculturais, e que nada tem a ver com a nossa realidade sociocultural e muito menos económica. Sendo assim, esse sistema acaba beneficiando os alunos que antes de enfrentar o ensino primário, passaram pelas “escolinhas”, onde adquirem a cultura da escola, em detrimento dos alunos das classes sociais desfavorecidas.

As conclusões que chegamos, mostram ainda que as passagens semi-automáticas integradas no currículo básico, sendo uma política pública, têm conhecido diferentes reacções, desde a sua aprovação e aceitação, passando pela resistência e reprovação e até a sua manipulação. É uma política que veio criar um novo comportamento na relação entre professores, pais ou encarregados de educação e alunos, no processo de ensino e aprendizagem.

Este estudo, concluiu que esta política não resolveu os propósitos da sua implementação que passava por melhorar a qualidade de ensino, pois, a esmagadora maioria dos nossos informantes, defende o argumento segundo o qual, a melhoria da qualidade de ensino no sistema de educação passa, necessariamente, por elaborar um currículo que possa responder a todo o tecido sociocultural moçambicano, com uma formação de professores com capacidades de responder às exigências actuais de uma educação virada para o bem-estar social, respondendo desta forma às exigências sociais e científicas actuais e futuras do país.

## Referências Bibliográficas

### a) Livros e artigos

Abric, J. C. 2000. “Abordagem estrutural das representações sociais”. In: Moreira, ASP, Oliveira D.C. *Estudo multidisciplinar de representação social: Goiânia*. AB, 2000, Pp.27-37.

Araújo, Marivania de Conceição. 2008. *Revista Hospitalidade: A Teoria das Representações Sociais e a Pesquisa Antropológica*. Ano V, n 2. ISSN.

Borges, Vera Lucia Abrão. 1994. *Sociologia Educação e Moral*. Porto: Educação e Filosofia. Rés-Editora. Pp 299-303.

Brenner, et al, 2008. “Políticas Públicas Conceito e Práticas”: *Série Políticas Públicas*. Belo Horizonte.

Caria, L. Telmo Humberto. 1992. *Perspectivas Sociológica Sobre o Conceito de Educação e a Diversidade das Pedagogias*. Sociologia-problemáticas e práticas, n 2. pp 171-184.

Castiano, José P. E Nguenha, Severino Elias, 2013. *A Longa Marcha dum “Educação para Todos” em Moçambique*. 3ª Edição. Maputo: Publifix. Lda.

Costa, Ana Bénard (s/d). *O preço da Sombra: Sobrevivência e Reprodução Social entre Famílias de Maputo*. Lisboa: Livros horizonte.

De Gusmão, Neuza Maria Mendes. 1997. “Antropologia e Educação: Origem de um Dialogo”. *Caderno. CEDES*, Vol 18 (43), pp 1-13.

De Gusmão, Neuza Maria Mendes. 2011. “Antropologia, Diversidade e Educação: Campo de Possibilidades”. *Caderno. CEDES*, Vol 10.

De Oliveira et al. 2010. “Interacionismo Simbólico: Origens Pressupostos e Contribuições aos Estudos em Psicologia Social”. *Psicologia Ciência e Profissão*. 30(1). Pp 146-161.

Delors, Jacques. 2003. “Os Quatros Pilares da Educação” In. *Educação Um Tesouro a Descobrir*. 2ª Edição. Brasília: Cortez.

Derisso, José Luís. 2010. “Construtivismo Pós-Modernidade e Decadência Ideológica” In M. Martins e N. Duarte. (eds) *Formação de Professores: limites Contemporâneos e Alternativas Necessárias*. São Paulo: UNESP.

Emediato, A. Carlos. 1978. “Educação e Transformação Social”, *Análise Social*, Vol XIX. Pp 207-217.

Frederico, Mónica. 2012. “Situação de Educação em Moçambique Face aos Objectivos 2 e 3 de Desenvolvimento de Milénio”. *Revista de Estudo Antiultrarista e pôs Colonial* (2): 02. pp. 54-73.

Giddens, Anthony. 2005. *Sociologia*. 4ª Edição. Porto Alegre: Artmed.

Gomes, Jerusa Viera, 1994. *Socialização Primária: Tarefa Familiar?* Cad pesq. São Paulo. N 91. Pp 54-61.

Gonçalves, Susana. 2010. “Desafios à Educação e Sistemas Educativos Contemporâneos” *Revista Ibero-americana de Educação*. ISSN.

Iturra, Raul. 1991. “O processo educativo: ensino ou aprendizagem?”. In: *Educação Sociedade e Cultura*, n 1, Lisboa, Pp 29-49.

Langa, V. Patrício. 2012. “A Mercantilização do Ensino Superior e a Relação com o Saber: a Qualidade em Questão”. *Revista Científica da UEM-Ciências de Educação*. Vol11, n 0. Pp 21-44.

Leão, Denise Maciel, 1999. “Paradigmas Contemporâneos de Educação: a Escola Tradicional e a Escola Construtivista”. *Cadernos de Pesquisa*. No 107. Pp. 187-206.

Lihabe, Danúbio, 2010. “Jack Goody e a Domesticação do Pensamento Selvagem”. Maputo: DAA/ FLCS/UEM (Texto de apoio). 12p.

Mário, Mouzinho & Nandja, Debora (2006) *A Alfabetização em Moçambique: Desafios da Educação para Todos*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, Faculdade de Educação.

Marshall, Catherine, 1984. “Elites, Bureaucrats, Ostriches and Pussycats: Managing Research in Policy Settings”. *Anthropology and Education Quarterly*. 15 (3): 235-251.

- Martins, C. Aparecida e Morais, C.W. Jaques. 2005. "Antropologia e Educação": *Breve Nota Acerca de Uma Relação Necessária*". *Educação em Revista*, nº 6, p 83-94.
- Mazula, Brazão. 1995. *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique 1975-1985*. Porto Afrontamento.
- Minayo, Maria Cecília de S. e Sanches Odecio, O. 1993. "Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade". *Cadernos de Saúde Pública*. 9 (3): 239-262.
- Moscovici, S. (2003) *A representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar editores.
- Nguenha, Severino Elias, 2000. *Estatuto e Axiologia da Educação em Moçambique: o Paradigmático Questionamento da Missão Suíça*. Maputo: Livraria Universitária.
- Nogueira, C.M. Martins e Nogueira, M. Alice. 2002. "A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições". *Educação e Sociedade*, Ano XXIII. Nº 78.
- Palme, Mikail, 1992. *O Significado da Escola. Repetência e Desistência na Escola Primária Moçambicana*. Maputo: IND/Cadernos de Pesquisa.
- Sawaya, Sandra Maria. 2000. "Alfabetização e o Fracasso Escolar: Problematizando Alguns Pressupostos da Concepção Construtivista", *Educação e Pesquisa*. Vol 26 (1) pp 67-81.
- Souza, Celina, 2006. "Políticas Públicas: uma Revisão da Literatura", *Sociologias*. (16): pp. 20-45.
- Wedel, et al, 2005. "Towards an Anthropology of Public Policy", *The Annual of the American Academy of Political and Social Sciences*, 600, (July): 30-51.



## **b) Documentos e Legislação**

AFRIMAP, 2012. Moçambique: *A Prestação Efectiva de Serviços Públicos no Sector da Educação*. Joanesburgo: OpenSociety.

Ministério de Educação (INDE/MINED). 2003. *Plano Curricular do Ensino Básico: Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudo e Estratégia de Implementação*. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique.

Ministério de Educação e Cultura, (MINED) 2006. *Plano Estratégico de Educação e Cultura*. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique.

Ministério de Educação e Cultura, (MINED). 2012. *Plano Estratégico da Educação 2012-2016*. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique.