

Julho 2021

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Potencialidades e Constrangimentos no Ensino Primário em Gurué, Moçambique - as perceções dos professores

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
PARA A OBTENÇÃO DE
GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

DE

Carina Liliana Barbosa de Oliveira

ORIENTAÇÃO

Doutora Isilda Maria dos Santos Braga da Costa Monteiro



PAULA
FRASSINETTI

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Potencialidades e Constrangimentos no Ensino Primário em Gurué, Moçambique – as perceções dos professores

Carina Liliana Barbosa de Oliveira

Porto

2021

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de
Paula Frassinetti para a obtenção de grau de Mestre em Mestrado em
Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Por Carina Liliana Barbosa de Oliveira

Sob orientação da Doutora Isilda Maria dos Santos Braga da Costa Monteiro

Porto

2021

Dedicatória

Ao meu irmão Igor Oliveira

Agradecimentos

Decidi deixar os agradecimentos para último, porque sabia que seria uma coisa importante para mim e bastante emotiva, claro. Carina não é Carina sem emoções. Fi-lo, também, porque queria estar a sentir o que estou a sentir neste preciso momento: alegria e gratidão. Alegria, porque consegui e gratidão por todos aqueles que acreditaram em mim. Por todos aqueles a quem me dirijo agora.

Agradeço aos meus pais, Fátima (da junta) e José (jovim) pelos esforços que fizeram ao longo destes 5 anos. Aos meus irmãos, Tiago, Igor e Telmo, por serem os melhores irmãos que este mundo já viu. À minha cunhada, Juliana e aos meus sobrinhos, Ariana e Rodrigo. A família não se escolhe, mas se se escolhesse, escolhia-vos a vocês. Sempre!

Ao Eduardo, por todo o apoio e paciência que teve comigo. Por me ajudar tanto e por acreditar SEMPRE que eu conseguia, mesmo quando, maior parte das vezes, eu achava que não. Obrigada por me ouvires e por estares sempre aqui para mim!

Às minhas margaridas, Patrícia, Bárbara e Helena, por continuarem a ser as melhores amigas de sempre. As palavras nunca chegarão para falar de vocês e, na verdade, nem é preciso. Vocês sabem o que são para mim. Como se estivéssemos atrás de um pavilhão qualquer da escola a rirmos à gargalhada da coisa mais parva de sempre.

Ao Sérgio e ao Marcos, por me mostrarem, todos os dias, o que é ter amigos estranhos e incríveis. Pela preocupação e despreocupação. Pelos passeios e conversas. Pelo carinho e amizade.

Às pessoas que vieram juntas nesta aventura que foi a faculdade, em especial às melhores amigas que a Frassinetti me deu, Ana Isabel, Carla e Mariana, por me fazerem ver que existem pessoas que valem (tanto) a pena conhecer, mesmo quando tudo indicava o contrário. Por serem as amizades mais inesperadas de sempre e, no entanto, mais especiais.

Ao Padre Luciano, por me ter ajudado tanto na partilha dos inquéritos pelos professores em Moçambique. Por se ter mostrado sempre disponível, principalmente nos dias em que não lhe dei descansado e o ocupava de perguntas. Aos 26 professores, por aceitarem o meu pedido e me ajudarem tanto. Não vos conheço, nem vocês me conhecem a mim, mas estou-vos grata!

E, por fim, à minha orientadora, Doutora Isilda Maria dos Santos Braga da Costa Monteiro, pelo acompanhamento e apoio constante. Por se mostrar sempre presente e por me deixar continuar (e ajudar!) com este trabalho, mesmo quando tudo parecia dar errado.

Obrigada a todos! Consegui... e muito (tanto) se deve a vocês! :)

Resumo

O sistema de ensino de Moçambique sofreu a sua primeira grande mudança em 1975, quando o país conquistou a sua independência. A escassez de professores, uma cadeia escolar curta e falta de acesso da maioria da população à educação, foram alguns dos problemas a merecer a atenção do poder político.

Desde então, várias têm sido as mudanças, as adaptações e as dificuldades pelas quais o ensino moçambicano tem passado. Mesmo durante a guerra civil, a educação continuou a ser uma prioridade para o governo do país, publicando-se em 1983 a lei nº 4/83 de 23 de março, que definia as bases e diretivas do sistema educativo. Em 1992, após a assinatura do acordo de paz, a lei nº 6/92 de 6 de maio passou a integrar as alterações contempladas na nova Constituição.

A investigação que desenvolvemos teve como objetivo identificar e analisar as dificuldades sentidas por professores do ensino primário do distrito de Gurué, província da Zambézia.

Os dados foram recolhidos através de inquéritos por questionário e a sua análise permitiu confirmar que os professores inquiridos consideram que as dificuldades e as carências limitam a qualidade do ensino. O sistema de ensino carece de desenvolvimento que deverá começar pela criação de currículos de ensino adequados, por planos de formação para os professores e pelo investimento na melhoria das infraestruturas e equipamentos escolares, nas condições oferecidas aos professores e na aquisição de materiais de apoio ao ensino.

Palavras-Chave: Educação; Moçambique; Ensino Primário; Desenvolvimento

Abstract

Mozambique's education system suffered the first major change in 1975, when the country gained its independence. The shortage of teachers, a short school chain and the lack of access to education for the majority of the population were some of the problems deserving the attention of the political power.

Since then, there have been several changes, adaptations and difficulties for which Mozambican education has passed. Even during the civil war, education continued to be a priority for the country's government, with the publication in 1983 of Law No. 4/83 of March 23, which defined the bases and directives of the education system. In 1992, after the signing of the peace agreement, Law No. 6/92 of 6 May became part of the changes contemplated in the new Constitution.

The research we developed aimed to identify and analyze the difficulties experienced by primary school teachers in the district of Gurué, Zambézia province.

Data were collected through questionnaire surveys and their analysis confirmed that the interviewed teachers consider that difficulties and shortages limit the quality of teaching. The education system lacks development, which should start with the creation of adequate teaching curricula, training plans for teachers and investment in improving school infrastructure and equipment, in the conditions offered to teachers and in the acquisition of support materials to teaching.

Keywords: Education; Mozambique; Primary Education; Development

Abreviaturas

EP1 – Escola Primária do Primeiro Grau

EP2 – Escola Primária do Segundo Grau

EPC – Escola Primária Completa

FRELIMO – Frente de Libertação de Moçambique

INDE – Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação

INE – Instituto Nacional de Estatística

MAE – Ministério da Administração Estatal

MEC – Ministério da Educação e Cultura

ONG – Organização Não Governamental

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PEE – Plano Estratégico da Educação

PIB – Produtos Interno Bruto

RENAMO – Resistência Nacional Moçambicana

SNE – Sistema Nacional de Educação

UEM – Universidade Nacional Eduardo Mondlane

UNICEF – *United Nations Children's Fund*

USD – *United States Dollar*

Índices de Figuras, Tabelas e Gráficos

Índice de Figuras

Figura 1 – Distrito / Município de Gurué

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Caracterização dos professores entrevistados

Tabela 2 – Número de alunos e números de turmas

Tabela 3 – Covid-19 na educação em Moçambique

Tabela 4 – Principais dificuldades nas aulas à distância

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Média de idade dos alunos por turma

Gráfico 2 – Caracterização do espaço de ensino

Gráfico 3 – Edifício escolar desadequado

Gráfico 4 – Currículo de ensino desadequado aos alunos

Gráfico 5 – Manuais inadequados para lecionar os conteúdos

Gráfico 6 – Falta de materiais (quadro, giz, canetas, manuais do professor, projetor...) disponibilizados para lecionar as matérias

Gráfico 7 – Falta de formação para lecionar

Gráfico 8 – Falta de material didático (computador, jogos educativos, livros, ...)

Gráfico 9 – Abandono escolar

Gráfico 10 – Pouco interesse dos alunos

Gráfico 11 – Carga horária semanal excessiva

Gráfico 12 – A adoção da língua portuguesa no ensino das disciplinas

Gráfico 13 – Diversidade das Línguas Bantu

Gráfico 14 – Turmas heterogéneas sob ponto de vista linguístico

Gráfico 15 – Distância casa-escola referente aos alunos

Gráfico 16 – As dificuldades sentidas no ensino por ordem decrescente

Índice

Resumo	I
Abstract.....	II
Abreviaturas.....	III
Índices de Figuras, Tabelas e Gráficos	IV
Introdução	1
Parte I – Enquadramento Teórico	2
1.A Educação em Moçambique durante a colonização portuguesa.....	2
2.1.O Ensino primário.....	5
2.2.A Formação de Professores	7
3.As potencialidades e os constrangimentos do ensino moçambicano, na atualidade.....	9
4.O distrito de Gurué, província da Zambézia – o território e a população.....	14
Parte II – Enquadramento Metodológico.....	16
1. Participantes	16
2. Instrumento de recolha de dados – inquérito por questionário	16
3. Metodologia	17
Parte III – Tratamento e análise de dados.....	19
1. Caracterização dos inquiridos	19
A – Caracterização das turmas dos professores inquiridos.....	20
B – Recursos materiais.....	22
C – Identificação das dificuldades que se colocam aos professores	23
Considerações finais	34
Bibliografia	35
Anexos	39
Anexo 1: Inquérito por questionário	39
Anexo 2: Fotografias de escolas de Gurué	44

Introdução

O relatório de investigação que agora se apresenta, foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo de Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, para a obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, e intitula-se *Potencialidades e constrangimentos no Ensino Básico em Moçambique*.

A escolha da temática de investigação surgiu na sequência das experiências de ensino por mim vivenciadas em países africanos de expressão portuguesa e que me permitiram, pelo contacto com a realidade local, perceber os condicionalismos do seu sistema educativo. Condicionismos que impulsionaram a vontade de conhecer melhor a evolução do sistema de ensino e as dificuldades sentidas pelos professores do Ensino Primário.

Inicialmente, foram definidos objetivos que implicavam a minha deslocação a Moçambique e o desenvolvimento de atividades com crianças em contexto escolar. No entanto, devido à pandemia provocada pela COVID-19, não foi possível concretizar a deslocação a esse território, pelo que foi necessário reformular o objeto, os objetivos e as metodologias de investigação.

Centrámos, então, a nossa atenção no estudo das potencialidades e dos constrangimentos sentidos pelos professores no Ensino Primário nesse país, utilizando como instrumento de recolha dos dados um inquérito por questionário.

Sem possibilidades de nos deslocarmos a Moçambique, contámos, no terreno, com a colaboração de uma pessoa amiga que se encontra em missão no distrito do Gurué, província da Zambézia, a desenvolver um projeto na área da formação de professores/educadores e que envolve a construção de infraestruturas escolares. Coube-lhe fazer a ligação com os professores que responderam ao inquérito por questionário enviados por *e-mail*.

Este relatório de investigação encontra-se organizado em três partes, na primeira parte é feito o enquadramento teórico sobre a evolução do ensino primário no país em estudo, desde a colonização portuguesa até à atualidade.

Na segunda parte, apresentam-se e justificam-se as opções metodológicas, a partir das quais a investigação foi realizada.

Finalmente, na terceira parte, apresentam-se os resultados obtidos a partir dos dados recolhidos pelo inquérito por questionário. Efetuado junto dos professores do Ensino Primário de Gurué, estes inquéritos permitiram fazer a análise detalhada da realidade local e identificar as potencialidades e os constrangimentos sentidos pelos profissionais de educação nesse distrito moçambicano.

Parte I – Enquadramento Teórico

1. A Educação em Moçambique durante a colonização portuguesa

A educação é, basicamente, a maneira de uma sociedade preparar as gerações mais novas para o desempenho de uma função útil na sociedade. É também a maneira de uma comunidade perpetuar a sua mitologia e, através dela, o seu sistema de valores e controlo social. (Newitt, 1995, p. 382)

A primeira regulamentação do ensino nas colónias surgiu durante a Monarquia em Portugal, em 2 de abril de 1845. No dia 14 de agosto do mesmo ano foi publicado o decreto que diferenciava o ensino nas colónias e na metrópole e criava as escolas públicas nas colónias (Almeida, 1979, p. 88); em 1846 foi publicada a primeira providência legal para a organização da instrução primária nesses territórios; depois de 1854, foram criadas, por decreto, as primeiras escolas primárias na Ilha de Moçambique, em Ibo, Quelimane, Sena, Tete, Inhambane e Lourenço Marques (Almeida, 1979, p. 115). No entanto, “esses decretos e actos legislativos não passaram para além do papel” (Gómez, 1999, p. 39).

Foi em 1869 que Lisboa concebeu conselhos inspetores de instrução pública com a finalidade de melhorar a educação nas colónias. Na Ilha de Moçambique o conselho inspetor nada fez para o progresso da educação, acabando por findar as funções na década de 1890.

Devido à dificuldade da Igreja Católica em assegurar a educação, em 1907, o governo decretou a criação de uma escola para rapazes e raparigas em Lourenço Marques. De acordo com Newitt (1995), “A legislação de 1907 veio reformar o conselho inspetor de Lourenço Marques, conferindo-lhes poderes legais para a criação de parâmetros para o ensino particular e nas escolas (caso existissem) instituídas pelos governos distritais”, assim, “todas as escolas seriam autorizadas e os seus professores teriam de se submeter a um exame na presença do governador do distrito, do administrador da circunscrição, do capitão-mor ou do comandante militar”. Nas escolas, “o ensino teria de ser em português ou vernáculo, mas não numa língua estrangeira; todos os livros necessitavam de aprovação” (p. 382).

As missões católicas, em 1913, foram substituídas por missões laicas pelo governo republicano, não chegando, no entanto, a ser financiada a sua organização.

Para fundamentar a colonização como missão civilizatória, o Estado Novo foi obrigado a conceber um sistema educacional para a população africana que, à luz das ideias da época, deveria conduzi-la à civilização. Foi, então, em outubro de 1926 que João Belo, ministro do

Ultramar, decretou o “Estatuto das Missões Católicas Portuguesas”, centrando nas missões católicas toda a “missão civilizadora”.

Com a Igreja Católica a educar os “indígenas”, o Estado colonial já não tinha o encargo político e financeiro da educação dos africanos. Desta maneira, por um lado, o Estado Novo contaria com o apoio político da Igreja Católica, por outro, a Igreja teria o apoio do regime, política e materialmente, na sua missão de “cristianizar” os africanos.

Segundo o art.º 68º do *Estatuto Missionário* de 1941, o ensino para os africanos devia permitir a perfeita nacionalização e moralização dos indígenas e a aquisição de hábitos e aptidões de trabalho, de harmonia com o género, as condições e as conveniências das economias regionais, compreendendo nessa moralização o abandono da ociosidade e a preparação de futuros trabalhadores rurais e artífices para que produzissem o suficiente para responder às suas necessidades e encargos sociais (Hastings, 1974, p. 177).

O ensino primário, de acordo com os regulamentos de 1929, repartia-se em ensino primário “elementar”, indicado para os *não-indígenas*, e ensino primário “rudimentar”, indicado para os *indígenas*. Este último não tinha acesso ao ensino “elementar” e todos os anos os pais dos alunos que frequentavam este ensino tinham de pagar propinas que correspondiam a “dez sacos de milho e cinco sacos de feijão” (Christie, 1996, p. 31).

O 1º artigo do Diploma Legislativo n.º 238 de 17 de maio de 1930, que regulamentava a educação nativa, estipulou que o ensino para os indígenas deveria conduzi-los da vida selvagem para a vida civilizada, fazendo-os adquirir a consciência de cidadão português, preparando-os para a luta da vida e tornando-os mais úteis à sociedade e a si próprios. Os livros escolares retratavam tais propósitos. John Paul (1975), missionário protestante, expôs a sua admiração ao verificar que os livros dos alunos africanos “eram exatamente os mesmos que tinha visto em Portugal”. Assim, o livro da 4ª classe “dedicava uma página a Moçambique e outra a Angola”, o restante abordava só Portugal. Os alunos “tinham que aprender as linhas da rede de caminho de ferro portuguesa, mas não tinham a mais pequena ideia se havia quaisquer comboios em Moçambique” (p. 59).

De acordo com Mateus (1999),

em 1964, os livros ter-se-ão africanizado. Passaram, então, a falar da vida africana nos campos e nas cidades, assim como a conter ilustrações mostrando as relações harmoniosas entre brancos e negros. Ainda que esta aparente *africanização* continuasse afogada pela abundância de ilustrações relativas aos brancos e a Portugal. (p. 27)

Essa alteração nos manuais deveu-se, certamente, ao facto de se estar então no início da guerra colonial. A Luta Armada de Libertação de Moçambique levada a cabo pela FRELIMO

começou oficialmente em setembro de 1964. Foi o princípio de um extenso processo que possuía essencialmente duas finalidades: a recusa da dominação colonial e a edificação de uma nova sociedade, isto é, a formação da Nação moçambicana, suprema e una. A Educação era entendida como um elemento crucial para o êxito deste projeto.

Gómez, (1999, p. 130) afirma que

desde a sua fundação, a FRELIMO foi consciente de que no campo educacional muitos e grandes eram os desafios que devia enfrentar. A sua concepção de educação, assim como a concepção do tipo de sociedade que deveria ser construído, não estavam claramente definidos, desde o começo. Foi no decorrer da luta armada que a FRELIMO foi formulando, modelando o seu projecto educacional, seus métodos.

Em 1975, ano da independência de Moçambique, o país apresentava, por um lado, uma estrutura patrimonial, material e humana, colonial e, por outro, um projeto para a educação a implementar. A rede escolar era escassa e, por isso, não acessível à maior parte da população moçambicana, havendo carência de professores e de cargos de direção. Até então, a maioria da população esteve no limiar da educação formal, reflexo do sistema educativo colonial eminentemente discriminatório.

Com a independência, “o programa de reforma social da Frelimo (...) tinha por principal objectivo criar a integração social que o domínio colonial não conseguia alcançar”, sendo a sua base “a literacia universal”. Foi realizada então uma campanha com essa finalidade onde abrangia o país todo. “As mulheres, e bem assim os homens, foram encorajados a alfabetizar-se.” (Newitt, 1995, p. 470).

2. A evolução do Ensino Primário em Moçambique desde a independência até à atualidade

2.1.O Ensino primário

A educação continuava a ser privilégio do governo moçambicano em 1983, mesmo com a guerra civil a devastar o país. Com a instituição do Serviço Nacional de Educação (SNE) pela Lei n.º 4/83, de 23 de março, nesse mesmo ano de 1983, foram decididas as bases e diretrizes do sistema educativo. Os princípios gerais deste diploma legislativo de 1983, determina que a Educação:

- a) [...] é um direito e um dever de todo o cidadão, o que se traduz na igualdade de oportunidades de acesso a todos os níveis de ensino e na educação permanente e sistemática de todo o povo;
- b) [...] reforça o papel dirigente da classe operária e a aliança operário-camponesa, garante a apropriação da ciência, da técnica e da cultura pelas classes trabalhadoras, e constitui um factor impulsionador do desenvolvimento económico, social e cultural do País;
- c) [...] é o instrumento principal da criação do Homem Novo, homem liberto de toda a carga ideológica e política da formação colonial e dos valores negativos da formação tradicional capaz de assimilar e utilizar a ciência e a técnica ao serviço da Revolução;
- d) [...] na república Popular de Moçambique baseia-se nas experiências nacionais, nos princípios universais do Marxismo-Leninismo, e no património científico, técnico e cultural da Humanidade;
- e) [...] é dirigida, planificada e controlada pelo Estado, que garante a sua universalidade e laicidade no quadro da realização dos objectivos fundamentais consagrados na Constituição.

Em 1992, as novas condições políticas criadas com a entrada em vigor da nova Constituição da República, e a assinatura do acordo de paz (Selimane, 2012), entre o governo de Moçambique e a Renamo, que pôs fim à guerra civil, justificaram que o processo de alfabetização, com escassez de recursos humanos, materiais e financeiros, e a educação de adultos voltasse a ser uma prioridade para o poder político.

O SNE foi reorganizado e os seus princípios reformulados nesse mesmo ano de 1992, pela Lei n.º 6/92, de 6 de maio, ficando estipulado que:

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

Comparativamente à Lei de 1983 (lei n.º 4/83, de 23 de março), estes princípios reformulados do SNE omitem várias expressões, tais como:

- a) [...], o que se traduz na igualdade de oportunidades de acesso a todos os níveis de ensino e na educação permanente e sistemática de todo o povo.

- b) [...] reforça o papel dirigente da classe operária e aliança operário-camponeza
[...] instrumento principal da criação do Homem Novo [...]
- c) baseia-se [...] nos princípios universais do Marxismo-Leninismo;
- d) [...] é dirigida, planificada e controlada pelo Estado [...].

Relativamente aos objetivos gerais do SNE, o diploma legislativo n.º 6/92, de 6 de maio, determina o seguinte:

- f) erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o povo o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades;
- g) garantir o ensino básico a todos os cidadãos de acordo com o desenvolvimento do país através da introdução progressiva da escolaridade obrigatória;
- h) assegurar a todos os moçambicanos o acesso à formação profissional;
- i) formar cidadãos com uma sólida preparação científica, técnica, cultural e física e uma elevada educação moral cívica e patriótica;
- j) formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos;
- k) formar cientistas devidamente qualificados que permitam o desenvolvimento da produção e da investigação científica;
- l) desenvolver a sensibilidade estética e capacidade artística das crianças, jovens e adultos, educando-os no amor pelas artes e no gosto pelo belo.

Deste modo, e tendo em conta o documento acima referido, as principais alterações recaem na omissão de locuções tais como “Formar cidadãos com uma sólida preparação política, ideológica [...]; [...] educar os jovens e adultos nos valores da sociedade socialista; fazer das instituições de ensino bases revolucionárias para consolidação do poder popular”. É, ainda, possível observar-se que a formação do Homem Novo que em 1983 integrava os princípios gerais do SNE já não consta na Lei de 1992.

No que diz respeito à sua estrutura, a organização do SNE passou a incorporar o ensino pré-escolar, escolar e extra-escolar. O primeiro abrange as creches e jardins-de-infância e tem como objetivo estimular o desenvolvimento psíquico, físico e intelectual das crianças e contribuir para a formação da sua personalidade, integrando as crianças num processo harmonioso de socialização, favorável ao pleno desabrochar das suas aptidões e capacidades.

Por sua vez, o ensino escolar abrange o Ensino Geral, o Ensino Técnico-Profissional e o Ensino Superior. O Ensino Geral abarca dois níveis: o primário e o secundário. O nível primário compreende as sete primeiras classes, subdivididas em dois graus a alcançar: 1.º grau, da 1.ª classe à 5.ª classe; 2.º grau, 6.ª e 7.ª classe. O nível secundário compreende 5 classes e subdivide-se em 2 ciclos a alcançar: 1.º Ciclo, da 8.ª à 10.ª classe e 2.º Ciclo, 11.ª e 12.ª classe (Lei n.º 6/92, de 6 de maio).

Em conformidade com o SNE, o Ensino Geral tem como objetivos:

- a) Proporcionar o acesso ao ensino de base aos cidadãos moçambicanos, contribuindo para garantir a igualdade de oportunidade de acesso a uma profissão e aos sucessivos níveis de ensino;
- b) Dar uma formação integral ao cidadão para que adquira e desenvolva conhecimentos e capacidades intelectuais, físicas, e na aquisição de uma educação politécnica, estética e ética.

Presentemente, com a implementação das línguas moçambicanas no ensino básico, o 1.º e 2.º grau estão parcelados em ciclos, sendo o 1.º ciclo (1.ª e 2.ª classe), 2.º ciclo (3.ª à 5.ª classe) e o 3.º ciclo (6.ª e 7.ª classe). O 1º e o 2º ciclo funcionam em regime de monodocência e o 3º ciclo funciona no regime de blocos de disciplina. O ensino primário decorre em escolas separadas, ficando o 1.º ciclo e 2.º ciclo numa escola e o 3.º ciclo noutra. É possível encontrar, no entanto, algumas escolas no país que lecionam os 3 ciclos, e são por isso denominadas de Escola Primária Completa (EPC).

2.2.A Formação de Professores

A qualidade da educação está dependente da qualidade dos professores e da sua formação. Donaciano (2006, p. 20) afirma que formação é a partilha de experiências com outras pessoas, é a construção da personalidade do indivíduo desenvolvendo competência.

Mialaret (1981, pp. 9-22) menciona que a formação de professores se divide em formação académica e formação pedagógica. A primeira é o processo e o resultado de estudos gerais e específicos feitos num domínio particular por um indivíduo através de desenvolvimento da competência numa ou mais disciplinas científicas; e a formação pedagógica, que vai ao encontro da dimensão pedagógica da autora anterior, é o conjunto de processos que conduzem um indivíduo a exercer com competência a atividade docente.

Por sua vez, Belloni (1999, p. 92) afirma que a formação de professores atente a necessidades de atualização em três grandes dimensões: pedagógica, tecnológica e didática. A dimensão pedagógica diz respeito às atividades de orientação, aconselhamento e tutoria, incluindo o domínio de conhecimentos relativos aos processos de aprendizagem. A dimensão tecnológica abrange as relações entre tecnologia e educação, desde a aplicação pertinente dos meios técnicos disponíveis até à construção de materiais pedagógicos utilizando esses meios. Por fim, a dimensão didática diz respeito ao conhecimento do professor sobre a sua disciplina, existindo sempre a necessidade de uma atualização constante.

De acordo com a Lei nº6/92 do SNE de Moçambique, a formação de professores ocorre em instituições próprias e deve assegurar a formação integral dos docentes, conferir ao professor uma sólida formação científica, psicopedagógica e metodológica e permitir um aperfeiçoamento

constante do seu trabalho. Atualmente, segundo o Plano Estratégico da Educação (2020-2029), existem “no território nacional, 75 instituições de formação de professores, sendo 38 que formam professores para Ensino Primário” (p. 108). Em 2018, o setor da Educação contava com um total de 136 mil professores, destes, 62% estavam no Ensino Primário de 1º Grau (EP1) e 21% no Ensino Primário de 2º Grau (EP2).

A Formação de Professores estrutura-se em três níveis: i) nível básico, destinada à formação de professores do EP1; ii) nível médio, onde se realiza a formação inicial dos professores de ensino primário e dos professores de práticas de especialidades do ensino técnico-profissional; e iii) nível superior, referente à formação dos professores para todos os níveis de ensino (Lei nº6/92, SNE).

Em 2007, foi introduzido em Moçambique o curso de formação inicial de professores que contempla a 10ª classe + 1 ano de formação. Desde esse ano que são graduados, desta forma e anualmente, 9000 professores. Experimentalmente, foi introduzido, em 2012, um novo modelo de curso de formação de professores primários – manteve-se a 10ª classe como nível de ingresso, e aumentou-se o tempo da formação para 3 anos. Desde o ano 2014, formam-se, deste modo, anualmente, cerca de mil professores.

Feita uma avaliação do curso implementado em 2012 e tendo sido detetadas algumas lacunas, quer do ponto de vista pedagógico, quer da sustentabilidade financeira do próprio curso, procedeu-se à melhoria do currículo, passando a 12ª classe a ser o nível para ingresso. Assim, Moçambique passou a ter um curso de formação de professores do Ensino Primário de 12ª classe + 3 anos de formação. Com esta alteração, que teve início em agosto de 2019, pretende-se que os professores sejam capazes de ensinar crianças e adultos; atender pessoas com NEE; e ministrar o Ensino Monolingue e o Bilingue (Plano Estratégico da Educação (PEE) 2020-2029).

De acordo com a UNICEF, em 2014, aquando de um inquérito realizado pelo Banco Mundial, apenas 1% dos professores do Ensino Primário em Moçambique possuíam os conhecimentos mínimos esperados e apenas um em cada quatro professores conseguia fazer uma subtração de quatro dígitos. Estes valores demonstram a importância das alterações introduzidas no curso de formação de professores que se colocaram em prática em 2019.

Segundo o PEE 2020-2029, no Ensino Primário Moçambicano predominam os professores com o nível de formação de 10ª classe + 1 ano (46%), formação esta que continuará a ser ministrada até 2021. Como se compreende, esta realidade vai manter-se em Moçambique nas próximas décadas.

3. As potencialidades e os constrangimentos do ensino moçambicano, na atualidade

De acordo com Castiano, Ngoenha e Beithond (2012), o sistema educativo moçambicano integra quatro grandes áreas problemáticas para as quais existe dificuldade em encontrar soluções: centralização versus descentralização da administração do sistema educativo; a extensão e a qualidade do sistema; formação técnico-profissional e formação humanística geral e, finalmente, uniformidade de um sistema nacional e valorização da diversidade cultural regional. É possível o debate sobre o que deve ser a educação, no entanto, as estratégias têm sido difíceis de implementar.

Segundo o PEE 2020-2029, “as disparidades de acesso, participação e retenção estendem-se aos níveis sócio económico e geográfico”, ou seja, “os alunos mais pobres e os de zonas rurais têm piores níveis de participação, aproveitamento e taxas de conclusão mais baixas que os habitantes com mais posses e de zonas urbanas” (p. 67). Estas disparidades têm a ver, em parte, com o facto de os professores com qualificações superiores se aglomerarem nos centros urbanos e com um maior índice de riqueza.

Conforme Tsandzana (2010), “entre 1997 e 2007 houve uma redução do número de pessoas que não sabem ler nem escrever em todos os distritos”, verificando-se que “esta redução pode resultar da ampliação da rede escolar às regiões mais isoladas do País; da campanha de sensibilização, sobretudo nas áreas rurais, bem como da introdução de alfabetização de adultos.”

Em 2007, os dados estatísticos do Instituto Nacional de Estatística (INE) de Moçambique revelavam que o número de alfabetizados no país era de 50.8%, existindo uma grande disparidade entre as taxas de alfabetização do sexo masculino (66.8%) e do sexo feminino (36.9%), nas pessoas com idade igual ou superior a 15 anos.

Maria Antónia Barreto (2012) afirma que “a sociedade civil tem vindo a intervir de forma a ajudar a colmatar alguns dos problemas que persistem no sistema de ensino.” Refletindo-se sobre o Ensino Primário “verifica-se um forte contributo das ONG e das igrejas na criação de infraestruturas nomeadamente em meios rurais, no fornecimento de recursos materiais e na formação de professores em institutos privados.” (p. 4).

As últimas estatísticas disponíveis no Ministério da Educação (MINED), no que diz respeito ao aproveitamento escolar, são relativas a 2018 e demonstram-nos diferentes taxas de aproveitamento entre as regiões norte, centro e sul. No ensino primário do 1º grau, na região norte, 81,7% dos alunos tiveram aproveitamento, 6,6% desistiram e 11,7% reprovaram; na região centro, 84,8% dos alunos tiveram aproveitamento, 5,3% desistiram e 9,9% reprovaram; e na região sul, 91,0% dos alunos tiveram aproveitamento, 2,6% desistiram e 6,4% reprovaram. No ensino

primário do 2º grau, na região norte, 77,8% dos alunos tiveram aproveitamento, 6,7% desistiram e 15,5% reprovaram; na região centro, 79,8% dos alunos tiveram aproveitamento, 7,4% desistiram e 12,7% reprovaram; e na região sul, 85,9% dos alunos tiveram aproveitamento, 3,3% desistiram e 10,9% reprovaram (ME, estatística da educação, 2018). Estes resultados revelam uma taxa de desistência e reprovação maior no centro e norte do país.

Através do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE), o Ministério da Educação tem realizado estudos sobre a qualidade do sistema educativo moçambicano. Num desses estudos, realizado em 1999 nas províncias de Maputo, Zambézia e Cabo Delgado, comprovou-se que as competências básicas previstas nas três áreas disciplinares (português, matemática e ciências da natureza) não foram alcançadas por metade dos alunos da 6.ª classe – fim da primária, na época – e que a taxa de aproveitamento escolar era superior a sul, diminuindo à medida que se avançava para o norte do país. A qualidade dos professores, os recursos da escola, nomeadamente a existência de carteiras, livros escolares e giz (em 1999, nas províncias de Cabo Delgado e Zambézia somente 20% a 30% dos alunos se sentavam em carteiras, enquanto em Maputo, província e cidade, situavam-se acima dos 80% os alunos que dispunham delas) e o uso da língua portuguesa em família foram as razões explicativas, apresentadas pelo INDE, para a diversidade dos resultados.

No mesmo estudo, apresentam-se os fatores que podem explicar a variação de rendimento dos alunos:

os dados confirmam que a variação do rendimento dos alunos é mais explicada por fatores ligados às condições de aprendizagem na escola do que pelas condições socioeconómicas dos mesmos. Isto significa que, investindo nas condições de aprendizagem na escola, melhorando as condições materiais das escolas, aumentando o nível académico e profissional do professor pode-se melhorar a qualidade do ensino, mesmo supondo que as condições económicas dos alunos se mantêm constantes (ME, INDE, 1999, p.116).

Citando Maria Antónia Barreto (2012),

a maioria dos alunos revelou não compreender textos simples relacionados com o seu quotidiano, escreveu de forma elegível, não separando as palavras, memorizaram os conceitos sem perceber os significados, os procedimentos pedagógicos são mecanizados e não apelam à compreensão e à aplicação (p. 4).

Em 2016, a Avaliação Nacional de Aprendizagem, realizada pelo Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação, revelou que apenas 4,9% das crianças da 3ª classe desenvolveram as competências básicas de leitura e escrita (PEE, 2020-2029, p.68).

Em 1975, com a independência de Moçambique, foi instituída como língua oficial a língua portuguesa, que passou a ser considerada uma língua de Unidade Nacional. Esta situação ficou consagrada na Constituição da República de Moçambique (2011, p.7), no artigo 10º, que refere que “na República de Moçambique a língua portuguesa é a língua oficial”. De acordo com Ganhão (1979, apud Firmino, 2002), “o papel da Língua Portuguesa em Moçambique como língua oficial pretende preservar a unidade nacional e a integridade do território.”, no entanto, e como está definido no Decreto n. º6/92, artigo 4º, “o Sistema Nacional de Educação deve, no quadro dos princípios definidos na presente lei, valorizar e desenvolver as línguas nacionais, promovendo a sua introdução progressiva na educação dos cidadãos” (p. 274).

O estudo sobre a Situação Linguística de Moçambique, elaborado por Firmino (2000), demonstra que, no recenseamento de 1997, se regista um aumento do número de recenseados que possuem conhecimento da língua portuguesa, comparativamente ao primeiro censo, realizado em 1980. Este estudo refere, também, que a maioria dos cidadãos moçambicanos não sabe falar português e que esta língua é maioritariamente conhecida em zonas urbanas, entre as camadas mais jovens ou em cidadãos do género masculino.

Alexandre António Timbane (2015, p. 93) considera que o grande problema do ensino em Moçambique é o ensino da língua portuguesa que é a segunda ou terceira língua para a maioria das crianças, principalmente as das zonas suburbanas e rurais. Moçambique possui mais de 20 línguas bantu – as línguas maternas faladas no país – que estão distribuídas de forma desigual ao longo do território.

Para o Ministério da Educação e Cultura (MEC, 1983), a adoção do português e das línguas maternas no ensino deveria exprimir a identidade moçambicana e eliminar quaisquer vestígios da alienação e despersonalização coloniais, que, ao longo do tempo, contribuíram para o repúdio dos traços culturais essenciais africanos.

O interesse na utilização das línguas maternas no ensino fundamental em Moçambique, refere Benson (2000), começou a crescer nos finais dos anos 1980, principalmente entre um grupo de estudiosos linguistas da Universidade Nacional Eduardo Mondlane (UEM), situada em Maputo. Foram organizados, por este grupo da UEM, juntamente com representantes de organizações governamentais e não governamentais e pesquisadores educacionais do INDE, vários seminários com o objetivo de debater estratégias pedagógicas e linguísticas para melhorar a educação básica.

Coste (1983, p.442), refere que “a língua materna é assim chamada porque é aprendida como pri-meiro instrumento de comunicação, desde a mais tenra idade e é utilizada no país de origem do sujeito falante”. O Dicionário Temático da Lusofonia (2005, p. 606) detalha que a

língua materna: “é aquela que se fala no seio do grupo mais restrito em que o indivíduo se inclui: a família, e, iconicamente, a mãe”.

A segunda língua, refere Ançã (1999), é uma língua de natureza não materna, no entanto existem países bilingues ou plurilingues onde as línguas maternas não estão suficientemente descritas (por exemplo, os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP)) e em que a segunda língua é referida como língua oficial do país. Acrescenta, ainda, que nas comunidades multilingues podemos verificar que a segunda língua é também reconhecida como língua oficial do país (por exemplo, na Suíça o francês, o alemão ou o italiano). Ainda dentro da mesma linha de pensamento, Grosso (2005) defende que “na tradição das didáticas das línguas, o conceito de Língua Segunda ocorre frequentemente como língua que, não sendo materna, é oficial (ou tem estatuto especial), sendo também a língua de ensino e da socialização secundária.” No entanto, “há alguns autores que consideram que é língua segunda desde que os aprendentes estejam em imersão linguística, num contexto em contacto com os falantes nativos da língua que aprendem. Língua Segunda é também entendida como segunda língua que, a seguir à língua materna, melhor se domina” (p. 608).

Na sociedade, observamos muitas vezes os conceitos língua segunda e língua estrangeira como sinónimos. Mas, conforme anteriormente descrito, existem espaços onde a língua segunda se distingue da língua estrangeira e também da língua materna.

A língua estrangeira é aquela cuja aprendizagem se desenvolve no ambiente educativo, existindo uma exposição à mesma que se limita num determinado período de tempo por semana. Além disso, esta língua não é utilizada pelo aprendente na comunicação do seu dia a dia com familiares e amigos.

De acordo com Grosso (2005, p. 168), “o conceito de Língua Estrangeira facilmente se define como a língua que não parte [da] socialização primária [...]”.

Assim, segundo o autor Ançã (1999):

é na linha destas duas definições que os espaços da língua segunda e da língua estrangeira se separam. O estatuto da língua é o principal aspeto a considerar: Língua Segunda é língua oficial e escolar, enquanto língua estrangeira, apenas espaço da aula de língua. Decorrentes deste aspeto, há uma série de fatores de afastamento da língua estrangeira da língua segunda (imersão, contexto, motivações, finalidades da aprendizagem da língua), cruzando-se, assim, o espaço de língua segunda com o da língua materna.

Devido às guerras civis verificadas em Moçambique e as catástrofes naturais e humanas, as pessoas foram obrigadas a deslocar-se e a misturar-se, culminando com a concentração de

população de diferentes etnias e grupos nas zonas suburbanas e urbanas. Como resultado disto, tornou-se impossível encontrar-se falantes homogêneos de uma língua bantu. Por conseguinte, as turmas formadas nas escolas tornaram-se heterogêneas sob ponto de vista linguístico, pois, numa mesma sala (a) há alunos cuja sua língua materna é a língua portuguesa e (b) há alunos cujo português é a segunda ou a terceira língua (Timbane, 2009, p. 121). A juntar a esta problemática, há ainda a utilização do mesmo manual escolar por ambos os tipos de alunos e o auxílio do professor moçambicano que muitas das vezes é bilíngue (língua portuguesa e uma língua bantu).

Timbane (2009) verificou que além deste problema, no entanto, existem muitos outros:

os professores variam as suas metodologias, mas alguns educadores atendem crianças cujo português é língua materna. Esse problema, o insucesso escolar nestas classes, acontece porque as turmas são numerosas (60 a 70 alunos por turma), alguns alunos não têm material escolar (livros, cadernos, lápis, etc.) e/ou moram a 1h ou mais de caminhada de casa para escola (p. 121).

Basílio (2010), Costa (2009) e Pastore (2015) acrescentam ainda a estes condicionalismos a escassez ou inexistência de o espaço físico e estrutura escolar; problemas com a distribuição do horário escolar; a desadequação das disciplinas trabalhadas e a escassez de professores, que levam à “desmotivação dos professores, insucesso escolar e até abandono escolar por parte dos alunos” (Timbane, 2009, p. 93).

4. O distrito de Gurué, província da Zambézia – o território e a população

Zambézia é uma das 11 províncias de Moçambique, incluindo a cidade capital Maputo que tem estatuto provincial, e situa-se na região centro do país (Fig. 1) e ocupa uma área de 103 478 km², estando dividida em 22 distritos. Desde 2013, inclui 6 municípios: Alto Molócuè, Gurué, Maganja da Costa, Milange, Mocuba e Quelimane”. Em 2017, segundo o Censo então realizado, nesta província viviam 5 164 732 habitantes (resultados ajustados à taxa de omissão), sendo que destes, 2 688 336 mulheres e 2 476 395 homens. A população é maioritariamente jovem, situando-se 2 493 998 abaixo dos 14 anos.

O distrito de Gurué, com uma área de 5606 km². tem por sede a cidade com o mesmo nome e uma população de 2017, 420 869 habitantes, dos quais 217 301 mulheres e 203 568 homens. É neste distrito que vivem e trabalham os professores inquiridos neste estudo.

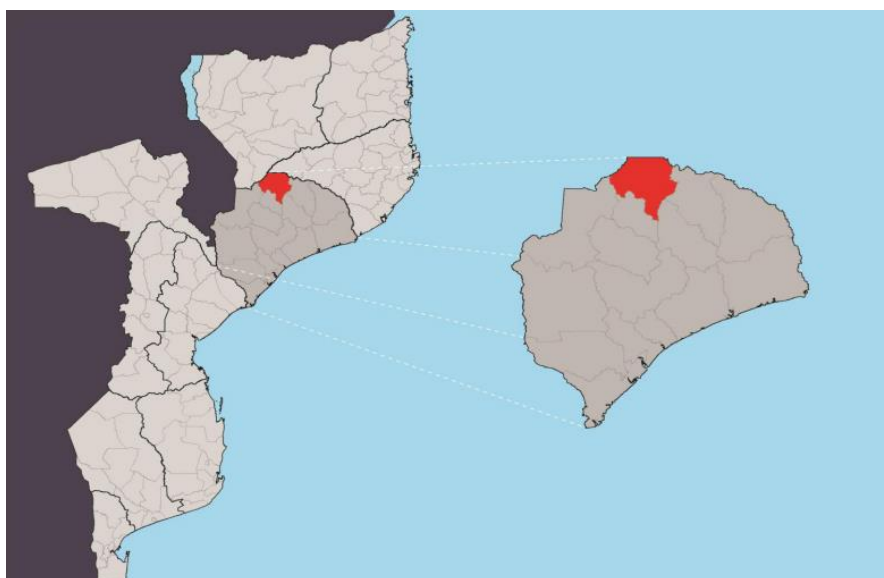


Figura 1 - Distrito de Gurué

Ao nível da Educação, segundo os últimos dados oficiais disponíveis no Portal do Governo de Moçambique, o distrito de Gurué, no ano de 2011, conta com 260 escolas primárias, das quais 188 EP1 e 72 EP2, frequentadas por 98 246 alunos e onde lecionam 1 321 professores.

A planificação, direção e controlo da administração do SNE está sob tutela do Ministério da Educação, que deve garantir a sua unicidade. Assim, os currículos e programas do ensino escolar, à exceção do ensino superior, são nacionais e carecem de uma aprovação do Ministro da Educação. Contudo, caso seja necessário, podem ser elaboradas alterações regionais que garantam uma melhor qualificação dos alunos, desde que com isso, não se contrariem os

princípios, objetivos e conceção do SNE. Qualquer alteração tem de ser aprovada pelo Ministro da Educação. (Lei nº 6/92 de 6 de maio).

Acerca da caracterização do distrito do Gurué, podemos ainda verificar que o mesmo possui vias de acesso secundárias e terciárias que se encontram num estado de degradação muito avançado, dificultando a mobilidade, atrasando o escoamento de produtos e contribuindo para a redução de oportunidade de negócio para os produtores locais. Todavia, o distrito possui ligações com Quelimane, Nampula e Malawi através da EN1, via Ile, que fazem com que consiga também estabelecer ligação com a linha férrea de Nacala, o que apesar de todas as restantes dificuldades de acessos tem permitido atrair alguns investidores.

Graças às características naturais das suas terras que permitem e contribuem para o desenvolvimento da atividade agrícola, este setor ocupa 88% da população ativa do distrito, o que segundo dados do Ministério da Administração Estatal (MAE, 2005) corresponde a cerca de 88 mil pessoas. O distrito possui 53 988 pequenas e médias explorações agropecuárias familiares e a batata-reno, o feijão-manteiga, o tabaco, e, nos últimos anos, a soja, constituem as principais culturas de rendimento produzidas. (Observador Rural, 2016). Além da agricultura, que emprega a maior parte da população ativa do Gurué, existem também outras áreas como a saúde, a educação, a indústria, o comércio, a restauração, a hotelaria, as áreas técnicas e científicas, a ação social, a comunicação e a administração pública.

Uma análise aos indicadores macroeconómicos, disponibilizados em 2019 e que são relativos ao ano 2018, demonstram que a província da Zambézia, onde se situa o distrito do Gurué, apresenta um PIB per Capita de 276.00 (USD) – abaixo 252.00 (USD) relativamente ao PIB per Capita do país – e a sua contribuição para a economia nacional está nos 9%. (INE, 2019).

Parte II – Enquadramento Metodológico

Neste segundo capítulo, especificámos a problemática selecionada para a realização da investigação, assim como os objetivos que se pretendem alcançar e as opções metodológicas feitas.

1. Participantes

Na realização do estudo, os inquéritos por questionário foram enviados a um grupo de 35 professores, tendo respondido 26.

Os professores respondentes desenvolvem o seu trabalho nas escolas de ensino básico do distrito do Gurué, província da Zambézia. As suas idades encontram-se compreendidas entre os 22 e os 46 anos.

2. Instrumento de recolha de dados – inquérito por questionário

Este instrumento de recolha de dados permite colocar aos inquiridos várias perguntas concretas acerca de uma determinada problemática em estudo. Essas questões podem considerar “as suas opiniões, a sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, as suas expectativas, o seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores” (Pombal et al, 2008, p. 11).

Segundo Tuckman (2000), “os questionários e as entrevistas são processos para adquirir dados acerca das pessoas, sobretudo interrogando-as e não observando-as, ou recolhendo amostras do seu comportamento” (p. 308).

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998, p. 189), as principais vantagens dos inquéritos por questionário são “a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação”, e ainda “o facto da exigência, por vezes essencial, de representatividade do conjunto dos entrevistados poder ser satisfeita através deste método.” Como a maioria dos instrumentos de recolha de dados, também este possui desvantagens – “o peso e o custo geralmente elevado do dispositivo; a superficialidade das respostas; a individualização dos entrevistados; e o carácter relativamente frágil da credibilidade do dispositivo.” (idem, p. 189-190).

Tendo em conta os objetivos definidos para a investigação e o facto de este ser um instrumento de recolha de dados passível de ser utilizado à distância, com recurso aos meios digitais e ainda rápido e eficaz na sua aplicação, bem como no tratamento dos dados recolhidos, a opção pelos inquéritos por questionário tornou-se evidente.

O inquérito por questionário que construímos para este estudo é constituído por 37 questões que se encontram distribuídas por 6 partes. A primeira parte do questionário tem por objetivo a recolha de dados pessoais e profissionais sobre o inquirido, de forma a ser possível recolher a informação necessária para analisar o perfil do conjunto dos respondentes.

Na segunda parte, as questões têm como objetivo fazer a caracterização da turma que o inquirido leciona.

A terceira parte, denominada “Caracterização do espaço de ensino”, contém questões direccionadas para a verificação dos recursos existentes e disponíveis na sala de aula para professores e alunos.

Relativamente à quarta parte do questionário, designada como “Dificuldades no ensino”, apresenta questões referentes aos obstáculos que o professor enfrenta na sua leccionação.

Pelas questões colocadas na quinta parte do questionário, e perante a situação atual de pandemia provocada pela COVID-19, procura-se perceber os condicionalismos sentidos pelos professores.

Para finalizar este questionário, solicita-se ao professor que escreva o que, na sua opinião, poderá ser melhorado ou alterado no ensino básico de Moçambique.

O inquérito por questionário desenvolvido foi concebido no programa Microsoft Word e disponibilizado quer através deste programa, quer no Google Forms, tendo sido enviado aos inquiridos nos dois formatos, através da pessoa que, em Moçambique, colaborou connosco, para que, caso algum dos professores tivesse dificuldades no acesso à internet, pudesse ter uma alternativa para conseguir responder às questões.

Finalmente, os questionários preenchidos foram enviados por e-mail.

3. Metodologia

“A metodologia de investigação consiste num processo de selecção da estratégia de investigação, que condiciona, por si só, a escolha das técnicas de recolha de dados, que devem ser adequadas aos objectivos que se pretendem atingir.” (Sousa & Baptista, 2011, p. 52).

Posto isto, para a elaboração do presente relatório optamos pela utilização da metodologia quantitativa que tem por objetivo a recolha, apresentação e análise dos dados permitindo que sejam quantificados e que o seu tratamento seja feito através de métodos estatísticos.

Segundo Vilelas (2009, p.103) “os estudos quantitativos admitem que tudo pode ser quantificável em termos numéricos as opiniões e as informações para depois serem classificadas e analisadas. Daí que requerem a aplicação de recursos e de técnicas estatísticas (percentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão, etc, ...).”

Uma pesquisa quantitativa baseia-se em dados e a sua realização está dependente de três fases que devem ser definidas de forma adequada e devem estar relacionadas com o que pretendemos analisar ou responder. Essas três fases são: a) que informação recolher, b) como a recolher e c) como a analisar.

Para a fase a) tem de se definir qual o objetivo da pesquisa. Para isso, torna-se necessário o desenvolvimento de instrumentos de medida que podem estar assentes em escalas ou questionários desenvolvidos ou utilizados noutras pesquisas. Para a fase b) deve ser ponderada a utilização de técnicas de amostragem, uma vez que, habitualmente, não é possível o acesso à população no seu todo. Por fim, a fase c) consiste na definição do modelo de análise dos dados recolhidos através do instrumento de medida utilizado (neste caso, o inquérito por questionário), que irá permitir que se atinja o objetivo que inicialmente foi definido, ou seja, constrói-se assim um modelo de análise de dados. (Carvalho, L. C, 2016).

Assim, o estudo desenvolvido pretende recolher informações sobre as dificuldades no ensino, tendo, por base, um conjunto de problemáticas identificadas que são colocadas a um grupo de professores do Gurué e estes manifestam o seu grau de concordância através de uma escala. Após a recolha dessas respostas, a análise de dados é realizada por meio de tabelas e gráficos que quantificam as variáveis estudadas.

Parte III – Tratamento e análise de dados

Na parte III deste relatório, apresentam-se os dados recolhidos junto dos professores em Moçambique, e a respetiva análise.

Começamos pela caracterização dos inquiridos, no que diz respeito ao género, idade e experiência na docência. De seguida, apresentaremos os dados recolhidos sobre as suas perceções relativamente às dificuldades no seu dia a dia enquanto professores.

Por fim, são apontados alguns pontos de melhoria que foram verificados e que foram indicados, também, pelos professores através dos inquéritos.

1. Caracterização dos inquiridos

Conforme se pode verificar pela consulta da Tabela 1, a amostra é composta por 26 professores, sendo a maioria do género masculino – 15 o que corresponde a 57% do total.

Relativamente à idade, apenas 26,9 % (7 professores) dos inquiridos se situa acima dos 40 anos. O grupo anterior imediatamente abaixo – o dos 36 aos 40 anos – regista 46, 2% (12 professores), um número relevante se comparado com os outros grupos – 3 no dos 31 aos 35 anos e 2 no dos 26 aos 30. Apenas dois professores (7,6%) têm menos de 25 anos de idade.

No que concerne à experiência na docência, esta situa-se num intervalo entre os 4 e os 29 anos. Contudo, apenas 3 professores (11,5%) têm um tempo de serviço inferior igual ou inferior a 5 anos. O facto de todos os outros inquiridos apresentarem mais de 6 anos de experiência docente e de, entre eles, a maioria, 16 (61,6%), contarem já com mais de 11 anos de serviço, permite-lhes ter uma visão conhecedora e crítica do ensino no seu distrito.

TABELA 1: Caracterização dos professores inquiridos

Categoria gerais	Categorias específicas	Professores	
		N.º	%
Género	Masculino	15	57,7%
	Feminino	11	42,3%
Idade do Inquirido	< 25 anos	2	7,6%
	26 a 30 anos	2	7,6%
	31 a 35 anos	3	11,5%
	36 a 40 anos	12	46,2%
	> 40 anos	7	26,9%
Experiência na docência	1 a 5 anos	3	11,5%
	6 a 10 anos	7	26,9%

	11 a 15 anos	7	26,9%
	16 a 20 anos	8	30,8%
	> 20 anos	1	3,8%

De acordo com os critérios definidos para a seleção da amostra, os inquiridos são docentes do ensino primário que desenvolvem a sua atividade letiva no distrito do Gurué, em escolas do 1º e 2º grau (que incluem as sete primeiras classes). No total dos 26 inquiridos, 21 professores (80,8%) lecionam no 1º grau (1ª à 5ª classe) e os restantes 5 (19,2%) lecionam no 2º grau (6ª e 7ª classe) (Tabela 2).

Quanto ao nível de formação dos professores inquiridos, à exceção de um único que não tem formação, todos os professores apresentam formação específica na área da educação – Curso e de Formação de Professores do Ensino Primário (aprovado pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano), ministrada por instituições moçambicanas que se dedicam à área da formação de professores tais como o Instituto de Formação de Professores, o Instituto de Magistério Primário, as Escolas de Professores do Futuro, o Instituto de Educação Aberta e à Distância e a Escola de Artes e Ofícios do Gurué.

O tempo diário dedicado à preparação das aulas indicado pelos professores inquiridos apresenta uma grande variação, entre os 10 a 120 minutos, o que dá uma média de 42 minutos (valor arredondado às unidades). Apenas 3 professores referiram que não controlam o tempo.

A – Caracterização das turmas dos professores inquiridos

Como se pode constatar na Tabela 2, em todas as classes, a maioria das turmas em que os professores inquiridos lecionam têm mais de 40 alunos. Apenas, uma única turma, na 2ª classe, tem um número de alunos inferior a 30 alunos (mais concretamente, 25 alunos).

Na análise que foi efetuada às turmas onde os professores inquiridos lecionam, pode apurar-se que a média de idades dos alunos se encontra num intervalo entre os 6 e os 16 anos, concentrando-se a média das idades nos 12 anos (Gráfico 1). A explicação para esta situação pode ser encontrada na conjugação de duas razões: a) uma taxa de retenção elevada, que faz com que as turmas tenham alunos mais velhos b) uma parte significativa dos alunos iniciou o seu percurso escolar mais tarde que o habitual.

TABELA 2: Número de alunos e números de turmas

<u>Classes</u>	<u>N.º de alunos por turma</u>	<u>Turmas por professor</u>	
		<u>N.º</u>	<u>%</u>
<u>1ª classe</u>	<u>< 30 alunos</u>	<u>0</u>	<u>0,00%</u>

	<u>31 a 40 alunos</u>	<u>1</u>	<u>3,85%</u>
	<u>> 40 alunos</u>	<u>5</u>	<u>19,23%</u>
<u>2ª classe</u>	<u>< 30 alunos</u>	<u>1</u>	<u>3,85%</u>
	<u>31 a 40 alunos</u>	<u>2</u>	<u>7,69%</u>
	<u>> 40 alunos</u>	<u>2</u>	<u>7,69%</u>
<u>3ª classe</u>	<u>< 30 alunos</u>	<u>0</u>	<u>0,00%</u>
	<u>31 a 40 alunos</u>	<u>0</u>	<u>0,00%</u>
	<u>> 40 alunos</u>	<u>3</u>	<u>11,54%</u>
<u>4ª classe</u>	<u>< 30 alunos</u>	<u>0</u>	<u>0,00%</u>
	<u>31 a 40 alunos</u>	<u>0</u>	<u>0,00%</u>
	<u>> 40 alunos</u>	<u>3</u>	<u>11,54%</u>
<u>5ª classe</u>	<u>< 30 alunos</u>	<u>0</u>	<u>0,00%</u>
	<u>31 a 40 alunos</u>	<u>0</u>	<u>0,00%</u>
	<u>>40 alunos</u>	<u>4</u>	<u>15,38%</u>
<u>6ª classe</u>	<u>< 30 alunos</u>	<u>0</u>	<u>0,00%</u>
	<u>31 a 40 alunos</u>	<u>0</u>	<u>0,00%</u>
	<u>>40 alunos</u>	<u>2</u>	<u>7,69%</u>
<u>7ª classe</u>	<u>< 30 alunos</u>	<u>1</u>	<u>3,85%</u>
	<u>31 a 40 alunos</u>	<u>1</u>	<u>3,85%</u>
	<u>>40 alunos</u>	<u>1</u>	<u>3,85%</u>

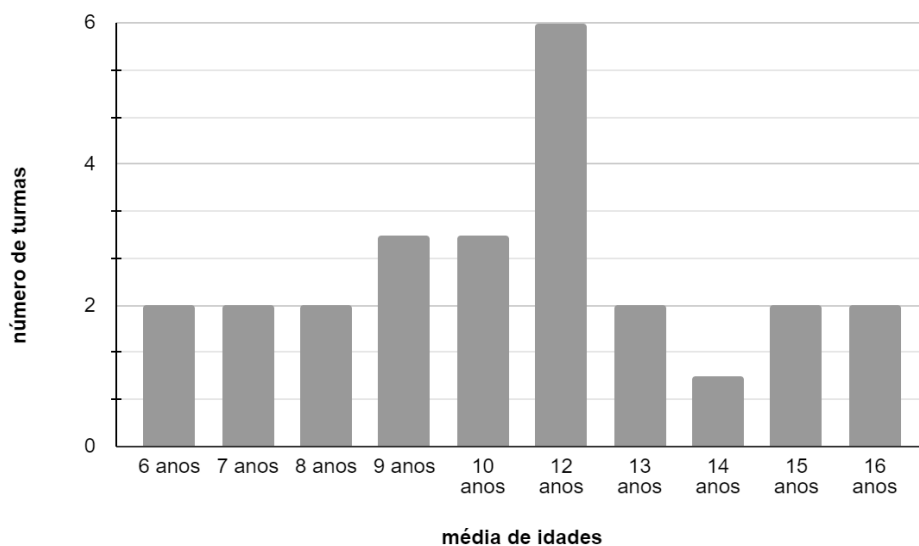


GRÁFICO 1: Média de idade dos alunos por turma

Quanto à razão a), embora na resposta à questão sobre o número de retenções no ano letivo de 2019/2020, a maioria dos inquiridos tenha respondido que nenhum aluno ficou retido, alguns dos professores justificaram essa situação com a norma emanada do Ministro da Educação que, face à pandemia de covid-19, não permitiu que os alunos fossem retidos.

Para perceber se as escolas de Gurué disponibilizam apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem, colocou-se no inquérito uma questão sobre esse aspeto. Das respostas obtidas, pode constatar-se que somente uma escola dispõe de algum tipo de apoio e que o mesmo é prestado a 25 alunos.

B – Recursos materiais

No tocante aos recursos materiais de que as escolas dispõem para serem utilizados por alunos e professores, a resposta dos inquiridos que prevalece é de que não existem, conforme se pode verificar no Gráfico 2. A análise das respostas a este ponto, permite-nos identificar 1 professor que refere ter ao seu dispor carteiras para todos os alunos, quadro branco/de lousa e canetas ou giz; 1 professor que refere ter à sua disposição carteiras para todos os alunos, canetas ou giz e armário para guardar os materiais; 1 professor refere ter à sua disposição carteiras para todos os alunos e canetas ou giz; 1 professor que refere ter à sua disposição canetas ou giz e armário para guardar os materiais; 1 professor que refere possuir na sua sala carteiras para todos os alunos e armários de apoio para guardar os materiais; 1 professor que tem à sua disposição quadro branco/de lousa e canetas ou giz; 4 professores que referem ter à sua disposição apenas carteiras para todos os alunos; 3 professores que referem só possuir canetas ou giz. Por fim, verificámos que um conjunto de 13 dos professores refere não possuir carteiras para todos os alunos, nem nenhum dos restantes materiais.

Destaca-se, ainda, o facto de todos os 26 professores inquiridos mencionarem não ter ao seu dispor, na escola, um computador ou um projetor que possam usar nas suas aulas.

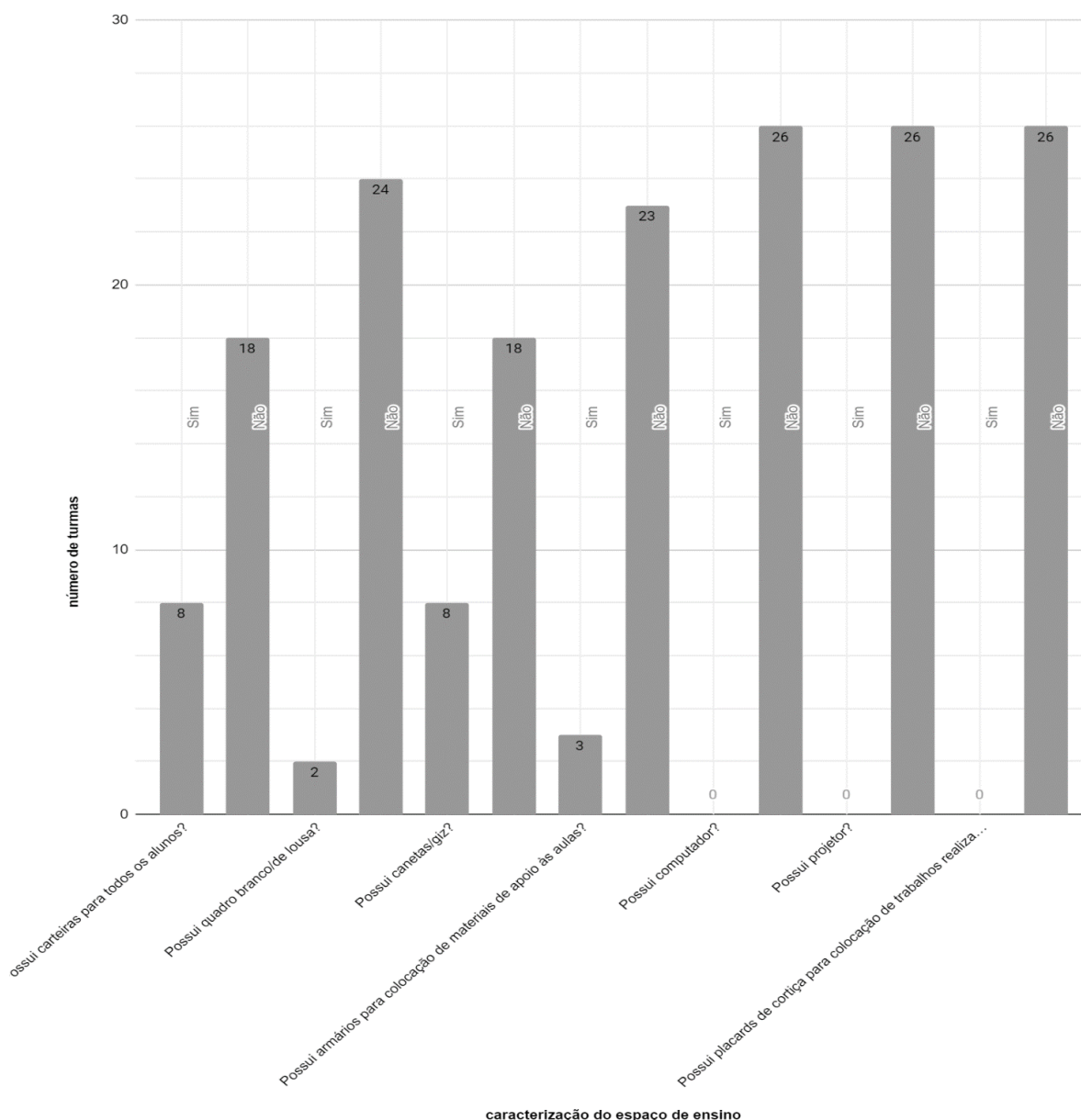


GRÁFICO 2: Recursos materiais existentes nas escolas

C – Identificação das dificuldades que se colocam aos professores

Para identificar as principais dificuldades com os quais se deparam os professores do Ensino Primário em Gurulé e qual o impacto que essas dificuldades, na sua perspectiva, têm na aprendizagem dos alunos, colocou-se uma lista de possíveis problemas detetados aquando da realização da parte teórica deste relatório, a partir da bibliografia consultada. Para cada um desses problemas, pediu-se ao inquirido que, numa escala de 4 níveis (concordo totalmente; concordo; discordo; discordo totalmente), manifestasse o seu grau de concordância relativamente às dificuldades identificadas no ensino em Gurulé.

A desadequação do edifício escolar às funções a que se destina é apresentada pela maioria dos professores como uma das dificuldades no ensino, embora 10 (38,5%) dos inquiridos manifestem opinião contrária, discordando ou discordando totalmente.

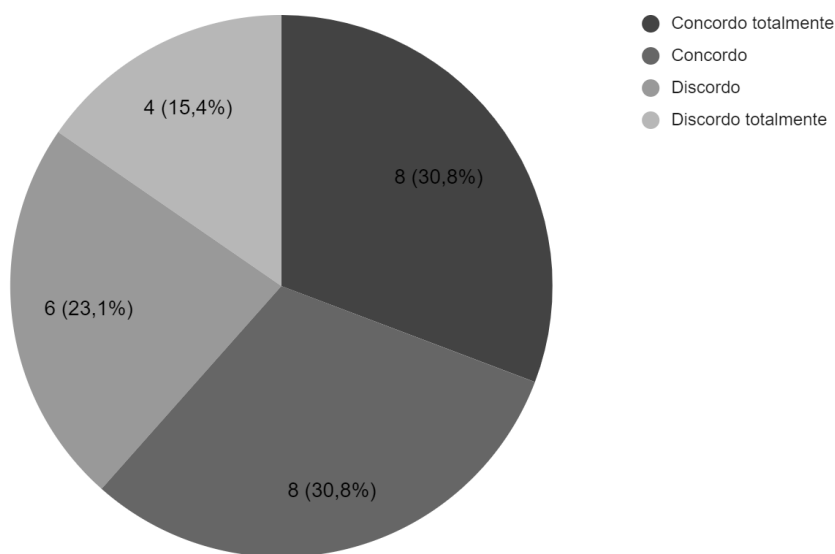


GRÁFICO 3: Edifício escolar desadequado

A desadequação do currículo de ensino aos alunos foi considerada um problema por 14 (53,8%) professores. No entanto, verifica-se, também, um número elevado de professores – 12 (46,2%) – que não veem este ponto como sendo uma dificuldade no ensino.

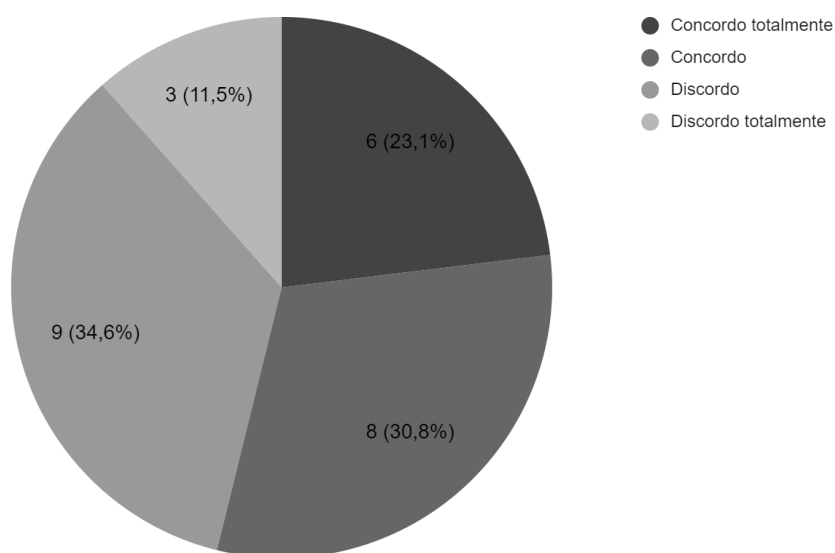


GRÁFICO 4: Currículo de ensino desadequado aos alunos

Da análise do Gráfico 5, pode-se verificar que, na maioria dos inquéritos recebidos, os professores – 16 (61,5%) consideram que os manuais utilizados se encontram adequados aos conteúdos que lecionam. São apenas 10 os inquiridos que consideram que os manuais estão desajustados e, por isso, constituem um problema.

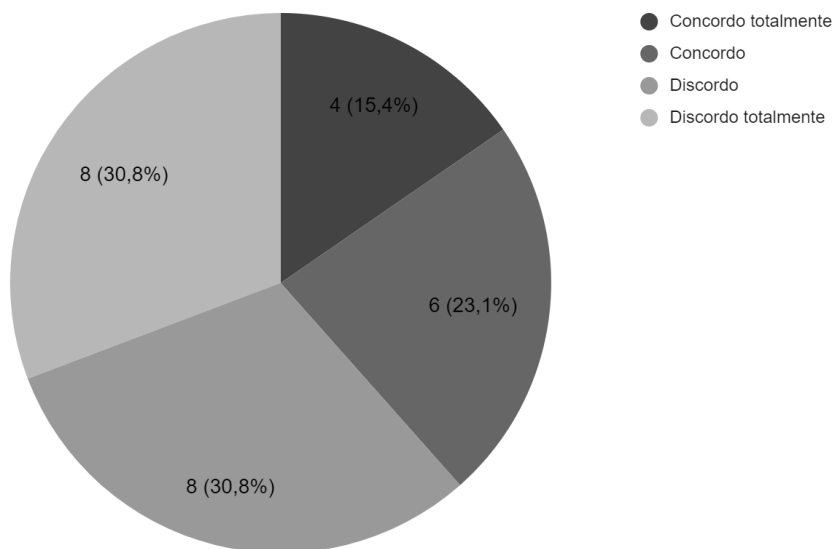


GRÁFICO 5: Manuais inadequados para lecionar os conteúdos

O mesmo não acontece, no entanto com os recursos materiais que, como tivemos oportunidade de verificar, praticamente não existem. Uma significativa maioria dos inquiridos expressa a dificuldade que sente ao lecionar sem dispor de materiais essenciais na sala de aula, como giz, quadro, etc. (Gráfico 6). Por sua vez, a falta de material didático, como computadores, jogos educativos e livros, é assinalada por todos os inquiridos como um problema (Gráfico 7).

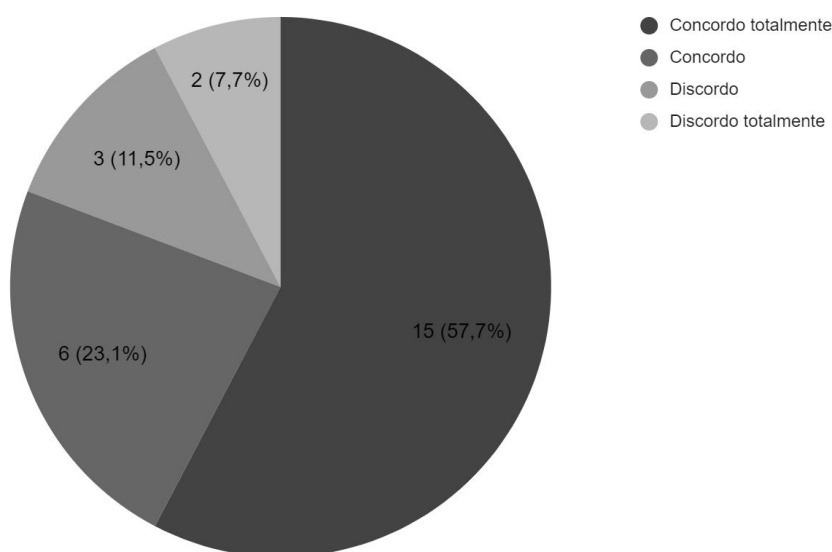


GRÁFICO 6: Falta de recursos materiais (quadro, giz, canetas, manual do professor, projetor...) na sala de aula

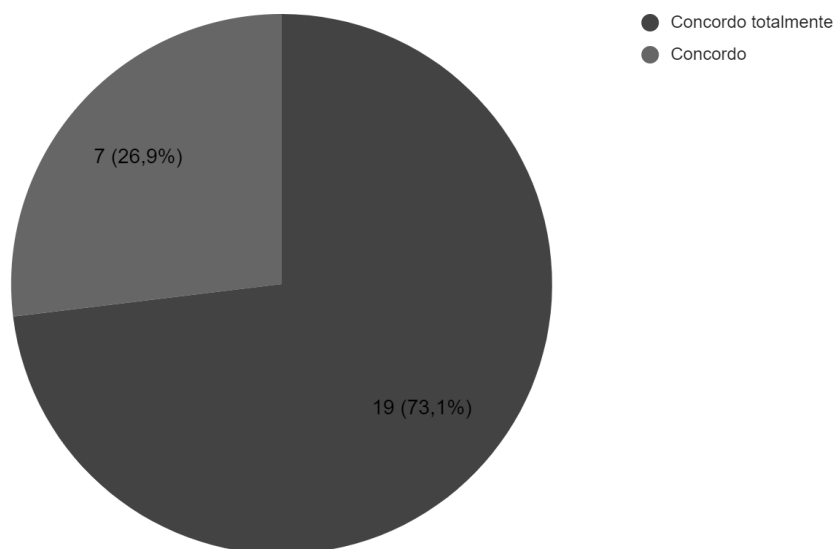


GRÁFICO 7: Falta de material didático (computador, jogos educativos, livros, ...)

Quanto à falta de formação dos professores para lecionar, apenas 4 dos inquiridos identificam essa situação como um problema. A esmagadora maioria – 22 professores – discordam ou discordam totalmente dessa opinião (Gráfico 8).

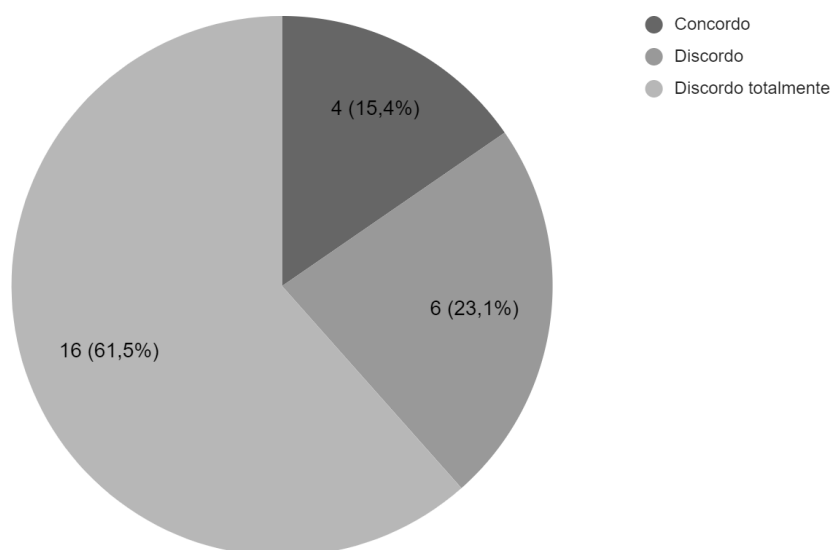


GRÁFICO 8: Falta de formação para lecionar

O abandono escolar é uma realidade que a maioria dos professores inquiridos – 15 (57,7%) reconhece existir e, por isso, é também identificada como uma das dificuldades no ensino primário em Gurulé (Gráfico 9). Relacionado com esse problema, 16 (61,5%) dos inquiridos consideram que é um problema o pouco interesse dos alunos pela escola e pelos conteúdos lecionados (Gráfico 10).

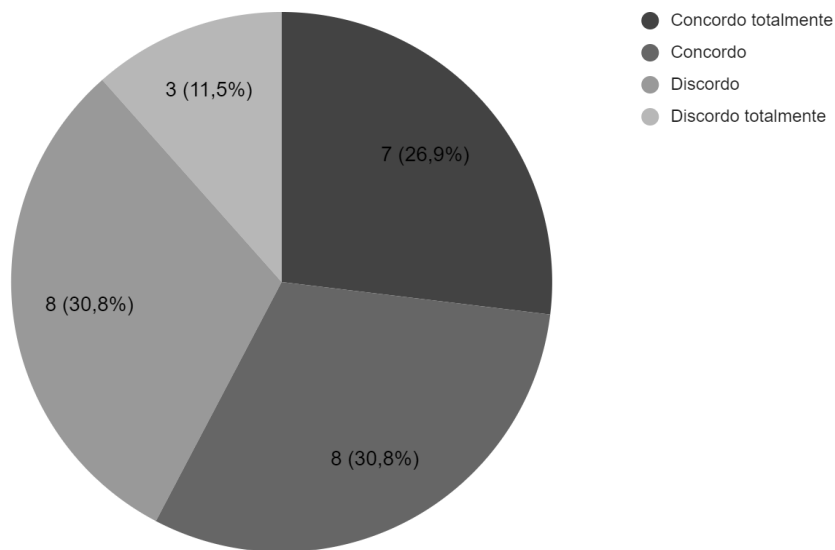


GRÁFICO 9: Abandono escolar

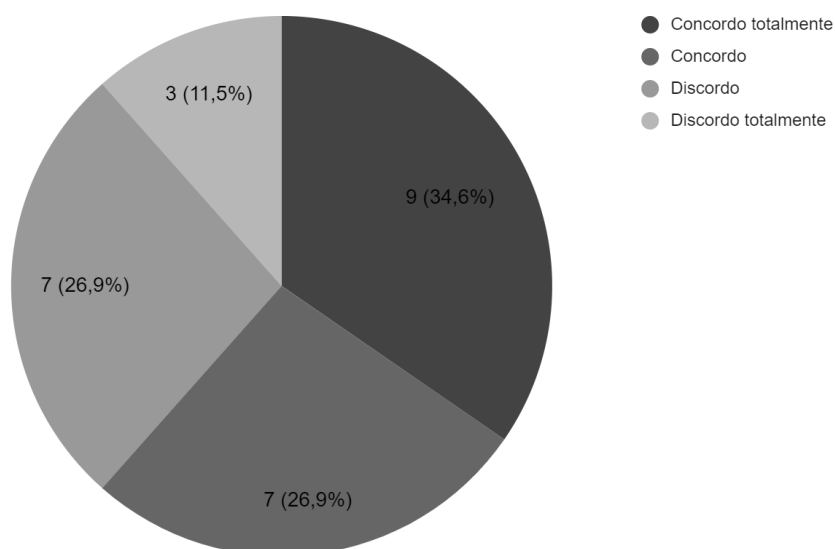


GRÁFICO 10: Pouco interesse dos alunos

No que diz respeito à carga horária semanal excessiva de aulas atribuídas ao professor, 69,2% dos inquiridos discordam que esta seja um problema. Por sua vez, 8 (31,7%) dos inquiridos afirmam que enfrentam essa situação como um problema no seu dia a dia.

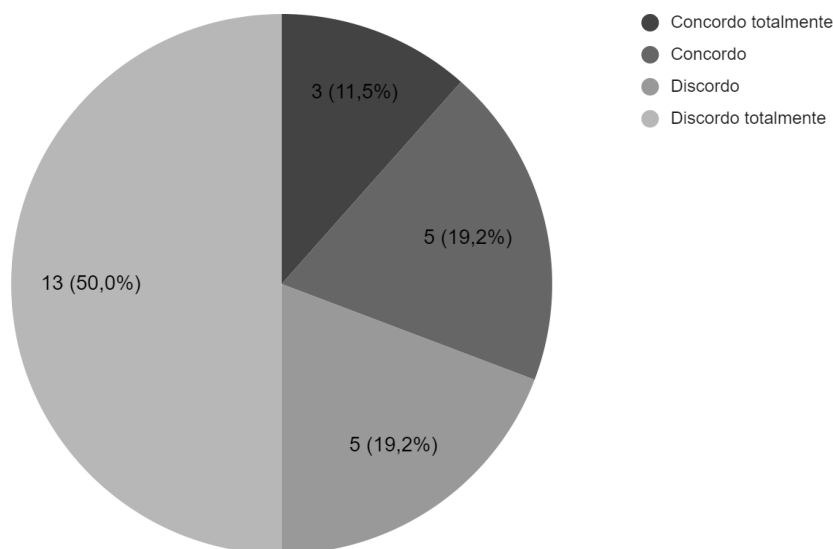


GRÁFICO 11: Carga horária semanal excessiva

No tocante a adoção da língua portuguesa no ensino das disciplinas, a maioria dos professores inquiridos não a veem como uma dificuldade na sua lecionação – sendo apenas como tal por 10 dos 26 professores (Gráfico 12).

Em relação à diversidade das línguas bantu, a opinião dos inquiridos apresenta-se mais dividida – praticamente metade dos professores (10) identificam essa situação como um problema (Gráfico 13).

Por fim, no que concerne à heterogeneidade das turmas sob ponto de vista linguístico, 16 dos 26 professores não a veem como uma dificuldade (Gráfico 14).

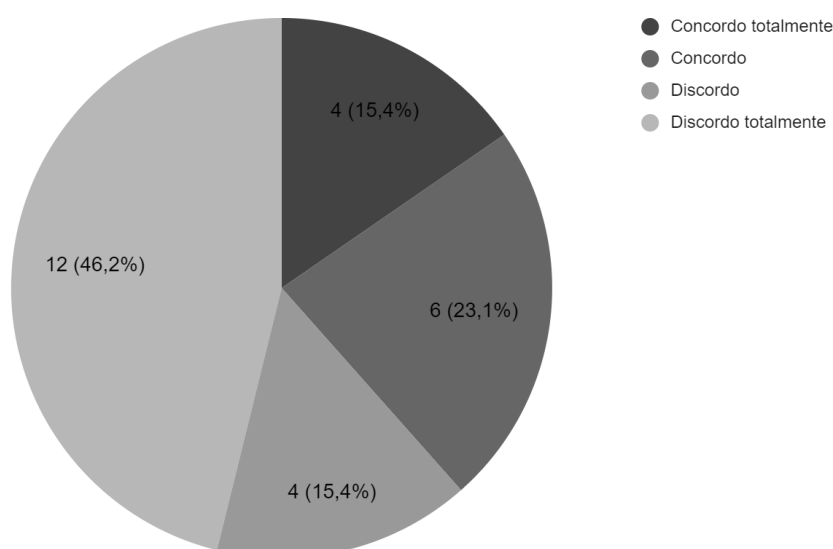


GRÁFICO 12: A adoção da língua portuguesa no ensino das disciplinas

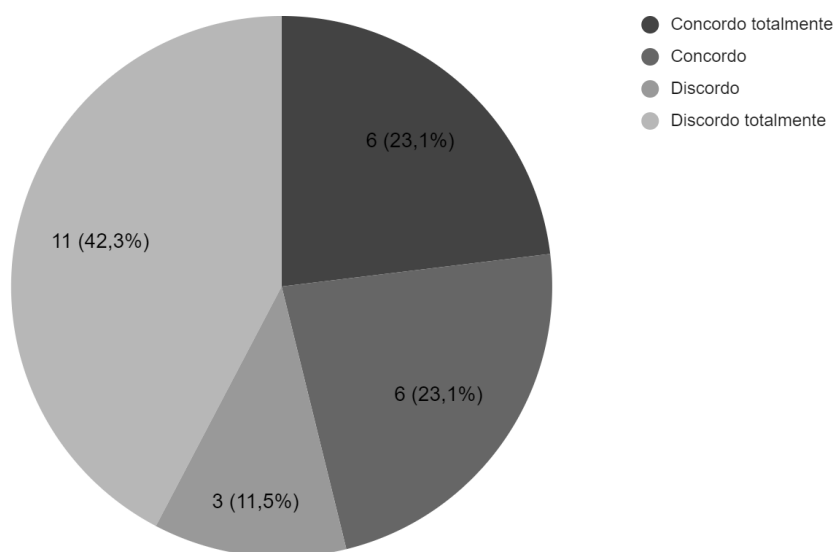


GRÁFICO 13: Diversidade das línguas bantu

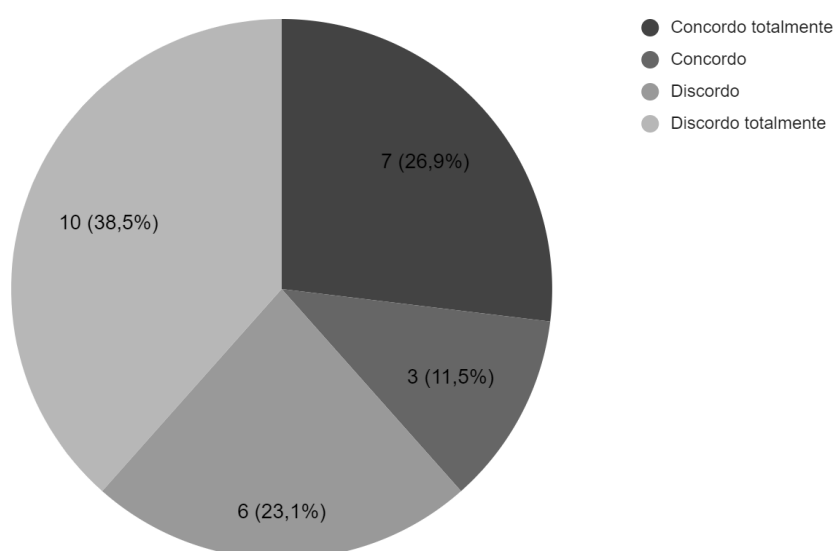


GRÁFICO 14: Turmas heterogêneas sob ponto de vista linguístico

Finalmente, a distância casa-escola é percebida pela maioria – 15 (57,7%) dos inquiridos como um problema para os alunos e, por consequência para o ensino em Gurulé.

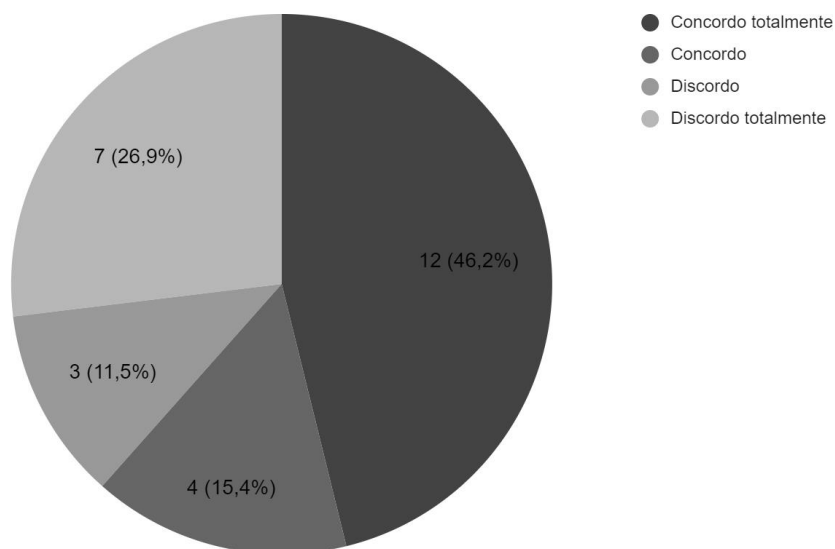


GRÁFICO 15: Distância casa-escola (alunos)

O gráfico abaixo demonstra o número de professores que concordou com cada uma das dificuldades que se colocam no ensino em Moçambique, indicadas no inquérito, partindo da que teve a maior concordância para a que teve menor (leitura da esquerda para a direita).

A falta de material didático desde o mais básico como mesas e giz até aos computadores jogos educativos e livros é apresentada como a dificuldade mais sentida no dia a dia do professor no Gurué. A que menos sentem é a falta de formação para lecionar, apresentando quase todos os inquiridos formação específica que os preparou para o exercício da função docente.

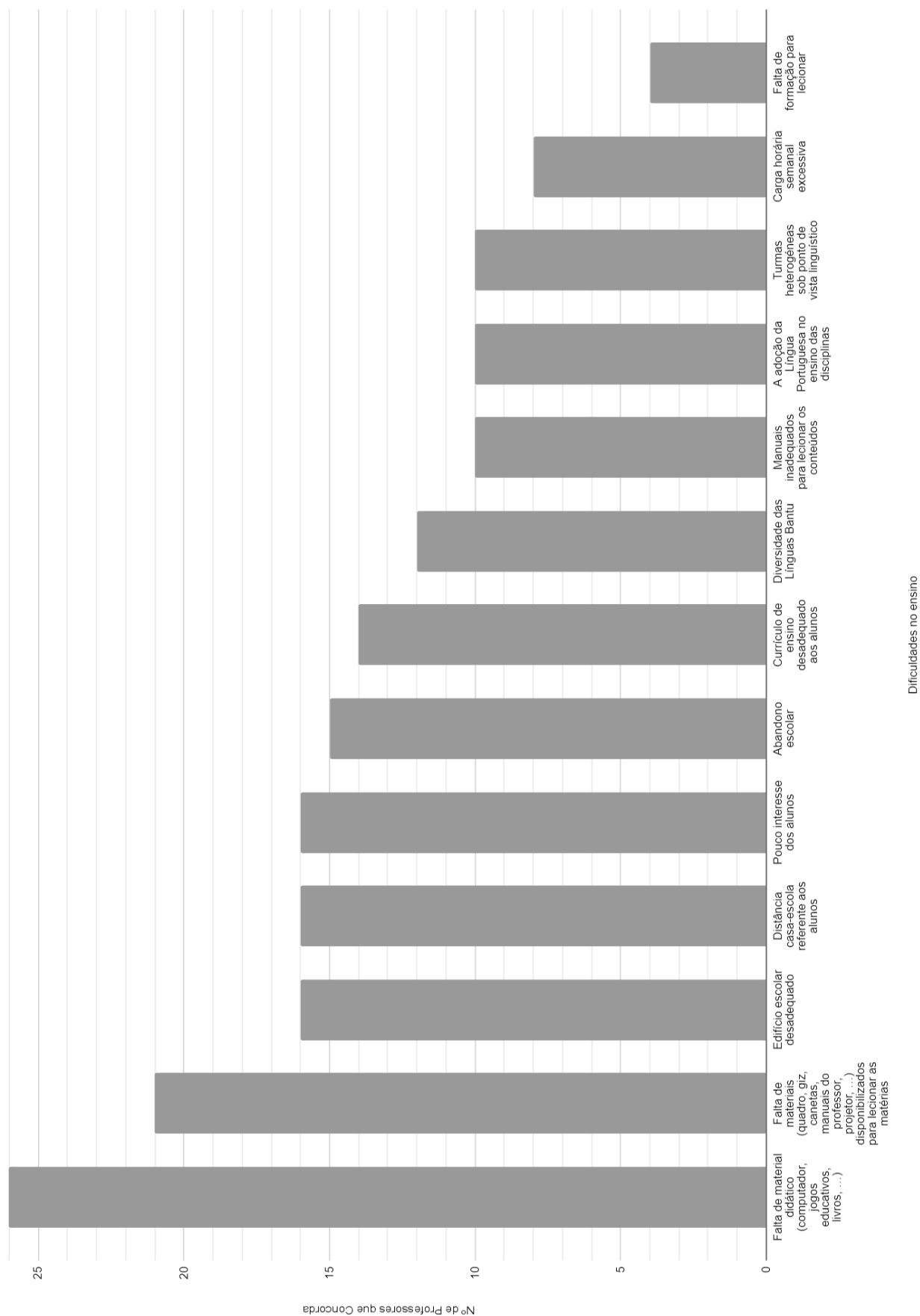


GRÁFICO 16: As dificuldades sentidas no ensino por ordem decrescente

D – Impacto da covid-19 no ensino

Estando o mundo a atravessar, neste momento, uma pandemia justificava-se perceber se esta situação alterou a forma como os professores ensinam em Gurué, e, caso a resposta seja afirmativa, como é que estes se adaptaram à nova realidade. Os professores foram assim inquiridos para se saber se as suas aulas foram lecionadas à distância, e caso isso tenha acontecido, se se verificou a presença online de todos os alunos e quais foram, nessa modalidade, as principais dificuldades sentidas.

Os resultados obtidos (Tabelas 3 e 4) permitem perceber que apenas uma minoria dos professores inquiridos – 6 – passou a lecionar as suas aulas à distância e apenas um deles contou com a presença online de todos os alunos que constituíam a turma. O impacto negativo da pandemia no ensino destes alunos ficou assim muito evidente.

Os 6 professores que lecionaram as suas aulas à distância, destacaram como principais dificuldades desta modalidade: a(s) plataforma(s) para colocação dos trabalhos realizados pelos alunos; a falta de recursos tecnológicos por parte dos alunos (internet e computador); a falta de assiduidade dos alunos; o mais difícil acompanhamento de cada aluno; e a dificuldade em captar a atenção dos alunos.

TABELA 3: Covid-19 na educação em Moçambique

	Respostas	Nº de Turmas
Com a pandemia da Covid-19, foi-lhe solicitado dar aulas à distância?	Sim	6
	Não	20
Todos os alunos conseguiram comparecer às aulas à distância?	Sim	1
	Não	5

TABELA 4: Principais dificuldades nas aulas à distância

Principais dificuldades sentidas nas aulas à distância	Nº de Turmas
A(s) plataforma(s) para colocação dos trabalhos realizados pelos alunos	1
Falta de recursos por parte dos alunos (internet e computador)	4
Assiduidade dos alunos	2
Acompanhamento individual a cada aluno	4
Captação da atenção dos alunos	1

Para finalizar este inquérito por questionário, deu-se oportunidade aos professores de, numa pergunta aberta, manifestarem a sua opinião sobre o que consideravam importante para existir um ensino de qualidade.

As respostas obtidas foram diversificadas, tendo todos os inquiridos dado o seu ponto de vista sobre o que podia ser diferente ou melhorado no ensino. Agrupámos essas respostas em três categorias: infraestruturas e equipamentos escolares; valorização dos professores; e alunos.

Na primeira categoria incluímos as referências às infraestruturas e equipamentos escolares. Os inquiridos mencionaram a necessidade de melhores edifícios escolares; a existência de mais escolas, para diminuir a distância percorrida pelos professores e alunos a partir dos seus locais de habitação; um reforço das salas de aulas com equipamentos tecnológicos e materiais didáticos para apoio no processo de ensino e aprendizagem.

Na segunda categoria, a da valorização dos professores, os inquiridos referiram que a necessidade de se pagarem aos professores melhores salários, de se providenciar mais formação contínua, de forma a melhorarem e atualizarem os seus conhecimentos, de se melhorar o processo de recrutamento dos docentes, para se escolherem os professores mais competentes.

Na terceira categoria, centrada nos alunos, os professores inquiridos consideraram a necessidade de mobilizar os pais para um acompanhamento mais próximo dos filhos; incentivar as raparigas a irem à escola; existirem professores devidamente formados que possam acompanhar crianças com necessidades educativas especiais e a criação de currículos de ensino específicos que estejam adequados ao desenvolvimento dos alunos moçambicanos e à realidade local, e, ainda, a oferta de lanches a alunos para potenciar o rendimento escolar.

Considerações finais

O desenvolvimento deste estudo possibilitou conhecer as percepções de 26 professores sobre as dificuldades do ensino primário em Gurué e o que seria necessário mudar para aumentar a sua qualidade.

A consulta da bibliografia disponível permitiu traçar a evolução do ensino em Moçambique, desde o século XIX, quando esse território era uma colónia portuguesa, até à atualidade. Com especial enfoque no ensino básico, procurámos perceber como está estruturado, quais os princípios orientadores em que assenta e como se processa a formação dos professores que o lecionam.

Para recolha de dados, construímos um inquérito por questionário que permitisse a caracterização dos inquiridos e das turmas a que lecionam, conhecer a tipologia dos recursos de que dispõem nas escolas, as dificuldades enfrentadas no dia a dia, as condições que tiveram para lecionar em tempos de COVID-19. Por último, numa questão aberta, deu-se espaço para que os professores inquiridos pudessem identificar as melhorias a introduzir para aumentar a qualidade do ensino.

Da amostra que conta com 26 professores, todos lecionam no distrito do Gurué. Destes, 15 são do género masculino e 11 do género feminino, estando a faixa etária situada entre os 22 e os 46 anos e a experiência na docência entre os 4 e os 29 anos. A totalidade dos docentes inquiridos leciona turmas do 1º e 2º graus, sendo que apenas um não possui, nas suas habilitações académicas, a Formação de Professores do Ensino Primário.

Os resultados evidenciam, na percepção dos professores inquiridos, um ensino marcado pela carência – carência de infraestruturas e recursos disponíveis em sala de aula, nomeadamente de recurso tecnológicos (Anexo 2, imagens de escolas de Gurué) carência de formação contínua para docentes que lhes permita uma atualização de conhecimentos, quer científicos quer didáticos. A falta de material didático (computador, jogos educativos, livros, ...) é apresentada como a dificuldade mais sentida no dia a dia do professor no Gurué, sendo que a que menos sentem é a falta de formação para lecionar. Os constrangimentos que se colocam na atividade docentes destes professores ressaltam assim neste estudo, comparativamente às potencialidades.

Bibliografia

Almeida, P. R. (1979). *História do Colonialismo Português em África: cronologia do século XIX*. Lisboa: Editorial Estampa.

Ançã, M. H. (1999). *Da Língua Materna à Língua Segunda*. *Noesis: a Educação em Revista*, 51, 14-16.

Barreto, M. A. (2012). *Papel da sociedade civil na educação e na formação em moçambique: potencialidades e constrangimentos*. Atas do congresso internacional saber tropical em moçambique: história, memória e ciência

Basílio, G. O. (2010). *O Estado e a escola na construção da identidade política moçambicana*. Tese de doutoramento em Educação apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.

Belloni, M. L. (1999). *Professor coletivo – Quem ensina a distância?* In Belloni, M. L., *Educação a distância*. São Paulo: Editora Autores Associados.

Benson, C. J. (2000). *The Primary Bilingual Education Experiment in Mozambique, 1993 to 1997*. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 3 (3), 149-166.

Carvalho, L. C. (2016). *Sebenta de apoio: metodologias e técnicas de investigação*. Universidade Aberta.

Castiano, N, B. (2005). *Barómetro da educação básica em Moçambique. Estudo piloto sobre a educação*. Maputo: ISOED.

Castelo, C. (1998). *O Modo Português de Estar no Mundo. O Luso-Tropicalismo e a Ideologia Colonial Portuguesa (1933-1961)*. Porto: Edições Afrontamento.

Christie, I. S. (1996). *Uma Biografia*. Maputo: Editora Ndjira.

Costa, A. B. (2009). *Educação escolar e estratégias familiares na periferia de Maputo*. *Cadernos de Pesquisa*, 39 (136), 13-40.

Dicionário Temático da Lusofonia (2005). Lisboa: Texto Editora.

Donaciano, B. (2006). *A formação de professores primários em Moçambique, Desenvolvimento da Competência Docente dos Formandos durante o Estágio, no Modelo 10^a+1+1*. Universidade Católica de São Paulo e Universidade Pedagógica de Maputo.

Duffy, J. (1970). *Portuguese Africa 1930 to 1960*. In L. H. Gann & Peter Duignan (Eds.), *Colonialism in Africa 1870-1960* (vol. 2). Cambridge: CUP.

- Fieldhouse, D. K. (1982). *The Colonial Empire: A Comparative Study from the Eighteen Century*. Londres: Macmillan.
- Firmino, G. (2002). *A “Questão Linguística” na África pós-Colonial: O Caso do Português e das Línguas Autóctones em Moçambique*. Maputo: Promédia.
- Galisson, R. & Coste E. D. (1983). *Dicionário de Didática das línguas*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Gómez, M. (1999). *Educação Moçambicana: história de um Processo*. Maputo: Livraria Universitária.
- Grosso, M. J. (2005). *“Português Língua Estrangeira/Língua Segunda”*. Dicionário Temático da Lusofonia. Associação Cultural Lusófona. Lisboa: Texto Editora.
- Hastings, A. (1974). *Wiryamu*. Porto: Edições Afrontamento.
- Macqueen, N. (1998). *A descolonização da África Portuguesa: a revolução metropolitana e a dissolução do Império*. Lisboa: Europa-América.
- Mandamule, U. (2016). *Observador Rural - Tipologia dos conflitos sobre ocupação da terra em moçambique*. Moçambique.
- Mateus, D. C. (1999). *A Luta Pela Independência – A Formação das Elites Fundadoras da FRELIMO, MPLA E PAIGC*. Sintra: Editorial Inquérito.
- Ministério de Educação., Direção de Planificação e Cooperação. 2018. *Estatística da educação Aproveitamento escolar - 2018*
- Ministério da Educação (ME), Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE). (1999). *Avaliação das capacidades dos alunos da 2ª e 3ª classes na cidade de Maputo, províncias de Maputo, Zambézia e Cabo Delgado*. Programa de Apoio ao sector da Educação Moçambique -Finlândia.
- Ministério da Educação e Cultura (MEC) (1983). *Contribuição para a Definição de uma Política Linguística da República Popular de Moçambique*. Maputo: Secretaria de Estado da Cultura.
- Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (2020). *Plano Estratégico da Educação (2020-2029). Por uma Educação Inclusiva, Patriótica e de Qualidade*.
- Mialaret, G. (1981). *A Formação dos Professores*. Coimbra: Almedina
- Newitt, M. (1995). *História de Moçambique*. Sintra: Publicações Europa-América.

- Pastore, M. N. (2015). *“Sim! Sou criança eu!”*. *Dinâmicas de socialização e universos infantis em uma comunidade moçambicana*. Dissertação de mestrado em Terapia Ocupacional, Universidade Federal de São Carlos, Brasil.
- Paul, J. (1975). *Moçambique – Memórias de uma Revolução*. Lisboa: Iniciativas Editoriais.
- Pombal, B. M. O., Lopes, C. M. S. S. & Barreira, N. A. V. (2008). *A importância da recolha de dados na avaliação de Serviços de Documentação e Informação: a aplicabilidade do SharePoint nos SDI da FEUP*. Universidade do Porto /Faculdade de Engenharia, Porto.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Selimane, R. (2012). *A história e a geografia na concepção da disciplina de ciências sociais no ESG1 em Moçambique: Subsídios epistemológicos e didático-metodológicos para a revisão curricular em curso*. Dissertação de mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios: segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.
- Thayer-hart, N., Dykema, J., Elver, K., Schaeffer, N. C. & Stevenson, J. (2010). *Survey Fundamentals - A guide to designing and implementing surveys*, Office of Quality Improvement
- Timbane, A. A. (2015). A complexidade do ensino em contexto multilíngue em Moçambique: políticas, problemas e soluções. *Calidoscópico*, 13 (1), 92-103.
- Timbane, A. A. (2009). *A problemática do ensino da língua portuguesa na 1ª classe num contexto sociolinguístico urbano: o caso da cidade de Maputo*. Maputo, Moçambique. Dissertação de Mestrado. Universidade Eduardo Mondlane.
- Tsandzana, F. A. (2010). *Atlas sócio-demográfico de moçambique (1997 – 2007) – Uma abordagem sig*. Universidade Nova de Lisboa
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação – o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Silabo.

Informação estatística

Firmino, G. (2000). *Situação linguística em Moçambique: II recenseamento geral da população e habitação 1997*. Maputo: INE.

INE (2010). *Estatísticas e indicadores sociais 2005-2007*. Maputo: INE

INE (2019). *Estatísticas e indicadores sociais*. Maputo: INE

Legislação

Programa do governo para 1995/1999 (Extrato relativo ao sector da Educação) Resolução nº 8/95 de 22 de agosto de 1995

Moçambique. Lei nº 4/83, de 23.03.83. *Boletim da República*, Maputo, 1ª Série, nº12, 1983.

Moçambique. Lei nº 6/92, de 06.05.92. *Boletim da República*, Maputo, 1ª Série, nº 19.1992.

Sitografia

Governo da Província de Zambézia: <https://www.zambezia.gov.mz/por/A-Provincia/Geografia2> (Consultado a 12/02/2021)

Censo 2017 - Brochura dos Resultados Definitivos do IV Recenseamento Geral da População e Habitação: <http://www.ine.gov.mz/iv-rgph-2017/mocambique/censo-2017-brochura-dos-resultados-definitivos-do-iv-rgph-nacional.pdf/view>

UNICEF: <https://www.unicef.org/mozambique/educa%C3%A7%C3%A3o> (Consultado a 05/07/2021)

Anexos

Anexo 1: Inquérito por questionário

Questionário – A Educação Básica em Moçambique

Caros professores!

O meu nome é Carina Oliveira, frequento a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, localizada no Porto - Portugal. Estou a desenvolver o meu relatório de investigação para a conclusão do mestrado de Educação em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. O objetivo da minha investigação é perceber como funciona o sistema educativo em Moçambique e quais as principais dificuldades que os professores sentem ao lecionar.

O presente questionário procura reunir informação sobre a Educação Básica em Moçambique. Os dados recolhidos são anónimos e disponibilizam-se apenas à pesquisa, assegurando a confidencialidade dos inquiridos. Por esse motivo, solicito a sinceridade nas suas respostas.

Para responder a cada uma das questões, siga, por favor, as instruções que são dadas em cada uma delas. Fico grata, desde já, pela sua colaboração.

1. Dados do inquirido

Género: () Masculino () Feminino

Idade: _____ anos.

Experiência na docência: _____ anos.

Escola onde leciona: _____.

Classe (s) que leciona: _____.

Disciplina (s) que leciona: _____.

Média de tempo utilizado no planeamento de cada aula: _____.

Estabelecimento onde se formou professor (a): _____.

2. Caracterização da turma do inquirido

Número de alunos da turma: _____.

Média de idades dos alunos da turma: _____.

Número de alunos retidos: _____.

A escola dispõe de apoio escolar para os alunos com dificuldades na aprendizagem?

_____.

Se respondeu sim na questão anterior, quantos alunos frequentam esse apoio?

_____.

3. Caracterização do espaço de ensino

Caracterize o espaço de ensino da sua turma e dos recursos que dispõe.

a) Possui carteiras para todos os alunos?

() Sim

() Não

b) Possui quadro branco/de lousa?

() Sim

() Não

c) Possui canetas/giz?

() Sim

() Não

d) Possui armários para colocação de materiais de apoio às aulas?

() Sim

() Não

e) Possui computador?

() Sim

() Não

f) Possui projetor?

() Sim

() Não

g) Possui placards de cortiça para colocação de trabalhos realizados pelos alunos?

() Sim

() Não

4. Dificuldades no ensino

Relativamente às seguintes dificuldades que enfrenta ao lecionar, indique o seu grau de concordância.

a) Edifício escolar desadequado:

() Concordo totalmente

() Concordo

() Discordo

() Discordo totalmente

b) Currículo de ensino desadequado aos alunos:

() Concordo totalmente

☐) Concordo

☐) Discordo

☐) Discordo totalmente

c) Manuais inadequados para lecionar os conteúdos:

☐) Concordo totalmente

☐) Concordo

☐) Discordo

☐) Discordo totalmente

d) Falta de materiais (quadro, giz, canetas, manuais do professor, projetor, ...) disponibilizados para lecionar as matérias:

☐) Concordo totalmente

☐) Concordo

☐) Discordo

☐) Discordo totalmente

e) Falta de formação para lecionar:

☐) Concordo totalmente

☐) Concordo

☐) Discordo

☐) Discordo totalmente

f) Falta de material didático (computador, jogos educativos, livros, ...):

☐) Concordo totalmente

☐) Concordo

☐) Discordo

☐) Discordo totalmente

g) Abandono escolar:

☐) Concordo totalmente

☐) Concordo

☐) Discordo

☐) Discordo totalmente

h) Pouco interesse dos alunos:

☐) Concordo totalmente

☐) Concordo

☐) Discordo

☐) Discordo totalmente

i) Carga horária semanal excessiva:

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

j) A adoção da Língua Portuguesa no ensino das disciplinas:

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

k) Diversidade das Línguas Bantu:

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

l) Turmas heterogêneas sob ponto de vista linguístico:

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

m) Distância casa-escola referente aos alunos:

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

5. Com a pandemia da Covid-19, foi-lhe solicitado dar aulas à distância?

- ☐ Sim
- ☐ Não

(NOTA: Responda às duas questões seguintes apenas se respondeu sim na questão anterior)

a) Todos os alunos conseguiram comparecer às aulas?

- ☐ Sim
- ☐ Não

b) Da lista seguinte, selecione as suas duas principais dificuldades nas aulas à distância:

- ☐ Qualidade de ligação à internet
- ☐ Captação da atenção dos alunos

- () Correção das tarefas para casa
- () O acompanhamento individual a cada aluno
- () Lecionar os conteúdos
- () Assiduidade dos alunos
- () A(s) plataforma(s) para colocação dos trabalhos realizados pelos alunos
- () Falta de recursos por parte dos alunos (computador e internet)
- () Falta de acompanhamento dos pais na evolução dos alunos e na realização dos trabalhos

6. O que considera importante para um bom ensino?

Anexo 2: Fotografias de escolas de Gurué



Escola Primária 1º e 2º Grau de 1º de maio



Escola Primária 1º e 2º Grau de Lalama



Escola Primária 1º e 2º Grau de Montes Namuli



Escola Primária 1º e 2º Grau de Nantala



Escola Primária 1º e 2º Grau de Nabui



Escola Primária 1º e 2º Grau de Patxe



Escola Primária 1º Grau de Patxe



Escola Primária 1º e 2º Grau de Mahara I



Primária 1º e 2º Grau de Nacacué



Primária 1º e 2º Grau de Namatxica



Escola Primária de Insurupe



Escola Primária de Muximua