



Universidade Eduardo Mondlane

---

Faculdade de Educação

**ANÁLISE DOS FACTORES QUE INFLUENCIAM A QUALIDADE DE  
ENSINO – APRENDIZAGEM NO ENSINO BÁSICO NA 5ª CLASSE DAS  
ESCOLAS COMPLETAS BENFICA NOVA E KHONGOLOTE NO MUNICÍPIO  
DA MATOLA**

**DISSERTAÇÃO**

**Abílio Eurico Simbine**

Dissertação apresentada em cumprimento dos requisitos parciais para a obtenção do  
grau de Mestre em Administração e Gestão da Educação

Maputo, Fevereiro de 2014

SUPERVISOR:

Prof. Doutor Inocente Mutimucuo

Análise dos Factores que influenciam a Qualidade de Ensino – Aprendizagem no Ensino Básico na 5ª classe das Escolas Completas Benfica Nova e Khongolote

©2013, Abílio Eurico Simbine

Análise dos Factores que influenciam a Qualidade de Ensino – Aprendizagem no Ensino Básico na 5ª classe das Escolas Completas Benfica Nova e Khongolote.

Dissertação de Mestrado submetida à avaliação e aprovação aos 25 de Novembro de 2013, às 9:00 horas, na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, nos termos do Regulamento dos cursos de Mestrado em vigor na UEM.

Por:

**Abílio Eurico Simbine**

## **DECLARAÇÃO DE HONRA**

Declaro por minha honra que este trabalho de Dissertação de Mestrado nunca foi apresentado, na sua essência, em nenhuma instituição para a obtenção de qualquer grau académico e que este é resultado da minha investigação pessoal e das orientações dos meus supervisores, o seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto e nas referências bibliográficas.

Abílio Eurico Simbine

---

Maputo, Fevereiro de 2014

## **DEDICATÓRIA**

A minha esposa Ermelinda Simião Simbine pelo apoio, dedicação, encorajamento, paciência, amor, compreensão e amizade; e aos meus filhos Aldo, Niurca, René e Neide.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar gostaria de endereçar os meus mais sinceros agradecimentos aos Professores Doutores Inocente Mutimucuo e Manuel Bazo, meus Supervisores, que de forma muito dedicada prestaram o seu valioso e sábio contributo na orientação desta Dissertação.

Agradecimento especial a todos os docentes de Mestrado em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, bem como colegas da turma de 2009, do curso de Mestrado em Administração e Gestão da Educação, pelo acompanhamento, disponibilidade e dedicação na realização de diversos trabalhos em grupo.

Às Direcção das Escolas Completas de Khongolote e Benfica Nova que autorizaram a recolha de dados que tornaram possível a realização deste trabalho.

A todos que directa ou indirectamente prestaram apoio, amor, amizade, paciência, sacrifício e encorajamento, perante várias dificuldades que enfrentei durante o Mestrado. Que Deus vos abençoe!

## LISTA DE ABREVIATURAS

|        |  |
|--------|--|
| BM     | Banco Mundial  |
| EPC    | Escola Primária Completa                                       |
| EPT    | Educação para Todos  |
| EP1    | Ensino Primário do 1º grau                                     |
| EP2    | Ensino Primário do 2º grau                                     |
| FDC    | Fundação para o Desenvolvimento da Comunidade                  |
| MINED  | Ministério da Educação   |
| OCDE   | Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico        |
| ODM    | Objectivos do Desenvolvimento do Milénio                       |
| PCEB   | Plano Curricular do Ensino Básico                              |
| PEEC   | Plano Estratégico de Educação e Cultura                        |
| PEA    | Processo de ensino – aprendizagem                              |
| SNE    | Sistema Nacional de Educação                                   |
| TPC    | Trabalho para Casa   |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura |

## LISTA DE TABELAS

|  |    |
|--|----|
| Tabela.3.1: Distribuição da amostra .....  | 27 |
| Tabela 3.2 Nível de escolaridade dos pais e encarregados de educação .....                                   | 28 |
| Tabela 4.1: Material didático usado durante a interação professor/aluno na sala de aula                      | 35 |
| Tabela 4.2: Quantidade livros distribuídos por disciplina nas turmas assistidas da EPC Khongolote .....      | 36 |
| Tabela 4.3: Quantidade de livros distribuídos por disciplina nas turmas assistidas da EPC Benfica Nova. .... | 36 |
| Tabela 4.4: Quantidade de livros por aluno nas turmas assistidas da EPC Khongolote ...                       | 37 |
| Tabela 4.5: Quantidade de livros por aluno nas turmas assistidas da EPC Benfica Nova.                        | 37 |
| Tabela 4.6: Frequência de marcação de trabalho de casa.....  | 38 |
| Tabela 4.7 Ajuda nas actividades escolar no meio familiar .....  | 39 |

## ÍNDICE

|  |      |
|--|------|
| DECLARAÇÃO DE HONRA .....  | iv   |
| DEDICATÓRIA .....  | v    |
| AGRADECIMENTOS .....   | vi   |
| LISTA DE ABREVIATURAS.....   | vii  |
| LISTA DE TABELAS .....   | viii |
| RESUMO .....   | xi   |
| CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO .....   | 1    |
| 1.1 Contexto geral do estudo .....   | 1    |
| 1.1.2 Contexto específico .....  | 2    |
| a) Escola Primária Completa Benfica Nova .....   | 2    |
| b) Escola Primária Completa de Khongolote .....  | 3    |
| 1.2 Formulação do problema .....   | 4    |
| 1.3 Objectivos .....   | 5    |
| 1.3.1 Geral: .....   | 5    |
| 1.3.2 Específicos:.....  | 5    |
| 1.4 Perguntas de Pesquisa.....   | 5    |
| 1.5 Justificação do Estudo .....   | 6    |
| 1.6 Estrutura da Dissertação .....   | 6    |
| CAPÍTULO 2: REVISÃO DA LITERATURA .....  | 7    |
| 2.1 Definição e discussão dos conceitos chave .....  | 7    |
| 2.1.1 Qualidade.....   | 7    |
| Qualidade na Educação .....  | 8    |
| 2.1.3 Aprendizagem.....  | 10   |
| 2.1.4 Significado do processo ensino-aprendizagem de qualidade .....   | 11   |
| 2.2 Factores determinantes na avaliação da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.....   | 12   |
| 2.2.1 Formação/Capacitação dos professores.....  | 12   |
| 2.2.2 Tempo de leccionação das disciplinas no processo de ensino-aprendizagem.....   | 14   |
| 2.2.3 Trabalho de casa ou para casa?.....  | 14   |
| 2.2.4 Disponibilidade e uso do livro didáctico .....   | 15   |
| 2.2.5 Tamanho da turma .....   | 16   |
| 2.3 A influência da participação dos pais e dos encarregados de educação na melhoria da qualidade do processo de ensino- aprendizagem..... | 17   |
| 2.3.1 Importância da interacção família e escola no processo de ensino-aprendizagem...   | 18   |
| 2.4 Influência da gestão escolar na qualidade do processo de ensino-aprendizagem .....   | 19   |
| 2.4.1 Sentido e formas de participação em processos de gestão escolar .....  | 20   |
| 2.4.2 Diferentes estilos de líderes e de liderança.....  | 20   |
| 2.4.3 A cultura escolar como reflexo do estilo de liderança.....   | 21   |
| 2.5 Factores sócio-culturais que influenciam a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.....   | 22   |
| 2.5.1 Influência da língua de ensino no processo de ensino-aprendizagem .....  | 23   |
| 2.5.2 Influência das práticas socio-económicas e a divisão social do trabalho no PEA ...   | 24   |

|   |           |
|---|-----------|
| 2.5.3 Casamentos prematuros .....   | 25        |
| 2.5.5 Estereótipos relacionados com valorização da educação da rapariga .....   | 25        |
| <b>CAPÍTULO 3 METODOLOGIA</b> .....   | <b>26</b> |
| 3.1 População e amostra .....   | 26        |
| 3.2 Instrumentos de recolha de dados .....  | 28        |
| 3.3 Validade e fiabilidade .....  | 29        |
| 3.4 Considerações éticas .....  | 30        |
| <b>CAPÍTULO 4: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....  | <b>31</b> |
| 4.1 Factores escolares que influenciam a qualidade de aprendizagem dos alunos da 5ª classe.....   | 31        |
| 4.1.1 Factores gerais .....   | 31        |
| 4.1.2 Influência da carga horária semanal e tempo de instrução no processo de ensino-aprendizagem.....  | 32        |
| 4.1.3 Disponibilidade e uso de recursos didácticos na sala de aulas e em casa .....   | 35        |
| 4.1.4 Influência do tamanho da turma na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.....   | 41        |
| 4.1.6 Influência da participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos .....   | 44        |
| 4.1.7 Influência da gestão escolar na qualidade do processo de ensino-aprendizagem ....   | 48        |
| a) Elementos de uma boa gestão escolar .....  | 48        |
| b) Elementos de uma má gestão escolar .....   | 49        |
| 4.2 Percepção dos pais ou encarregados de educação sobre factores sócio-culturais que influenciam a qualidade do processo de ensino-aprendizagem..... | 51        |
| <b>CAPÍTULO 5: CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES</b> .....   | <b>56</b> |
| 5.1 Conclusões gerais .....   | 56        |
| 5.2 Factores escolares que influenciam a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.....  | 57        |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....   | <b>60</b> |
| 6. Sobre o tempo da Interação professor/ aluno.....   | 65        |
| 6.1 Que influência tem a carga horária semanal alocada sobre a qualidade de aprendizagem? .....   | 65        |

## RESUMO

A presente pesquisa tinha como objectivo principal analisar os factores que influenciam a qualidade de ensino–aprendizagem no ensino básico na 5ª classe das escolas completas Benfica Nova e Khongolote. As perguntas de pesquisa que o estudo procurou responder são: 1- Em que medida a qualidade do processo de ensino- aprendizagem dos alunos da 5ª classe do Ensino Básico das Escolas Completas do Benfica Nova e Khongolote é influenciada pelos seguintes factores escolares: (a) carga horária semanal e tempo de instrução, (b) disponibilidade e uso de recursos didácticos na sala e em casa, (c) tamanho da turma, (d) participação dos pais ou encarregado na vida escolar dos seus educandos, (e) gestão escolar 2- Qual é a percepção dos pais e encarregados de educação sobre os factores sócio- culturais que influenciam a qualidade do processo de ensino- aprendizagem? Com vista a responder às perguntas acima enunciadas esta investigação seguiu abordagens qualitativa do tipo estudo de caso caracterizadas pela recolha e análise de dados respeitantes aos factores que se presume influenciarem a qualidade do processo de ensino – aprendizagem naquelas escolas. Para isso foram conduzidas entrevistas, respondidos os questionários e efectuadas observações nas salas de aulas. Uma amostra constituída por 65 elementos (entre directores das escolas, professores, alunos, pais ou encarregados de educação) foi seleccionada por conveniência. Os resultados revelaram que a carga horária e tempo de instrução, disponibilidade e uso recursos didácticos na sala, tamanho da turma, fraca participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos, o sistema de passagem semi-autmática, a liderança e gestão escolar, a gravidez precoce, casamento precoce, distanciamento entre a escola e a comunidade como factores que influenciam negativamente no processo de ensino-aprendizagem. De uma forma geral este estudo recomenda que as autoridades do sector de educação construam e reabilitem mais salas de aula por forma a reduzir o rácio professor-aluno e que incrementem a quantidade de material didáctico alocado às escolas.

**Palavras-Chave:** Qualidade, Qualidade na Educação e aprendizagem

## **CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO**

O presente estudo analisa os factores que influenciam o processo de ensino básico na EPC Benfica Nova e EPC Khongolote na província de Maputo. Neste capítulo apresenta-se o contexto geral e específico do estudo que culmina com a caracterização do objecto de pesquisa. Após a contextualização geral apresentamos a formulação do problema que motivou a realização da pesquisa, objectivos de estudo, perguntas de pesquisa, a justificação do estudo e por fim a estrutura da dissertação.

O interesse pelo tema relacionado com a qualidade de ensino-aprendizagem evidenciado nas instituições educativas de todo o mundo de uma forma geral e particularmente, nos países em vias de desenvolvimento, onde Moçambique faz parte, tem vindo aumentar nas últimas décadas. Isto explica-se não só pela contribuição positiva que o investimento em capital humano tem sobre o crescimento económico mas também pelos efeitos sociais benéficos que a formação adquirida na escola gera sobre o conjunto dos cidadãos de um país.

Em Moçambique, o Plano Estratégico de Educação 2006- 2010/2011 focaliza a sua intenção na melhoria da qualidade de aprendizagem, por entender que a mesma está profundamente ligada à qualidade de educação em si (Ministério da Educação e Cultura, 2006:25). Neste contexto, a presente pesquisa explora factores escolares e sócio-culturais que influenciam a qualidade do processo de ensino-aprendizagem nas Escolas Primárias Completas de Benfica Nova e Khongolote

O objectivo central desta pesquisa é analisar os factores que influenciam a qualidade de ensino-aprendizagem naquelas Escolas Completas.

### **1.1 Contexto geral do estudo**

Em 1983, Moçambique introduziu o Sistema Nacional de Educação (SNE) através da lei 4/83, de 23 de Março, revista pela lei 6/92, de 6 de Maio. Tratou-se de uma mudança total da estrutura educacional até então vigente, porém a guerra que devastou o país e a consequente crise económica alteraram os resultados que se esperavam, de tal forma que em 1990, mais de 50% da rede escolar primária estava destruída ou paralisada,

agravando-se a situação da rede urbana, já anteriormente sobrecarregada (MINED, 1996; INDE, 1997).

Para permitir um maior acesso ao ensino, o Ministério da Educação e Cultura (MINED) expandiu a rede escolar e em 1999, o país passa a contar com 6608 escolas do EP1 e 454 do EP2 (MINED, 1999), tendo superado o número de escolas do EP1 e EP2 respectivamente as existentes em 1980 – 5730, contudo a qualidade de ensino continua a não ser desejável.

Em 2004 foi introduzido o novo currículo com 7 classes organizadas em 2 graus. O 1º grau dividido em 2 ciclos, sendo o primeiro correspondente à 1ª e 2ª classe e o 2º, a 3ª, 4ª e 5ª classe. O 2º grau compreende a 6ª e a 7ª classe correspondente ao 3º ciclo (MINED, 2003).

Até 2007, em todos os níveis havia professores não qualificados para as classes e disciplinas que leccionavam. Aproximadamente 1/4 dos professores do EP1 não possuía formação específica e a maioria destes tinha apenas seis anos de escolarização e um de formação profissional (Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2010/11).

O 1º ciclo tem como objectivo desenvolver habilidades de leitura e escrita, contagem de números e realização de operações básicas de aritmética. O 2º ciclo visa aprofundar os conhecimentos e as habilidades desenvolvidas no primeiro e introduzir novas aprendizagens. O 3º ciclo para além de consolidar e aplicar os conhecimentos, habilidades adquiridos nos ciclos anteriores, prepara o aluno para a continuação dos estudos e/ou para vida.

Uma das principais inovações deste currículo foi a adopção de um sistema de promoção semi-automática dos alunos por ciclo de aprendizagem, que consiste na transição destes, de um ciclo para outro sem a realização de exames

### **1.1.2 Contexto específico**

#### **a) Escola Primária Completa Benfica Nova**

A Escola Primária Completa Benfica Nova fica localizada no Município da Matola, bairro Zona Verde, uma das áreas habitacionais mais populosas da periferia do Município em questão.

A escola compreende 3 blocos com 19 salas de aulas, das quais 7 salas foram construídas com material pré-fabricado. A capacidade média de cada sala é de 45 alunos, mas actualmente em cada sala encontram-se turmas de 72 alunos. As salas de aulas não são espaçosas (cerca de 6m x 6m), têm energia eléctrica, a estrutura das paredes encontra-se em bom estado de conservação, a cobertura dos edifícios escolares encontra-se num estado de conservação razoável. Tem vidros partidos em todas as janelas, apesar de possuir grades de protecção, não tem abastecimento de água, não dispõe de carteiras para alunos nem secretárias para o professor.

Para além dos três blocos de salas de aulas, fazem parte ainda do património imobiliário da escola 4 casas de banho (2 para alunos e 2 para professores), sendo que a dos alunos está em estado de higiene deplorável e mal conservadas.

Os pátios da escola não são pavimentados, tem dimensões limitadas. A escola não comporta espaços nem facilidades para a prática de desporto e recreação, apesar de possuir um pequeno campo padrão para a prática de alguma modalidade desportiva. Isto tem como consequência a concentração dos alunos junto à entrada das salas de aulas nos intervalos entre as aulas e nos casos de ausência de professor, o que de um modo perturba o bom andamento das aulas.

#### **b) Escola Primária Completa de Khongolote**

A escola Primária Completa de Khongolote também localiza-se no Município da Matola, no bairro do mesmo nome que na sua maior parte é caracterizado por uma ocupação ordenada das moradias.

A Escola compreende 3 blocos com 16 salas de aulas, das quais 6 construídas por fundos comparticipados pelos pais e encarregados de educação e um bloco administrativo. Para além das 16 salas funcionam 17 turmas ao ar livre, as chamadas “salas sombras.” A capacidade média de cada sala é de 45 alunos por turma, mas actualmente cada sala comporta 96 alunos.

As salas de aulas não são espaçosas (cerca de 8m x 8m) e (6m x 5m), tem energia eléctrica, a estrutura das paredes encontra-se em bom estado de conservação, a cobertura dos edifícios escolares encontra-se num estado de conservação razoável, tem água não potável, a maior parte das janelas possui vidros partidos, as salas de aulas não têm

secretária para o professor e dispõem de carteiras para alunos, apesar de serem em número reduzido.

Para além dos 3 blocos de salas de aulas, fazem ainda parte do património imobiliário da escola casas de banho (2 para alunos e 2 para professores), sendo que a dos alunos está em estado de higiene deplorável e mal conservada. O espaço escolar está cercado, na parte frontal por um muro de cimento com um portão metálico e a parte traseira está cercada pela planta *Euphorbia cuneata*, vulgarmente conhecida por espinhosas.

Face a situação acima descrita, urge analisar os factores que influenciam a qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos, sobretudo da 5ª classe das Escolas Primárias Completas de Khongolote e Benfica Nova.

## **1.2 Formulação do problema**

A pesquisa sobre o processo de ensino-aprendizagem é um assunto muito importante considerando que em Moçambique, o objectivo principal da Educação é perseguir um ensino de qualidade, contudo nos últimos 8 anos (2004-2011) de acordo com os resultados fornecidos pela Direcção de Planificação do MINED, em 2012 o aproveitamento pedagógico da 5ª classe na Província de Maputo vem decrescendo anualmente 74.7%; 79.7%; 71.7%; 69.1%; 63.2% 62.4% e 62.5% e 64.1% (2004; 2005; 2006; 2007; 2008; 2009; 2010 e 2011), respectivamente não atingindo os resultados desejados.

Diferentes estudos apontam o elevado rácio professor/aluno; fraca preparação do professor; as precárias condições de trabalho e fraca participação dos pais e encarregados da educação na melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos como factores que intervêm na qualidade de ensino (MINED, 2003).

Na mesma linha, o Banco Mundial (1995) refere que a qualidade de educação seria o resultado da presença de determinados insumos que intervêm na escolaridade. Para o caso de escolas do ensino primário do 1º Grau, consideram-se os seguintes factores pedagógicos como determinantes de um ensino aprendizagem efectivo: (1) carga horária semanal; (2) livros didácticos (3) trabalho de casa e (4) tamanho da turma.

Tomando em consideração os factos acima expostos pelo MINED e BM o principal problema objecto desta pesquisa é, como esses factores tem influenciado positiva ou

negativamente na qualidade do processo do ensino-aprendizagem nas escolas do ensino básico no Município da Matola. Reconhecendo tal dificuldade, esta proposta centra a abordagem na compreensão dos factores que influenciam a qualidade da aprendizagem dos alunos nas EPCs de Khongolote e Benfica Nova.

### **1.3 Objectivos**

#### **1.3.1 Geral:**

Analisar os factores que influenciam a qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos alunos da 5ª classe das Escolas Completas de Khongolote e Benfica Nova.

#### **1.3.2 Específicos:**

1. Descrever as percepções dos professores, gestores e encarregados de educação sobre os factores escolares e sócio-culturais que influenciam a qualidade de aprendizagem dos alunos da 5ª classe nas Escolas Completas de Khongolote e Benfica Nova.
2. Analisar a percepção dos pais e encarregados da educação sobre os factores sócio-culturais que influenciam a qualidade de ensino aprendizagem nas Escolas Primárias Completas de Khongolote e Benfica Nova.

### **1.4 Perguntas de Pesquisa**

Tendo em conta a problemática da qualidade de aprendizagem que nos últimos anos vem merecendo grandes debates em Moçambique, urge buscar uma resposta às seguintes questões:

1. Como é que a qualidade do processo de ensino- aprendizagem dos alunos da 5ª classe do Ensino Básico das Escolas Completas do Benfica Nova e Khongolote é influenciada pelos seguintes factores escolares: (a) carga horária semanal e tempo de instrução, (b) disponibilidade e uso de recursos didácticos na sala e em casa, (c) tamanho da turma, (d) participação dos pais ou encarregado na vida escolar dos seus educandos, (e) gestão escolar?
2. Qual é a percepção dos pais e encarregados da educação sobre os factores sócio-culturais que influenciam a qualidade do processo de ensino- aprendizagem?

## **1.5 Justificação do Estudo**

Esta pesquisa foi motivada pelo facto de durante a leccionação das aulas na 8ª classe o pesquisador, como interveniente do processo de ensino-aprendizagem, ter constatado que um número considerável de alunos ingressa nesta classe com dificuldades de ler e escrever.

Além disso, a análise dos factores que influenciam a qualidade do processo de ensino-aprendizagem nas Escolas Completas de Khongolote e Benfica Nova vai contribuir para a construção do conhecimento existente nesta área, facto que poderá despertar interesse de outros pesquisadores na exploração e aprofundamento da compreensão dos factores que afectam a qualidade do ensino-aprendizagem.

Aliado aos factores supramencionados as escolas situam-se nos Bairros circunvizinhos à residência do investigador e leccionam a 5ª classe, o que permitiu a redução dos custos financeiros da investigação.

A pesquisa é pertinente porque, até então ainda não foi feito um estudo sobre este assunto naquelas escolas. Assim, espera-se que esta investigação venha ajudar aos professores e outros intervenientes a compreender os factores que influenciam no processo de ensino – aprendizagem em especial nas EPCs Benfica Nova e Khongolote no Município da Matola.

## **1.6 Estrutura da Dissertação**

A presente dissertação está estruturada em 5 capítulos. O capítulo 1 (introdução), o problema de investigação, os objectivos as perguntas de investigação, a justificação e a estrutura da dissertação. O capítulo 2 faz a revisão da literatura. O capítulo 3 apresenta a metodologia. O capítulo 4 trata da apresentação e discussão dos resultados e o capítulo 5 é reservado às conclusões e recomendações.

## **CAPÍTULO 2: REVISÃO DA LITERATURA**

*O presente capítulo apresenta uma discussão teórica sobre os factores que influenciam a qualidade do processo de ensino básico. Neste âmbito, a secção 2.1 define e discute os conceitos-chave; 2.2 Factores escolares que influenciam o processo de ensino-aprendizagem; 2.3 participação dos pais ou encarregados de educação no processo de ensino-aprendizagem; 2.4 Influência da gestão escolar na qualidade do processo de ensino-aprendizagem e 2.5 factores sócio-culturais que influenciam a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.*

### **2.1 Definição e discussão dos conceitos chave**

Esta secção apresenta a definição dos termos chave a serem usados no estudo, nomeadamente: “Qualidade”, “Aprendizagem”, “Qualidade na Educação”, “aprendizagem de qualidade”.

#### **2.1.1 Qualidade**

O conceito de qualidade é dos mais citados nas reformas políticas educacionais contemporâneas tanto em países desenvolvidos como em vias de desenvolvimento. Um olhar cuidadoso sobre os argumentos a respeito de qualidade e nos grupos que o defendem sugerem a existência de correntes que sustentam seus próprios pressupostos e buscando objectivos diferentes (Stromquist, 2007). Essas correntes podem ser divididas em duas categorias: as que representam políticas fortes ou poderosas, visto que são apoiadas por instituições internacionais e por governos; e aqueles que representam políticas fracas, baseadas em reivindicações que emanam de políticas não governamentais.

Entre as políticas fortes relacionadas à educação dois tipos podem ser destacados: a primeira refere se ao Banco Mundial, o qual dá ênfase ao contexto económico e tecnológico da globalização. Por focalizar a competitividade entre os países, essas políticas insistem que a excelência deve ser atingida por meio da qualidade da educação escolar. Na mesma abordagem advogam a avaliação dos alunos e a responsabilização das escolas e seus respectivos países como forma de apurar o desempenho. (Stromquist, 2007).

Os acordos globais, tais como a Educação para todos (EPT) e os objectivos de desenvolvimento do milénio (ODMs) representam outras políticas fortes as quais buscam um acesso mais amplo à educação Básica. A concretização de acções previstas pelas políticas vem caminhando a passos lentos apesar do considerável tempo que muitos países têm dedicado ao planeamento destas acções ( Torres, 2001; Stromaquist, 2005).

Políticas educacionais fracas são aquelas que emanam de grupos que estão fora das estruturas governamentais oficiais. Essas políticas manifestam uma preocupação profunda com o crescimento da exclusão social no mundo e consideram a qualidade do processo de ensino- aprendizagem uma forma de combater a negligência imposta a grupos em situação de desvantagem, promovendo a democratização e a justiça social. Aqui, a qualidade é discutida não tanto com base na avaliação eficiente dos alunos, mas em investimentos de maior vulto, tais como a melhoria de infra-estrutura das escolas e melhores salários para o professor ( Torres, 2001; Stromaquist, 2005).

### **Qualidade na Educação**

A visão neoliberal sobre a qualidade na educação defende que os problemas da Educação têm a ver com a má administração. Para resolvê-los é preciso privatizar e mercantilizar a Educação de modo que, pela pressão do mercado, a sua administração se torne eficiente. O Estado, ao invés de financiar directamente a Educação, fá-lo-ia através dos pais, estes, posteriormente, escolheriam a melhor escola para os seus filhos tendo em conta a capacidade dos seus bolsos. Esta visão criaria uma maior competitividade entre as escola e as levaria a procurarem oferecer sempre uma educação de qualidade. Silva (1999: 6).

Para esta teoria, a qualidade na educação passa pela modernização da escola, adequação do ensino à competitividade do mercado internacional, nova vocacionalização, incorporação de técnicas e linguagens de informática e comunicação, abertura da universidade a financiamentos empresariais, pesquisas práticas e utilitárias, produtividade (Marrach, 1996).

Como se pode ver, estamos perante uma definição que nos remete a competitividade de instituições educativas onde os programas de ensino podem sofrer mutações de acordo com as exigências do mercado. Neste caso a qualidade de educação é medida pelo número de clientes que ingressa no estabelecimento de ensino e pelo número de graduados que ingressa no mercado de trabalho.

Para a UNESCO (2009) existem muitos elementos na busca de uma educação de qualidade que deveriam capacitar a todos, mulheres e homens a participarem plenamente na vida comunitária e serem cidadãos do mundo. Esta organização refere ainda que não há qualidade na educação sem a participação da sociedade na escola.

A instituição supracitada diferentemente dos neoliberais define a qualidade em termos do número de pessoas que ingressa na escola e pela sua participação na vida social com vista a melhoria das suas vidas, da família e da comunidade.

Díaz (2002) analisa o significado de algumas dimensões que intervêm na qualidade de educação.

Um primeiro significado do conceito de qualidade na educação relaciona-se com a *definição de eficácia* a qual se refere à consecução dos objectivos preestabelecidos, capazes de conduzir aos resultados desejados. Neste caso, uma educação é de qualidade quando os alunos conseguem aprender o que devem no fim de um determinado nível (de estudo).

Esta perspectiva de análise coloca a ênfase nos resultados da aprendizagem efectivamente alcançados no processo educativo. O ensino é considerado um instrumento técnico a serviço de objectivos políticos definidos prioritariamente por exigências económicas (Díaz, 2002; Gómez, 1997; Ramiro, 2000).

Um segundo enfoque refere o termo qualidade como *aprendizagem relevante*. Esta perspectiva é designada de ética ou axiológica (Gómez, 1997; Ramiro, 2000) e contrapõe-se à primeira e não admite limitar o conceito de qualidade de ensino a uma medida dos produtos observáveis a curto prazo. Defende ainda que, situar a qualidade do ensino no valor dos produtos supõe afirmar uma injustificada relação causal entre os processos de ensino e os de aprendizagem. (Gómez 1997: 30),.

A supracitada autora considera que a educação de qualidade é “aquela que responde adequadamente ao que o indivíduo necessita para se desenvolver como pessoa intelectual, efectiva, moral e socialmente”. Desta forma, a educação de qualidade é aquela que está vinculada às necessidades e interesses do educando, devendo ser pertinente às suas condições e aspirações.

Uma terceira dimensão é avançada por Díaz (2002: 7) onde a qualidade é abordada segundo os *processos e meios que o sistema oferece aos alunos para o desenvolvimento de sua experiência educativa*. Neste sentido, a autora define que uma “educação de qualidade é aquela que oferece aos estudantes um adequado contexto físico para a aprendizagem, um corpo docente capacitado para ensinar, estratégias didáticas adequadas, etc.”

Nóvoa (1999) indica por sua vez que, os factores como motivação, satisfação com a escola como local de trabalho são fundamentais para a produção de uma educação de qualidade. Verifica-se que os resultados escolares são mais produtivos quando o ambiente é propício ao estabelecimento de relações interpessoais que valorizem atitudes e práticas educativas, o que também contribui para motivação no trabalho.

O tema desta pesquisa centra-se mais nos factores que influenciam a qualidade do processo de ensino, daí que, o pesquisador corrobora com (UNESCO, 2009 ; Diaz, 2002 e Nóvoa 1999) por entender que estas definições encontram o seu enquadramento na pesquisa.

### **2.1.3 Aprendizagem**

Segundo Kozman, (1991) como citado em Lebrun, (2008) aprendizagem pode ser vista como um processo activo e construtivo através do qual o aluno manipula estrategicamente os recursos cognitivos disponíveis de maneira a criar novos conhecimentos ao extrair informações do meio e ao integrá-las na estrutura informativa já presente na sua memória

Altet (1999) define que aprendizagem como um processo de apropriação pessoal do sujeito, um processo significativo que constrói um sentido e um processo de mudança, mas também considera-a como pedagogias situadas numa lógica da aprendizagem, centradas na relação aluno-saber. Por sua vez, Libâneo (1994) refere que a aprendizagem escolar é um processo de assimilação de determinados conhecimentos e modos de acção física e mental, organizados e orientados no processo de ensino.

É visível que os autores consideram a aprendizagem como um processo. Na verdade, qualquer aprendizagem leva consigo um período de tempo.

#### **2.1.4 Significado do processo ensino-aprendizagem de qualidade**

A qualidade do processo de ensino-aprendizagem reside na possibilidade de se proporcionar aos alunos o acesso universal ao conhecimento básico, que garanta a todos condições de participar e produzir, sobretudo “aprender a aprender” (Pibernat, 2004:97). Esta idéia de uma aprendizagem contínua também é defendida por Piaget (1995, como citado em Collares, 2003:38) quando afirma que o ideal da educação não é aprender ao máximo, mas é antes de tudo “aprender a aprender; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola”.

Neste sentido, não se deve pensar no processo de aprendizagem como concluído ao término do período formativo, pois postula-se que a formação é um processo contínuo. Daí que, tendo presente que na sociedade em que vivemos, “o que hoje é imprescindível e necessário, amanhã está ultrapassado” (Carvalho 2009:18) desprende-se que a concepção de um ser humano em constante aprendizagem é que conduz a Educação a organizar-se continuamente. Delors et al (1996) afirmam que:

*(...) a volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo da vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é a adquirir os instrumentos de compreensão, aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente, aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas, finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. (p:45)*

Desta forma, a qualidade do processo escolar não se centra tanto na instrução, mas requer um ensino e aprendizagem dinâmicos, voltados à exploração das habilidades dos alunos facultando meios para construção do conhecimento, atitudes e valores e aquisição de competências.

Por sua vez, Pibernat, (2004: 93) entende que a qualidade do ensino passa pelo envolvimento de todas as pessoas da instituição, sendo o principal responsável o professor, que no fazer pedagógico compromete-se não só com a melhoria do seu

desempenho como também leva em consideração a motivação de todos os alunos para uma efectiva aprendizagem

Na mesma linha Postic (1995: 21) refere que a motivação orienta e organiza a actividade do sujeito, possibilitando ao aluno ganhar confiança em si próprio e nas suas capacidades de agir e de se desenvolver. Adianta ainda que, “ o desejo de progredir nasce no aluno quando ele sente que o professor se interessa por ele, como pessoa, e que acredita nas suas possibilidades de sucesso”.

As definições apresentadas pelos autores dão-nos a possibilidade de avaliar a qualidade do processo de ensino em termos de acesso aos conhecimentos básicos. Esta idéia em Moçambique encontra sustentação no PCEB (2004) no qual, a qualidade do Processo de ensino-aprendizagem (PEA) é analisada a partir dos resultados obtidos no Ensino Básico, por ser a base dos níveis subsequentes e também por considerar este nível de ensino como fundamental para a estratégia de desenvolvimento do país, uma vez que aumenta as oportunidades de emprego e auto-emprego, assegura o desenvolvimento dos recursos humanos e possibilita o exercício da cidadania.

Outra possibilidade de avaliação da qualidade de aprendizagem é em termos motivacionais ou seja a eficácia interna da escola como por exemplo, a motivação do professor, taxas de repetência, de desistência e de transição.

## **2.2 Factores determinantes na avaliação da qualidade do processo de ensino-aprendizagem**

Neste subcapítulo vai-se debruçar sobre os factores que influenciam a qualidade do processo de ensino- aprendizagem. Muito embora existam vários factores determinantes na avaliação da qualidade do PEA, neste estudo serão debatidos apenas alguns que julgamos influenciar positiva ou negativamente no PEA no ensino Básico em Moçambique em particular no 2º ciclo do 1º Grau, a saber:

### **2.2.1 Formação/Capacitação dos professores**

Se as condições de ensino-aprendizagem são importantes, os professores são centrais na questão da qualidade e relevância da educação, o modo como são formados e preparados para o seu trabalho constitui um indicador do tipo de qualidade e relevância educativa que se procura (UNESCO, 1998).

A par desta organização o PEEC 2006/2011 reafirma por seu turno que professores bem formados e motivados são essenciais para um ensino de qualidade, contudo reconhece a fraca formação de professores primários no país pois, os mesmos ainda não estão preparados para lidarem com alguns desafios que o sistema lhes coloca.

O pesquisador pensa que o problema acima exposto pode ter sido agravado desde 1992 pois a partir daquele ano a procura de professores aumentou rapidamente particularmente no ensino primário o que resultou na contratação de professores não qualificados profissionalmente.

Este facto pode ser explicado provavelmente pelo fim da guerra dos 16 anos, que permitiu a reabertura de muitos estabelecimentos de ensino e construção de novas escolas em zonas de expansão. Esta idéia encontra sustentação em (Lockheed 1990 citado em Guro 1998:22) o qual afirma que nos países cujo sistema de educação se expande rapidamente recrutam-se candidatos com baixa qualificação para cobrir as necessidades em professores.

Analisando as situações acima descritas, pode-se deduzir que nem todos os professores contratados podem estar comprometidos com a profissão. Esta idéia encontra justificação em Nóvoa (1999) onde chama atenção para a necessidade de que as escolas eficazes ou de boa qualidade devem possuir um quadro de profissionais qualificados e comprometidos com aprendizagem dos alunos. O autor acrescenta, ainda que a experiência docente deve-se articular ao processo de formação contínua e valorização da profissão.

Ainda sobre a valorização da profissão (Passos & Cabral 1989 citados em Guro 1998 p:20) no seu estudo sobre formação dos professores do ensino primário do 1º grau afirmam que os candidatos voluntários aos CFPPs muita das vezes “ são os que por falta de vagas nas escolas de ensino geral ficam 1 ou 2 anos sem estudar” e como alternativa optam por ingressar nesses centros. Na mesma linha (Baloï & Palme 1995 como citado em Guro 1997:21) no seu estudo sobre vocação chegaram a conclusão de que a profissão perdeu muito do seu prestígio e muitos dos professores recém formados estão na profissão por não terem conseguido carreiras profissionais da sua preferência do que por vocação. Daí que a qualidade do processo de ensino-aprendizagem pode estar comprometida.

### **2.2.2 Tempo de leccionação das disciplinas no processo de ensino-aprendizagem**

Segundo o PEEC (2006/2011) o currículo do EP1 deverá ser leccionado em 760 a 950 horas ao ano, mas na prática este número não é atingido porque a maioria das escolas funcionam em 2 ou 3 turnos e por outro, verifica-se um absentismo por parte dos professores, facto que segundo (Walker como citado em OCDE 1992) pode fazer perder um grande número de horas aos alunos ou obrigá-los a juntar-se a outras turmas onde o professor não poderá prestar a atenção necessária a cada aluno.

Para o caso das escolas em estudo, as mesmas funcionam em 3 turnos sendo, das 6:30 horas às 10:30 horas (1º turno); das 10:45 horas às 13:45 horas (2º turno) e das 13:55 horas às 17:25 horas (3º turno).

Tomando em consideração o horário supramencionado, entende-se que não é suficiente pois, é necessário tomar em conta as particularidades de cada disciplina. Por exemplo, as disciplinas de Educação Visual e Ofício que são práticas têm apenas 2 aulas de 40 minutos de leccionação por semana sendo que Educação Musical tem 40 minutos. Esta ideia encontra sustentação em (Carroll 1989 como citado em Marchesi 2000:184) ao afirmar que o nível de aprendizagem de alunos depende da relação entre o tempo exigido por determinadas tarefas de aprendizagem e o tempo que o aluno efectivamente dedica a ele.

A perturbações devido á má conduta de um aluno, ou de um grupo de alunos, estão entre os factores que podem prejudicar a melhor utilização do tempo da leccionação. Estes factores contribuem negativamente no processo de ensino-aprendizagem, pelo facto de que aqueles que terminarem a escola ( no EP1 ou EP2) estão muitas vezes mal preparados para enfrentar desafios da vida diária.

### **2.2.3 Trabalho para casa**

Segundo Quist (2007) dar um pouco de trabalho para casa (TPC) todas as semanas, ajuda a consolidar a aprendizagem. Contudo, em muitas casas é difícil os alunos arranjamem tempo ou um lugar para fazer estes trabalhos. Na mesma linha OCDE (1992) refere que as crianças mal alojadas ou de um meio sócio-cultural desfavorecido não podem estudar nas suas casas ou tem de fazê-lo em condições menos boas relativamente aos seus colegas privilegiados.

Segundo a visão supracitada percebe-se que o aluno que realiza Trabalho Para Casa tem maior probabilidade de ter sucessos escolares independentemente do seu estatuto sócio-cultural, porém, alunos de estatuto sócio-cultural desfavorecido perdem tempo dedicado ao TPC para realizar trabalhos domésticos. Esta afirmação encontra suporte em Quist (2007) ao afirmar que os pais podem não compreender como é que o trabalho para casa pode melhorar o progresso dos seus filhos. Ainda o mesmo autor diz que, muitas vezes os pais pretendem que os filhos se ocupem dos trabalhos domésticos como tomar conta dos irmãos mais novos, quando voltam da escola.

Esta percepção permite nos aferir que o TPC é um dos factores que pode influenciar positiva ou negativamente no sucesso escolar dos alunos. Para tal chama-se atenção aos pais ou encarregados de educação para o seu envolvimento na vida escolar dos educandos.

#### **2.2.4 Disponibilidade e uso do livro didáctico**

Tommasi (2000:147) atesta que os livros didácticos não mostram a preponderância na qualidade de aprendizagem, no entanto, outras evidências demonstram uma ligação muito mais forte entre recursos e desempenho escolar. Esses estudos são cada vez mais realizados em países de baixa renda onde Moçambique faz parte. Eles mostram que os níveis de desempenho cognitivo são significativamente melhorados pela provisão de livros didácticos e outros materiais pedagógicos (Relatório de Monitoramento global, 2005:229).

Analisando a visão do autor, estar-se-á perante uma realidade de contrariedade, tomando em consideração que em Moçambique O PEEC (2006/2011) tem como um dos seus objectivos melhorar a qualidade da instrução e o sucesso da aprendizagem dos alunos mediante o fornecimento de forma suficiente de livros e materiais de ensino, todavia é possível notar que em muitas escolas primárias os livros de referência ou outros materiais suplementares podem não existir em quantidade suficiente ou simplesmente não haver. Os livros escolares da disciplina (do aluno e do professor) podem ser os únicos livros ao dispor para a preparação das aulas.

### **2.2.5 Tamanho da turma**

Estudos citados pelo BM comprovam que o tamanho da turma não incide ou tem uma incidência pouco significativa sobre o rendimento escolar acima de 20 alunos por turma, afirma-se não fazer diferença se são 30 ou 50 ou mais.

Analisando os estudos citados pelo BM, o pesquisador suspeita que os mesmos tenham sido efectuados em países com um nível de desenvolvimento económico e educacional diferente de Moçambique. Esta análise encontra suporte em Quit (2007) o qual afirma que em muitos países, as escolas primárias geralmente têm turmas com 35 a 45 alunos, mas há escolas onde o tamanho das turmas pode duplicar esse número. Neste contexto, a superlotação das turmas cria um ambiente de aprendizagem desconfortável tanto para os professores como para os alunos.

Para o nosso país, o elevado número de alunos por turma pode estar relacionado com o surgimento de novos bairros o que faz com que as poucas escolas que existem inscrevam ou matriculem maior número de crianças, pois nenhuma criança em idade escolar deve ficar fora do sistema. A título de exemplo em 1999 uma sala estava para 83 alunos, tendo passado para 90 alunos em 2005 (PEEC, 2006-2010/11) razão pela qual, a partir do ano de 2006 foi elaborado um plano de construção de 4.100 salas de aulas/ano como forma de reduzir o rácio aluno sala de aula reduzindo de 90 para 78 alunos por turma.

Quit (2007) menciona problemas comuns que podem influenciar negativamente no tamanho da turma no processo de ensino-aprendizagem como por exemplo:

- Espaço- Nas turmas numerosas, o espaço disponível é muito limitado para as actividades do currículo ou movimento e aprendizagem activa, ex: trabalho em grupo.
- A preparação das actividades na aula e correcção dos trabalhos dos alunos - ambas as actividades levam muito tempo a concretizar-se em turmas numerosas.
- Recursos e necessidade de aprendizagem - Há sempre poucos recursos para todos aluno/grupo numa turma numerosa. Torna-se pois, difícil proporcionar um trabalho adequado para uma variedade de necessidades de aprendizagem.
- Métodos de ensino - Em muitas escolas primárias as aulas são razoavelmente curtas, entre 35 a 40 minutos. Muitos professores sentem que não têm tempo

suficiente para usar métodos construtivos e tendem a usar do método de ensino mais expositivo.

O resultado destes constrangimentos é que o processo de ensino-aprendizagem revelar-se-á ineficaz pois os professores não estão preparados para lidar adequadamente com a gestão de turmas numerosas.

### **2.3 A influência da participação dos pais e dos encarregados de educação na melhoria da qualidade do processo de ensino- aprendizagem**

A colaboração de todos os sectores da comunidade educativa no funcionamento da escola e no processo de ensino-aprendizagem dos alunos é um aspecto particularmente destacado nos informes e estudos sobre a qualidade de educação.

As pesquisas realizadas sobre a influência da participação dos pais na escola podem ser organizadas em dois blocos principais, nomeadamente: as que estudam o papel do ambiente familiar e as que analisam as consequências dos programas que envolvem os pais nas escolas.

No *primeiro caso* destacam-se determinadas características familiares que contribuem para o êxito escolar dos alunos. No *segundo caso*, avaliam-se os programas, a maioria deles relacionados com a educação compensatória, para determinar quais produzem um impacto maior e mais duradouro. Uma das conclusões mais claras foi que nos programas em que houve uma maior interacção entre a escola e a família resultaram em maiores benefícios para os alunos, pais e professores.

Fusverki & Pabis (2008) fizeram um estudo com recurso a abordagem qualitativa para analisar a influência da participação dos pais para uma melhor aprendizagem dos seus educandos. Os resultados mostraram que os alunos e professores estão sem apoio dos pais na educação dos alunos, remetendo apenas à escola a responsabilidade de ensinar e educar.

A exigência da participação dos pais na organização e gestão da escola corresponde a novas formas de relações entre escola e sociedade (Libâneo, 2008:114). De facto, a escola não pode ser mais uma instituição isolada e separada da realidade circundante, mas integrada numa comunidade que interage com a vida social mais ampla com vista a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

O mesmo autor refere que a presença da comunidade na escola, especialmente dos pais, joga um papel importante na preparação do projecto pedagógico e curricular pois ajuda a melhorar a qualidade dos serviços prestados.

A participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares é vista sobretudo como uma condição que facilita o desempenho da escola como instituição.

### **2.3.1 Importância da interacção família e escola no processo de ensino-aprendizagem**

A interacção da família no processo educacional dos filhos tem-se mostrado cada vez mais fundamental para seu desempenho escolar.

Tiba (2002) entende que se a união entre família e instituição de ensino for estabelecida desde o início da vida escolar da criança, todos irão ganhar. O mesmo ressalta ainda que, se a criança estiver bem vai melhorar e se precisar de ajuda para resolver seus problemas, receberá apoio tanto da escola quanto dos pais para solucioná-los.

Concordando com as concepções de Tiba, (Parolin 2003 citado em Alves 2008) coloca família e escola como "instituições parceiras". Segundo ela, ambas carregam a função de socialização.

Por seu turno (Nogueira como citado em Alves 2008) completa que a relação entre escola e família tem-se resumido à comunicação de notas e frequência escolar e resultados de aprendizagem com a solicitação de ajuda para resolver problemas disciplinares e financeiros, relação esta que normalmente não inclui o respeito e reconhecimento dos pais como educadores responsáveis por seus filhos. A autora ressalta ainda que a concepção de comunidade escolar inclui todos os seus profissionais, alunos e respectivas famílias em busca de um mesmo objetivo que é a formação do cidadão.

Deste modo, pode-se aferir que a escola torna-se mais relevante para os alunos quando os seus pais ou encarregados de educação envolvem-se com a mesma de forma regular e permanente, pois, os pais, enquanto grupo interveniente no processo de ensino-aprendizagem podem dar um apoio activo às escolas e participar num conjunto de decisões. Numa perspectiva individual, os pais podem ajudar a motivar e a estimular os seus filhos, associando-se aos esforços dos profissionais do ensino.

## **2.4 Influência da gestão escolar na qualidade do processo de ensino-aprendizagem**

A gestão escolar é vista como desempenhando um papel importante na qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Numa pesquisa sobre a liderança transformacional em escolas primárias moçambicanas Bazo (2011:140) concluiu que os gestores escolares mostravam uma atitude positiva perante mudanças curriculares que preconizavam métodos de ensino–aprendizagem centrados no aluno, todavia, alguns gestores mostravam certa resistência as mudanças. Esta atitude é explicada por Kington (2008) e Mucavele (2008) citados por Bazo (2011), para quem as mudanças afectam emocionalmente os gestores escolares. Fazendo referência a modelos construtivistas, Bazo (2011) enaltece o mérito desta abordagem por considerar que a mesma tende a produzir resultados positivos. Esta explicação revela que existem diferenças de opinião sobre o estilo de gestão que influencia positivamente no processo de ensino-aprendizagem.

Uma terceira abordagem (contingencial) é referida por Bazo (2011) e está relacionada com a inserção da gestão no comportamento pedagógico local a luz das normas vigentes num dado local. Sobre esta temática o autor refere que em diversas regiões de Moçambique a existência de uma autoridade tradicional local pode afectar significativamente a instituição de uma gestão democrática participativa na escola.

Embora existam poucas pesquisas nacionais sobre a gestão das escolas, alguns estudos e avaliações realizados sobre diferentes domínios do sistema educativo sustentam a pertinência de alguns factores que asseguram e promovem a melhoria da qualidade da oferta da educação tais como:

- A forma como a liderança da escola e os professores se relacionam;
- O ambiente escolar;
- A maneira como o currículo é gerido;
- Metodologia de ensino utilizada;
- A disponibilidade de materiais didácticos;
- A utilização adequada dos recursos materiais, humanos e financeiros disponíveis;
- A clareza dos objectivos que a escola busca alcançar e como a mesma se relaciona com os pais e a comunidade;

- A participação dos pais nas actividades escolares e no acompanhamento junto com os professores do desempenho do aluno.

O sucesso destes factores, na melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem, passa pela instauração de processos participativos que envolvam toda a comunidade.

#### **2.4.1 Sentido e formas de participação em processos de gestão escolar**

Segundo Luck (2008) “a participação em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de actuação consciente pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem o seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir sobre questões que lhes são afectas, dando-lhe unidade, vigor e direcção firme”.

Por sua vez, Marques (1987:69 como citado em Luck 2008:29) refere que a participação de todos, nos diferentes níveis de decisão e nas sucessivas fases de actividades, é essencial para assegurar o eficiente desempenho da organização. O autor refere ainda que a participação é um processo dinâmico e interactivo que vai muito além da tomada de decisão e é caracterizado pelo interapoio na convivência do quotidiano da gestão educacional.

Analisando as situações acima descritas, pode-se perceber que a participação plena de todos actores escolares, incluindo a comunidade, conduz a uma gestão democrática na qual cada um dos seus membros pode colocar as suas idéias com vista a melhoria da sua organização permitindo desta forma a melhoria da qualidade do processo de ensino.

#### **2.4.2 Diferentes estilos de líderes e de liderança**

Segundo Davis & Neustorom (1992) um líder exerce um estilo de que pode ser caracterizado como autocrático, participativo. Enquanto Goleman (2000) identifica para além destes dois outros tais como: coercivo e democrático. Dessa maneira segundo o autor, um líder usufrui de todos os estilos mas apenas um passa a ser dominante.

*Líder autocrático* é aquele que assume para si toda a responsabilidade e a autoridade, normalmente é negativo e se baseia em ameaças e punições. Em escolas aprendentes, esta liderança não permite uma colaboração efectiva entre o líder e o liderado, situação que provoca uma insatisfação dentro da comunidade docente.

*Líder participativo* é aquele que informa seus liderados sobre as condições de trabalho que os fazem sentir-se encorajados a expressar as próprias idéias.

Definindo *Líder Autoritário*, Formosinho, (2000) refere que no contexto escolar é uma pessoa “fechada”, inflexível, inacessível e esquivo a conflitos provoca uma atitude mais reactiva que pró-activa por parte dos professores. A atitude destes caracteriza-se mais pela ausência às diligências daquele, pela limitação pelos regulamentos formais e informais da escola, pela necessidade de saber qual exactamente a sua idéia de fazer as coisas e pela vontade de lhe agradar que pela adesão de idéias que se partilha. Este tipo de liderança favorece um ambiente de hostilidade generalizado, que se exprime, às vezes pela apatia à pressão exercida pelo seu líder, situação que pode afectar o processo de ensino- aprendizagem.

Líder “*aberto*” ou *democrático* torna-se menos manipulador, suscita a participação, faz-se acessível e reserva um papel de apoio, de forma que obtém reacções mais colaborativas, onde têm lugar a cordialidade, amizade e uma comunicação mais aberta. Portanto, este tipo de líder segundo as suas características influencia positivamente o processo de ensino- aprendizagem, pois, permite que os professores participem activamente na tomada de decisão sobre como deve proceder o ensino na sua escola com vista a melhorar, todavia inúmeros estudos têm identificado, no entanto, uma ausência dessa liderança na escola. Por exemplo, Cequeira ( 2000 como citado em Luck 2008: 80) realizou um estudo durante dois anos acompanhando o trabalho de gestão de uma escola considerada típica, na qual concluiu que a implementação da democratização da gestão no interior da escola tem sido bastante lenta. A autora acrescenta ainda que a prática gestora desenvolvida na referida escola apresenta características de padrões de autoritarismo em que predominam decisões centralizadas, separação entre as dimensões administrativas e pedagógica do trabalho educativo.

#### **2.4.3 A cultura escolar como reflexo do estilo de liderança**

A cultura escolar, em função do estilo de liderança adoptado vai se desenvolver num clima organizacional que poderá propiciar uma cultura colaborativa, de isolamento, tendentes ao fenómeno de balkanização apontado por Lima (2002), que consiste na formação de pequenos grupos sub grupos particulares com uma cultura peculiar e diferente dos demais, um ajustamento mútuo tendente a coordenação por ideologia, mas

de forma particularizada e podendo minar a eficácia escolar e as estratégias de aperfeiçoamento.

Tomando em consideração a visão supracitada, percebe-se que o estilo de liderança influencia no clima organizacional e por conseguinte no processo de ensino-aprendizagem. Neste contexto um líder deve optar por uma cultura colaborativa ou seja, que permite o desenvolvimento do professor através do apoio mútuo.

A cultura organizacional pode fomentar ou dificultar a eficácia escolar, que nas palavras de Okumbe (1998:9) consiste na habilidade de uma organização educacional obter e eficientemente usar recursos disponíveis para alcançar as metas para as quais foi estabelecida.

A cultura dos professores em Moçambique está mais correlacionada à execução das directrizes emanadas pelo órgão de tutela, cumprimento dos programas e classificação dos alunos, daí resultando o facto da preocupação com a eficácia ou não do sistema ser pouco discutida.

## **2.5 Factores sócio-culturais que influenciam a qualidade do processo de ensino-aprendizagem**

Os factores sócio culturais têm sido tradicionalmente apontados como os maiores causadores da desigualdade no acesso à educação formal, traduzida no facto de as famílias priorizarem a educação dos rapazes em detrimento das raparigas e na ocorrência das desistências causadas por casamentos prematuros ou gravidezes indesejadas, estando aliados em muitos casos ao assédio e abuso sexual. Nos últimos anos, nas sessões e debates públicos a escola tem sido apontada como um dos lugares onde acontece o assédio e abuso sexual (MINED, 2008:2).

Segundo relatório de pesquisas antropológicas sobre a interacção entre a Cultura Tradicional e a Escola Oficial, *há um desvazamento da acção educativa relativamente à cultura e tradições culturais que influi no valor atribuído pelas comunidades à escola e na consequente retenção/abandono* (Conceição, R.et all; 1998: 14 como citado em PCEB-INDE; 2008: 12).

O PCEB (2008) aponta como principais factores culturais que intervêm na qualidade do processo de ensino-aprendizagem a língua de ensino, os ritos de iniciação, as práticas

socioeconómicas e a divisão social do trabalho e os estereótipos relacionados com o género.

Outros factores sócio-culturais que influenciam no sistema de educação estão relacionados com a forma como são consideradas as diferenças de género pela comunidade. Regra geral, os pais privilegiam a escolaridade dos rapazes. A divisão social, na base do género atribui às meninas, desde muito cedo, tarefas tradicionalmente consideradas da responsabilidade da mulher, o que dificulta o seu sucesso escolar.

### **2.5.1 Influência da língua de ensino no processo de ensino-aprendizagem**

O desenvolvimento linguístico segue um percurso paralelo a outras áreas tais como a motricidade, cognição, a autonomia e a socialização. Estes dados encontram-se na razão directa dos processos neurofisiológicos e psicológicos da criança. Até aos três anos de idade o domínio formal da língua revela inúmeros processos de simplificação fonética e fonológica, revelando o uso da morfosintaxe algumas limitações, quer quanto à qualidade quer quanto à quantidade dos seus enunciados. A dimensão léxico-semântica constitui-se ainda como o trampolim de acesso às demais dimensões, partindo de configurações interactivas que a pragmática consubstancia. Uma abordagem ao desenvolvimento da linguagem até aos três anos de idade permite perspectivar possíveis atrasos no desenvolvimento da mesma. Estar atento ao devir linguístico da criança pode representar o evitamento de futuras lacunas no percurso quer interactivo, comportamental e académico (MINED, 2008).

Segundo o PCEB (2008: 30) o processo educacional em qualquer sociedade, só terá sucesso se for conduzido através duma língua que o aprendente melhor conhece, respeitando-se deste modo, os pressupostos psico-pedagógicos e cognitivos, preservação da cultura e identidade do aluno e os seus direitos humanos.

Moçambique é um país que, à semelhança de outros africanos possui zonas linguisticamente homogéneas (que são a maioria) e heterogéneas (zonas urbanas e periurbanas). Nesta última, há uma convergência de várias culturas e consequentemente, de várias línguas e é este cenário que caracteriza as escolas destas zonas em que os alunos falam português como língua materna (L1) ou como língua segunda (L2).

O presente estudo foi realizado numa zona periurbana onde a maior parte dos alunos que frequentam nestas escolas usa língua materna (changana/ronga) como primeira língua (L1). Entretanto nestas escolas o português é a primeira língua usada na sala de aula.

Perante este facto é possível perceber que a maior parte das crianças devem ter dificuldades na percepção e no domínio de conteúdos ministrados pelos professores. Esta ideia encontra sustentação em (Bernstein, 1980: 19 citado em Dias, 2002: 91) segundo a qual a escola cria discursos que fazem com que as crianças das classes baixas não possam aceder.

As ideias de Bernstein ajudam-nos a entender as razões pelas quais as crianças de origem socio-económica mais baixa tendem a ser “mal sucedidas” Na mesma linha Soares (1999: 13 citado em Dias 2002: 79), refere que os defensores da teoria cultural dizem que as crianças pobres vivem em ambientes de privação alimentar e de subnutrição, que têm consequências negativas na capacidade de aprendizagem das mesmas.

### **2.5.2 Influência das práticas socio-económicas e a divisão social do trabalho no PEA**

Segundo o PCEB (2004) muitas práticas sócio-económicas e a divisão social de trabalho na comunidade são factores que, muitas vezes, condicionam a participação das crianças nas actividades escolares e põem em causa o próprio valor escolar.

Por sua vez Samajo (2012) analisou os factores que influenciam o sucesso de educação escolar da rapariga no Ensino Básico do Primeiro Grau no distrito da Manhica, concluiu que as tradições sócio-culturais contribuem negativamente no processo de ensino-aprendizagem pois muitos alunos não chegam a ter sucesso escolar neste nível devido essencialmente a excessivos trabalhos domésticos imputados as crianças especialmente às meninas. O autor refere-se a outros factores tais como falta de assistência, falta da disponibilidade de tempo suficiente por parte dos alunos para se dedicarem ao trabalho escolar.

Analisando esta visão, o pesquisador vai mais além destes factores pois, nos últimos anos parece que muitas famílias da classe baixa dedicam-se ao comércio informal principalmente nas zonas urbanas e periurbanas o que faz com que muitas crianças e jovens em idade escolar dessas famílias releguem assim a aprendizagem para o segundo

plano, porque muitas crianças desde cedo sentem a responsabilidade de ajudar as suas famílias. Esta ideia encontra sustentação nas pesquisas efectuadas pela FDC (2008), segundo a qual dois terços de crianças cujas idades variavam de 7 a 17 anos trabalhavam e frequentavam simultaneamente a escola, sendo que a maior parte desse trabalho não tinha remuneração. Para a FDC, esta situação afecta seriamente a escolarização das crianças.

Nhantumbo-Divage, Divage e Marrengula (2010) apontam factores transversais como os altos índices de pobreza entre a população, o fraco acesso aos serviços básicos, água potável, entre outros, como estando associados aos casamentos prematuros. Na mesma visão, Gomes (2005) refere que grande parte das diferenças do aproveitamento escolar depende das origens sociais dos alunos e do seu ambiente familiar, que varia conforme o *status* sócio-económico. Assim, alunos socialmente favorecidos tendem a ser bem sucedidos na escola, e o contrário tende a verificar-se entre os alunos desfavorecidos.

### **2.5.3 Casamentos prematuros**

Os factores que motivam a ocorrência de casamentos prematuros estão relacionados com o facto de as instituições sociais, principalmente a família e a comunidade estarem envolvidos num processo dinâmico e contínuo de atribuição de papéis e modelos de feminilidade e masculinidade que produzem e reproduzem as relações assimétricas de poder entre adultos e crianças e entre homens e mulheres (Nhantumbo-Divage, Divage e Marrengula, 2010).

Para estes autores, a dificuldade de harmonização da perspectiva formal dos conceitos como criança e infância com aquela resultante das representações lógicas sócio-culturais das comunidades onde os casamentos prematuros ocorrem é considerada uma das causas dos constrangimentos experimentados pelas instituições que estão envolvidas em acções para protecção e promoção dos direitos da rapariga (as escolas).

### **2.5.5 Estereótipos relacionados com valorização da educação da rapariga**

Segundo Nhantumbo-Divage, Divage e Marrengula (2010) a capacidade da rapariga ver os seus direitos elementares respeitados depende fundamentalmente do meio em que se encontra, do status da família e do interesse desta em melhorar a qualidade de vida da rapariga ao permitir que esta tenha acesso a educação.

## CAPÍTULO 3 METODOLOGIA

Depois do que foi visto no capítulo anterior, importa agora discutir a questão dos métodos aplicados no presente estudo, como conjunto de procedimentos e regras utilizados, (Richardson, 1999).

Para a efectivação do presente estudo, empregou-se o método qualitativo. De referir que o método qualitativo que se aplicou nesta pesquisa foi concretizado por um estudo de caso (duas escolas).

Segundo Gil (1996:55), o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objectos de modo que permita o seu amplo e detalhado conhecimento. Assim, ao optar por esta estratégia o pesquisador pretendia compreender a realidade subjectiva dos professores, gestores e encarregados de educação sobre os factores que influenciam a qualidade do processo de ensino-aprendizagem na Escolas Completa de Benfica Nova e Khongolote.

### 3.1 População e amostra

A população alvo desta pesquisa foi composta por todos os professores que leccionam a 5ª classe nas EPCs de Khongolote e Benfica Nova, os respectivos directores de escola, alunos, bem como pais ou encarregados da educação.

A 5ª classe foi seleccionada por ser classe terminal do segundo ciclo EP1 e que se espera que o aluno deste nível saibam ler e escrever, no mínimo, o que ouve, pensa e vê.

Desta população foi feita uma selecção por conveniência numa amostra constituída por 65 elementos nomeadamente: 13 professores dos quais 6 do sexo feminino e 7 do sexo masculino, 2 directores de escola todos do sexo masculino. A selecção da amostra de alunos consistiu na escolha deliberada de 3 alunos em cada turma, perfazendo 24 alunos na EPC Khongolote e 21 alunos na EPC Benfica Nova. Os pais ou encarregados de educação foram solicitados pela direcção da escola a pedido do investigador.

Tabela.3.1: Distribuição da amostra

| Escola          | Frequência |             |           |              |
|-----------------|------------|-------------|-----------|--------------|
|                 | Directores | Professores | Alunos    | Encarregados |
| <b>Escola 1</b> | <b>1</b>   | <b>9</b>    | <b>24</b> | <b>3</b>     |
| <b>Escola 2</b> | <b>1</b>   | <b>4</b>    | <b>21</b> | <b>3</b>     |
| <b>Total</b>    | <b>2</b>   | <b>13</b>   | <b>45</b> | <b>6</b>     |

A tabela 3.1 apresenta a distribuição da amostra dos alunos, professores, directores de escola e dos encarregados de educação das duas escolas. Assim sendo, 21 alunos do total da amostra são da EPC Benfica Nova e outros 24 são da EPC Khongolote. Fazem parte também 13 professores dos quais 9 professores da EPC Khongolote e 4 da EPC Benfica Nova. Para além de 2 directores de ambas escolas fazem parte também 6 pais e encarregados de educação dos quais, 3 provenientes da EPC de Kongolote e 3 EPC Benfica Nova.

Os directores envolvidos no estudo são todos do sexo masculino e têm idades compreendidas entre 50-65 anos. Em relação à situação profissional, os inquiridos possuem uma experiência que se pode considerar longa na liderança escolar, contudo, foi possível notar que o director Mandlate nunca participou em nenhum curso de capacitação em gestão escolar, ao contrário do director Cossa que participou em diversos cursos de gestão e liderança.

O corpo docente foi constituído por homens e mulheres. As idades dos respondentes variam dos 20 aos 50 anos. Agrupamos as idades dos inquiridos em três escalões a saber: 20 a 35 anos, 36 a 45 e mais de 46 anos. O grupo etário mais numeroso é o dos 20 a 35 anos (oito) evidenciando um corpo docente bastante jovem.

De referir que a maior parte dos alunos inquiridos encontra-se na faixa etária de 10 a 15 anos. Os que frequentam a 5ª classe, com uma idade relativamente avançada, estão numa situação que pode ser explicada pela entrada tardia na escola e outros por terem sido retidos nas classes anteriores e ainda outros por terem sido retidos mais de duas vezes na 5ª classe.

Tabela 3.2 *Nível de escolaridade*

|                            | N        |
|----------------------------|----------|
| 5ª Classe ou equivalência  | 1        |
| 7ª Classe ou equivalência  | 2        |
| 10ª Classe ou equivalência | 2        |
| 12ª Classe ou equivalência | 1        |
| Ensino superior            | --       |
| Nenhum                     | --       |
| <b>Total</b>               | <b>6</b> |

A tabela 3.2 mostra o nível de escolaridade dos pais e encarregados de educação. É possível verificar que 3 pais ou encarregados de educação dos 6 inquiridos não possui o nível básico de escolaridade, sendo que 2 concluíram o nível básico e 1 tem o nível médio. Estes dados mostram que a maioria dos pais ou encarregados de educação tem um nível de escolaridade relativamente baixo, o que pode influenciar negativamente na capacidade de apoio aos educandos na resolução do TPC.

### 3.2 Instrumentos de recolha de dados

Para a obtenção dos dados da amostra, foram usados os seguintes instrumentos de recolha de dados: (i) guião de observação de aulas, (ii) questionário e (iii) a entrevista.

A técnica de *observação* aplicou-se para analisar o ambiente da escola tal e qual como ele é.

Com a mesma técnica quisemos perceber, mediante assistência as aulas, se as salas têm mobiliário, se os alunos têm livros, se existe quadro silábico, se têm cartazes, se todos os alunos e se o professor orienta (marca, explica e corrige) o TPC (que indicações os professores dão).

O investigador observou também o ambiente interior das EPCs Benfica Nova e Khongolote, a fim de verificar se os professores estão fora ou dentro de salas de aulas na maior parte do tempo, se depois do toque de entrada, os alunos entram e permanecem nas salas de aulas, se as aulas começam a tempo (logo depois de toque).

O *questionário* consistiu numa série de perguntas abertas que foram respondidas por escrito. Estas deram oportunidade aos respondentes de exprimirem os seus pontos de vista pelas suas próprias palavras.

O questionário dirigido aos directores de escola divide-se em 2 partes. A primeira foi sobre dados sócio demográficos dos respondentes e a segunda destinada à informação

sobre os factores que influenciam a qualidade do PEA na sala de aulas e a sua percepção sobre a participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola.

O questionário dirigido aos professores também estava dividido em 2 partes a semelhança do dos directores.

Por sua vez, o questionário dirigido aos pais e encarregados de educação consistiu na recolha de informações que permitem conhecer a sua percepção sobre o seu envolvimento na melhoria da qualidade da aprendizagem dos seus educandos assim como a sua percepção sobre os factores sócio-culturais que influenciam a qualidade do processo de ensino.

O outro instrumento que foi usado foi a *entrevista*. As entrevistas foram do tipo semi-estruturadas ou seja, aquelas que partem de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e relação permanecem invariáveis para todos entrevistados (Gil 1999) debruçando-se sobre questões entendidas como fundamentais para o enriquecimento dos dados do questionário, mas que usa outras perguntas não previamente preparadas, que servem de esclarecimento aos aspectos que surgem durante as entrevistas.

As entrevistas seguiram um guia previamente elaborado, que consistiu em perguntas abertas de modo a permitir uma livre expressão sobre a percepção do entrevistado dos factores que influenciam a qualidade de ensino aprendizagem. As entrevistas com os directores de escola, professores e alunos, pais ou encarregados de educação foram feitas na escola.

### **3.3 Validade e fiabilidade**

Segundo Marconi e Lakatos (2002), o pré-teste com o questionário é um método usado para verificar se os instrumentos apresentam: (i) Validade: procurando saber se os dados recolhidos são os necessários à pesquisa; (ii) fidedignidade: qualquer pessoa com interesse em aplicar o questionário pode obter os mesmos resultados; (iii) operacionalidade: obtenção de uma estimativa sobre os futuros resultados.

A avaliação da objectividade do nosso instrumento da recolha de dados obedeceu o seguinte procedimento:

A primeira validação do questionário foi feita por via de incorporação de vários aspectos. Antes de aplicar o questionário aos professores, alunos e pais ou encarregados de

educação seleccionados, foi feito o pré-teste que consistiu no preenchimento do mesmo por dois professores e cinco alunos e dois pais ou encarregados de educação. A intenção era de controlar se o preenchiam no tempo estabelecido de 15 minutos, se saltavam algumas perguntas, o que serviria de indicativo de não percepção das mesmas ou por representar embaraço ou intromissão excessiva na vida dos respondentes.

O objectivo da pré-testagem era de verificar a adequação das perguntas colocadas, o grau de abordagem e a formulação das mesmas. Depois dos professores, alunos e encarregados de educação terem respondido o questionário foi recolhido para a verificação e correcção dos erros. Finalmente, o questionário foi entregue a um investigador experiente para controlar se as perguntas continham a potencialidade de recolher os dados que realmente se pretendia recolher.

### **3.4 Considerações éticas**

Tratando-se de um estudo que envolveu pessoas diversas, foram observadas as seguintes questões éticas. O pesquisador recebeu credenciais da Faculdade de Educação com as quais se apresentou junto às direcções das escolas escolhidas para o estudo. Depois, foram realizados encontros com os directores das mesmas para explicar o propósito da sua pesquisa.

Antes do início da recolha de dados pediu-se que os elementos participantes na pesquisa fossem antecipadamente informados sobre o trabalho que seria levado a cabo para evitar possíveis transtornos. A seguir, houve marcação do encontro com o director, com os professores, com os alunos e com os encarregados para explicar os objectivos da pesquisa; marcação dos horários das entrevistas e administração do questionário, mediante a disponibilidade dos participantes.

Durante o processo de recolha de dados foi garantido o anonimato e a confidencialidade nos resultados da pesquisa através da omissão da identidade dos participantes no questionário e na presente dissertação.

Ainda, para manter o sigilo das fontes de informação, o nome das escolas bem como o nome de todas as pessoas envolvidas desta pesquisa são fictícias.

## CAPÍTULO 4: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

*Este capítulo apresenta e discute os resultados desta pesquisa. Para tal foi adoptada como estratégia de apresentação e discussão dos resultados a separação do capítulo em duas secções, conforme as respectivas perguntas de pesquisa.*

### **4.1 Factores escolares que influenciam a qualidade de aprendizagem dos alunos da 5ª classe**

#### **4.1.1 Factores gerais**

Para compreender as condições do processo de ensino-aprendizagem o investigador fez uma pergunta geral aos directores sobre os principais problemas que os professores colocam à direcção da escola, com o seguinte teor: “Na opinião dos professores, quais são os principais problemas que afectam o processo de ensino-aprendizagem da sua escola?”

Os entrevistados responderam de várias formas. Por exemplo, o director Cossa respondeu afirmando que “... antes gostaria de dizer que os professores têm reclamado muito sobre a fraca assiduidade dos alunos ... há falta de preocupação com os estudos por parte do mesmos.”

Por sua vez, o director Mandlate disse que “... os problemas são comuns quase em muitas escolas, mas os professores desta escola queixam-se mais sobre a fraca assiduidade e pontualidade dos alunos... há professores que não leccionam todas as disciplinas ... os professores reclamam a fraca participação dos pais e encarregados no processo de ensino-aprendizagem dos seus educando.”

No geral, os dois directores partilham opiniões semelhantes relativamente aos principais problemas colocados pelos professores. A diferença é que o director Mandlate, para além destes problemas comuns (alunos por turma, comportamento dos alunos, e livro) refere se ao comportamento dos professores e dos pais e encarregados de educação.

A mesma pergunta foi colocada aos professores.

Em relação a esta pergunta o professor Samuel respondeu que “... temos problemas sérios da falta de livros, ... falta de manuais para o professor ... falta de carteiras ... falta a cooperação por parte dos pais e encarregados de educação no processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos.

Por sua vez, a professora Reginalda disse que “... temos muitas turmas a estudarem fora ... por exemplo, esta turma tenho desde a 1ª classe e durante estes anos tiveram aulas em baixo da árvore dois anos ( 3ª e 4ª classes) factor que influencia negativamente a aprendizagem dos alunos agora na 5ª classe, porque estes alunos perderam muitas aulas devido a chuva e ventos fortes ... não temos carteiras para os alunos em todas as salas assim como secretárias para os professores”.

Pode-se notar que as dificuldades enumeradas pelos professores são as mais específicas e referem-se ao ambiente da sala de aulas, diferentemente das enumeradas pelos respectivos directores. É possível que os directores não tenham um conhecimento profundo das dificuldades enfrentadas pelos professores na sala de aulas. Por exemplo, os directores apenas se referem a assuntos gerais tais como: as promoções semi-automáticas, o comportamento dos professores e alunos, as percentagens de aproveitamento, mas nunca se referem às carteiras e secretárias, não se referem igualmente às aulas debaixo de árvores, entre outras dificuldades enumeradas pelos professores.

#### **4.1.2 Influência da carga horária semanal e tempo de instrução no processo de ensino-aprendizagem**

O questionário para os directores continha uma pergunta aberta sobre a influência da carga horária semanal com a seguinte redacção: Que influência tem a carga horária semanal na qualidade do processo de ensino-aprendizagem? Justifique.

O director Cossa disse que “a carga horária semanal em relação aos conteúdos não é satisfatória.

Justificando a sua resposta afirmou que ... por exemplo, as disciplinas das Ciências Naturais e Ciências Sociais têm muitos conteúdos o que leva a muitas vezes ao não cumprimento dos programas”, enquanto que o director Mandlate disse que “a carga horária semanal ... é normal, em todo o caso se houvesse a redução de três turnos para dois seria bom porque teríamos cinco a seis tempos de 45 minutos cada.

A mesma pergunta aberta foi feita aos professores. Constatou-se que 12 dos 13 professores tiveram respostas semelhantes enquanto (um) 1 professor disse que a carga horária não influenciava na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Os exemplos que se seguem são respostas dos professores que acham que a carga horária semanal influencia negativamente na qualidade do processo de ensino.

O professor Flávio disse que “ ... a carga horária semanal não ajuda em relação a quantidade dos conteúdos que devem ser tratados por disciplina”.

Por sua vez, a professora Rosália justificou dizendo que “ ... a carga horária semanal alocada é demasiado curta para a realidade que se vive na sala de aulas”.

A respondente supracitada entende que “ ... a carga horária não é compatível com o nível dos alunos que temos”.

Justificando a sua opção, o professor Flávio argumentou que ...é porque com 8 disciplinas entre as quais Ofício e Educação Musical que se leccionam em 40 minutos, a cada tempo lectivo, onde as referenciadas anteriormente não têm materiais didáticos disponíveis, tudo fica difícil influenciando negativamente o processo de ensino-aprendizagem”.

Por seu turno, a professora Rosália justificou dizendo que “... os conteúdos são muitos e longos e o tempo é curto para a concretização dos mesmos “ ... a maior parte deles têm muitas dificuldades em captar a matéria em 40 minutos ... isso faz com que das 3 disciplinas que devem ser leccionadas por dia acabamos leccionando 1 ou duas disciplinas por dia “.

O professor Jerónimo evidenciou que “ ... a quantidade dos conteúdos é maior tendo em conta as imensas dificuldades que os alunos trazem das classes anteriores, por exemplo, na disciplina de português quando for a tratar da leitura e interpretação do texto só consigo abranger apenas 4 alunos “.

O Vítor foi o único professor que disse que a carga horária semanal não influencia no processo de ensino-aprendizagem, porém não justificou a sua opção.

Uma outra forma usada para compreender os factores que influenciam a carga semanal e o tempo de instrução no processo de ensino-aprendizagem foi a observação do ambiente escolar tendo sido constatado o seguinte:

As aulas funcionam em três turnos, sendo que das 6:30 horas às 10:30 horas (1º turno); das 10:45 horas às 13:45 horas (2º turno) e das 13:55 horas às 17:25 horas (3º turno). O turno da manhã recebe alunos do 3º ciclo, e uma parte do 1º ciclo e os dois últimos turnos recebem alunos do 1º e 2º ciclo.

Durante o período da recolha de dados (6 dias), constatou-se que, nas duas escolas em estudo, no primeiro turno, as aulas sempre iniciavam com um atraso de aproximadamente 20 minutos, pois, depois de se entoar o Hino Nacional, os alunos têm de fazer limpeza nas salas de aulas.

Foi igualmente possível notar que, depois do toque para o fim do intervalo, tanto os professores como os alunos demoravam entrar na sala de aulas, mas com maior destaque para os professores (em média 8 minutos). Este comportamento dos professores é sem dúvida, prejudicial à qualidade do processo de ensino aprendizagem, tendo em conta que os 45 minutos regulamentados já são insuficientes para o normal funcionamento da aula.

No que se refere ao cumprimento do horário da saída do último tempo constatou-se que alguns professores da EPC Benfica Nova saíam antes do último tempo das aulas, o que fazia com que muitos alunos estivessem nos corredores a fazer barulho, perturbando a atenção dos outros ainda em aulas.

No primeiro dia da observação verificou-se ainda na mesma escola uma ausência massiva de professores, pois das 7 turmas da 5ª classe apenas estiveram presentes 3 professores. No 2º e 3º dias, estiveram presentes 2 e 4 professores, respectivamente, no último tempo de aulas. Esta escola não dispõe de carteiras para alunos, nem secretárias para professores, em todas as salas de aulas.

No concernente às constatações, parece que o início tardio do primeiro tempo deve ser um problema geral das escolas em estudo, pois verificou-se que a limpeza nas salas de aulas é feita pelos alunos durante o tempo alocado para as aulas.

Em conclusão, pode-se afirmar que os resultados do questionário indicam que, tanto os directores como os professores afirmam que a carga horária semanal influencia negativamente no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, a observação feita durante a recolha de dados permitiu ao investigador constatar que esta situação é agravada pelo comportamento e acção de alguns professores pois um número considerável dos mesmos atrasa-se no primeiro tempo e outros ainda cometem faltas sucessivas para além de outros professores que demoram entrar na sala depois do toque do intervalo maior, assim como outros que abandonam os alunos antes do término do último tempo. O investigador especula que o absentismo de um ou vários professores perturbam o PEA, o que se traduz na perda de um grande número de horas pelos alunos

ao obrigá-los a juntar-se a outras turmas onde o professor não poderá prestar atenção a cada aluno.

#### 4.1.3 Disponibilidade e uso de recursos didáticos na sala de aulas e em casa

Para compreender sobre as condições de trabalho do professor na sala de aulas fez-se uma pergunta aberta com o seguinte teor: Que recursos didáticos usa durante a interacção professor/aluno na sala de aula, para além do quadro e giz? Justifique

Os resultados estão mostrados na tabela 4.1. Apesar desta pergunta ser aberta foi possível quantificar as suas respostas, conforme se pode verificar na referida tabela que mostra que 11 dos 13 professores usam o livro do aluno como principal material para interagir com os alunos, enquanto os restantes dois usam o manual do professor para interacção com os alunos na sala de aulas.

Algumas justificações avançadas pelos professores foram: “é único livro que tenho” e “não temos manual para o professor”. A falta do manual do professor parece ser uma grande barreira na preparação das aulas, porquanto este instrumento é muito importante no apoio metodológico do professor, diferentemente do livro do aluno que é concebido apenas para a aprendizagem deste.

Para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem o professor poderia também utilizar o manual do professor, pois, o sucesso da leccionação depende muito deste, porque confere-lhe uma maior segurança na preparação dos conteúdos.

Na opinião do investigador, todos os professores deveriam usar quer o manual do professor, assim como o livro do aluno porque os dois materiais complementam-se mutuamente.

Tabela 4.1: *Material didáctico usado durante a interacção professor/aluno na sala de aula*

| Que material didáctico usa durante a interacção professor/aluno na sala de aula? Justifique |           |
|---|-----------|
|   | <b>F</b>  |
| livro do aluno  | 11        |
| Manual do professor   | 2         |
| <b>Total</b>  | <b>13</b> |

Para conhecer as estratégias que os professores usam em turma com poucos livros o investigador fez uma pergunta da entrevista aos professores, com o seguinte teor “Como

tem trabalhado, numa turma em que há falta do livro do aluno nas disciplinas que lecciona?”

Em relação a esta questão, o professor Manuel disse que “ ... procuro juntar os alunos para partilhar o mesmo livro”.

Por sua vez a professora Rosália disse que “ ... muitas vezes passo o texto no quadro de modo a que todos os alunos possam fazer acompanhamento da leitura”.

Do mesmo modo foi feita uma observação do ambiente da sala de aulas onde se notou que muitos alunos têm falta de livros, apesar de os professores terem referido que usam o livro do aluno.

A observação incidiu sobre duas turmas por cada escola, como mostram as tabelas 4.2 e 4.3

Como se pode ver nestas tabelas, em duas turmas assistidas em cada escola o número de livros existentes por disciplina em relação ao número de alunos na turma é reduzido, o que implica a formação de pequenos grupos para a partilha de um mesmo livro.

Tabela 4.2: **Quantidade de livros distribuídos por disciplina nas turmas assistidas da EPC Khongolote**

| Turma | Al.pres.sala | Port. | Mat. | C. Nat | C. Soc | E. Mu | E. Vis | Ofici |
|-------|--------------|-------|------|--------|--------|-------|--------|-------|
| 1     | 73           | 31    | 30   | 37     | 33     | 27    | 32     | 33    |
| 2     | 79           | 31    | 39   | 46     | 40     | 36    | 51     | 59    |
| Total | 152          | 62    | 69   | 83     | 73     | 63    | 83     | 92    |

Tabela 4.3: **Quantidade de livros distribuídos por disciplina nas turmas assistidas da EPC Benfica Nova.**

| Turma | Al.pres.sala | Port. | Mat. | C. Nat | C. Soc | E. Mu | E. Vis | Ofici |
|-------|--------------|-------|------|--------|--------|-------|--------|-------|
| A     | 47           | 19    | 21   | 20     | 15     | 3     | 41     | 3     |
| D     | 37           | 22    | 21   | 25     | 22     | 35    | 14     | 30    |
| Total | 78           | 41    | 42   | 45     | 37     | 38    | 55     | 42    |

Por sua vez, as tabelas 4.4 e 4.5 ilustram a posse de livros de todas as disciplinas por aluno. Analisando as tabelas pode-se ver que muitos alunos não têm livros em algumas disciplinas, o que dá a entender que muitos deles, provavelmente não podem fazer o TPC por falta de livros. Assim, se um aluno não tiver o livro, dificilmente poderá acompanhar as tarefas escolares de aprendizagem tanto na escola como em casa.

Tabela 4.4: **Quantidade de livros por aluno nas turmas assistidas da EPC Khongolote**

| Alunos com: |           |          |          |          |          |          |          |         |         |
|-------------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|---------|---------|
| Turma       | pres.sala | 7 livros | 6 livros | 5 livros | 4 livros | 3 livros | 2 livros | 1 livro | S/livro |
| 1           | 73        | 10       | 11       | 10       | 8        | 14       | 12       | 8       | 0       |
| 2           | 79        | 14       | 14       | 12       | 17       | 16       | 5        | 0       | 1       |
| Total       | 152       | 24       | 25       | 22       | 25       | 30       | 17       | 6       | 1       |

Tabela 4.5: **Quantidade de livros por aluno nas turmas assistidas da EPC Benfica Nova.**

| Alunos com: |           |          |          |          |          |          |          |         |         |
|-------------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|---------|---------|
| Turma       | pres.sala | 7 livros | 6 livros | 5 livros | 4 livros | 3 livros | 2 livros | 1 livro | S/livro |
| A           | 47        | 11       | 8        | 5        | 8        | 9        | 6        | 0       | 0       |
| D           | 37        | 7        | 8        | 5        | 6        | 4        | 6        | 1       | 0       |
| Total       | 78        | 18       | 16       | 10       | 14       | 13       | 12       | 1       | 0       |

O investigador infere que a falta do livro escolar possa influenciar no desempenho dos alunos no domínio da leitura, por parte dos alunos. Por exemplo, durante a assistência a uma aula na disciplina de português observou-se que num universo de 79 alunos, apenas três é que sabiam ler suficientemente as sílabas. Para minimizar o problema de leitura que os alunos enfrentam, o investigador observou que o professor usa o quadro silábico.

Durante o decorrer das aulas, o professor foi mandando alunos ao quadro onde se verificou que, apesar do uso do quadro silábico estes ainda confundem as letras. Por exemplo, indicou-se um aluno para formar sílabas da palavra matapa e o mesmo não conseguiu fazer. O professor solicitou outro aluno para escrever a palavra salada apoiando-se no quadro silábico, mas este também não conseguiu. Mandou ao quadro o terceiro aluno, mas desta vez para identificar a letra S, mas o aluno indicou a letra R.

Durante a observação nas escolas, verificou-se também que a maior parte dos professores assistidos não leccionam aulas das disciplinas de Educação Musical, Ofícios, Educação Visual e Educação Física. Os professores inquiridos dizem que a má preparação dos alunos nas classes anteriores é que os obriga a priorizar disciplinas tais como Português, Matemática, Ciências Naturais e Sociais, visto que é uma classe de exame.

Como se pode depreender, para além da insuficiência de livros didáticos verifica-se que há disciplinas que não são leccionadas, o que no entender do investigador é um desperdício de material didático por um lado, assim como contribui para a falta de interesse dos alunos por tais disciplinas, por outro lado. Este facto concorre para o não

cumprimento das políticas traçadas pelo governo que visam tornar o ensino mais relevante, no sentido de formar cidadãos capazes de contribuir para melhoria da sua vida, da sua família, da sua comunidade e do seu país.

Relativamente a questão do uso dos livros didáticos para o reforço da aprendizagem, uma pergunta fechada do questionário pretendia saber dos professores “Com que frequência é dado o TPC aos alunos?” Os resultados são mostrados na tabela 4.6. Analisando esta tabela pode-se ver que 12 dos 13 professores orientam o trabalho para casa sempre que dão aulas, e somente 1 professor é que dá TPC quinzenalmente.

Tabela 4.6: **Frequência de marcação de trabalho de casa**

| <b>Com que frequência é dado o TPC aos alunos?</b> |           |
|--|-----------|
| <b>Resposta</b>                                    | <b>F</b>  |
| Sempre que dá aulas                                | 12        |
| 1 Vez por semana                                   | -         |
| 3 Vezes por semana                                 | -         |
| Quinzenalmente                                     | 1         |
| <b>Total</b>                                       | <b>13</b> |

Os dados da tabela 4.6 ao revelarem que a maior parte dos professores orienta o TPC permitem concluir que eles criam condições para que os alunos continuem a aprender em casa, de forma independente ou com apoio de alguém.

Para saber da participação dos alunos na realização do TPC, o investigador entrevistou aos professores colocando a seguinte pergunta: O que acha da participação dos alunos na realização do TPC?

Os inquiridos responderam de várias formas. Por exemplo, a Reginalda respondeu dizendo “muitos alunos não fazem ... dizem que se esqueceram do caderno da disciplina ... ora não tinham caneta ...se calhar o nível de escolaridade dos pais ou encarregados é baixo a criança não tem ninguém para dar ajuda ... os encarregados de educação estão mais preocupados com a sobrevivência da família e por conseguinte, não tem tempo para ver se o seu educando tem TPC ou não”.

Por sua vez a professora Rosalina disse que “... eu acho que os alunos não têm interesse ... os pais também não fazem acompanhamento dos seus educandos”.

Durante a observação do ambiente dentro da sala de aula, no que tange a participação dos alunos nas aulas, verificou-se que muitos deles não fazem TPC, apresentam problemas de

aritmética. Por exemplo, numa aula de matemática sobre o cálculo da área de um quadrado onde o professor depois de introduzir a aula, procurou saber se os alunos tinham feito o TPC, foi possível notar que num universo de 73 alunos, apenas 21 é que levantaram os braços como sinal de terem realizado o trabalho de casa. Pode-se especular que muitos dos que não fizeram o TPC foi porque não tinham o livro didático.

Na mesma aula, o professor pediu um voluntário de entre os alunos que haviam feito o TPC, mas ninguém se voluntariou, e só depois de tanta insistência do professor, um aluno foi ao quadro. O mesmo mostrou muitas dificuldades e na tentativa de o professor ajudá-lo foi possível notar que a maior parte dos alunos da turma não conhecia as operações matemáticas, pois o exercício a resolver consistia na soma dos lados de um quadrado, tendo -se revelado que apenas 3 alunos tinham o resultado correcto.

Como resultado do questionário aplicado foi possível notar que os professores têm-se preocupado em motivar e desenvolver as capacidades cognitivas dos alunos mediante a marcação do TPC, contudo durante a observação verificou-se que a maior parte dos alunos nas turmas assistidas pelo investigador não faz o TPC, situação que pode prejudicar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e a consequente melhoria da qualidade do mesmo.

No concernente ao meio familiar dos alunos, havia uma pergunta do questionário com a seguinte redacção: ” Quem tem ajudado nos TPC?”

Tabela 4.7 *Ajuda nas actividades escolar no meio familiar*

| Quem tem ajudado nos TPC? |           |
|---------------------------|-----------|
|                           | <b>F</b>  |
| Mãe                       | 5         |
| Pai                       | 12        |
| Irmão                     | 19        |
| Primo                     | 3         |
| Tio                       | 6         |
| <b>Total</b>              | <b>45</b> |

Os resultados mostrados na tabela 4.7 permitem ver que, 19 alunos disseram que tem tido ajuda nas actividades de escola por parte dos irmãos, enquanto 12 alunos disseram que recebem ajuda dos pais, e poucos alunos recebem ajuda das suas mães.

As respostas dos alunos apresentadas na tabela 4.7 revelam que quase metade destes recebe apoio dos irmãos, em segundo lugar dos pais, e por último dos tios, primos e mães. Esta tendência mostra que os irmãos e pais são os que mais se envolvem no apoio dos alunos comparativamente às mães. As possíveis razões para isso podem ter a ver com o facto de estarem juntos dos irmãos a maior parte do tempo. Relativamente aos pais, presume-se que estes se dediquem mais do que as mães. Não se sabe porquê as mães não se dedicam pouco ao apoio aos educandos. O investigador especula que provavelmente as mães, passam a maior parte do tempo ocupadas com os trabalhos domésticos.

No que tange aos recursos didácticos na sala de aulas e em casa, o investigador entrevistou os encarregados tendo lhes perguntados “ Que dificuldades tem encarado para ajudar o seu educando na resolução do TPC?

Os inquiridos responderam de várias formas. Por exemplo, a Francelina respondeu dizendo “Eu sou uma empregada numa loja na cidade, e você sabe a que hora as lojas fecham ..., quando chego a casa a preocupação é ver o que não está feito ... não tenho tido tempo para ver os cadernos do meu filho”.

Por sua vez, o Rafael disse que: “... olha eu estudei pouco, não sei nada às vezes o irmão é que têm-lhe ajudado.”.

Para a Jéssica, a sua educanda exhibe dificuldades, pois ela afirma “... torna-me difícil fazer entender a minha filha, uma vez que ela tem muitas dificuldades na leitura e nas operações matemáticas”.

Ainda respondendo a mesma pergunta, Custódio disse que: “... volto do serviço muitas vezes cansado, quando a minha filha não toma iniciativa de apresentar dúvidas não tenho tido motivação para ver os cadernos dela”.

Ao relacionar os resultados da entrevista, com os pais ou encarregados de educação e o nível escolaridade dos mesmos (ver tabela 3.2), podemos encontrar associação dos factos, pois, é possível notar que muitos pais ou encarregados de educação têm limitações em ajudar os seus educandos devido ao baixo nível de escolaridade que possuem.

Outro factor não menos importante mencionado pela encarregada Francelina é a falta do tempo para ajudar o seu educando, justificação que corrobora o que a professora Reginalda especula, ao presumir que alguns encarregados de educação têm tido falta de

tempo para o acompanhamento do TPC dos seus educandos. De referir que este factor vem confirmar o que foi referido pelos directores e professores, os quais queixam-se da pouca colaboração dos pais ou encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos alegando falta de tempo.

#### **4.1.4 Influência do tamanho da turma na qualidade do processo de ensino-aprendizagem**

Neste item uma pergunta aberta pretendia saber “ Qual é a influência do tamanho da turma na qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos. O director Cossa disse que: “ ... o tamanho da turma influencia negativamente pois, as turmas possuem números altos que atingem 70 alunos”. Por sua vez, o Director Mandlate disse “... as turmas numerosas não ajudam o professor no processo de ensino-aprendizagem”.

A mesma pergunta aberta foi feita aos professores. Foi possível notar que 11 professores tiveram a tendência de dar respostas semelhantes.

Justificando as suas opções, escreveram por exemplo, “ não consigo individualizar o estudo ... falta de espaço para a circulação do professor ... a abrangência da turma consegue-se quinzenalmente, sobretudo para o controlo dos trabalhos para casa”.

“...É difícil manter a disciplina ... não conheço as dificuldades individuais dos alunos ... não consigo corrigir os trabalhos para casa no mesmo dia a todos os alunos”.

Outro professor com uma justificação semelhante disse que: “ tenho uma turma numerosa (76 alunos) por esse motivo tenho tido dificuldades na interacção com eles”.

Em relação aos professores que disseram o tamanho da turma não influencia no PEA justificaram as suas opções por exemplo, “ o número de alunos na minha turma (50 alunos) facilita o meu trabalho”.

Como se pode notar, tanto os directores como a maior parte dos professores inquiridos dizem que a existência de turmas com maior número de alunos influencia negativamente no processo de ensino-aprendizagem. Todavia, apenas 2 professores tiveram opiniões diferentes das da maioria, ao afirmarem que a existência de turmas numerosas não influencia na qualidade do processo de ensino-aprendizagem. É possível que os 2 professores estejam a leccionar na EPC Benfica nova onde as turmas comportam cerca de 50 alunos por turma.

Para compreender que soluções as direcções das escolas tem dado perante a problemática de turmas numerosas o investigador colocou a seguinte pergunta : “O que é que a escola tem feito para minimizar os efeitos de turmas numerosas?

Relativamente a esta pergunta o director Cossa disse que “... geralmente temos feito reuniões onde debatemos assuntos pedagógicos por exemplo, simulação de aulas... promovemos assistências às aulas entre colegas de forma a ajudar os professores com dificuldades em leccionar turmas numerosas... apelar aos alunos no sentido de se empenharem mais nos estudos”.

Por sua vez o director Mandlate disse que: “... falamos com os professores de modo a procurar formas de ultrapassar certos obstáculos dentro das suas possibilidades ... aconselhamos os pais ou encarregados de educação no sentido de ajudarem os seus educandos a dedicarem-se aos estudos”.

As respostas dos dois directores sobre as medidas tomadas para ultrapassar as dificuldades enumeradas na questão anterior são relativamente diferentes. É possível que o mesmo resulte do facto das soluções aos problemas que enumeram serem dependentes de cada escola e ultrapassarem às capacidades das duas escolas. Curiosamente, nenhum dos dois directores se referiu ao que a escola faz com vista a corrigir problemas de comportamento de alunos e professores.

A mesma pergunta foi feita aos professores tendo-se constatado as seguintes respostas: A Reginalda atestou que: “... no que toca aos aspectos pedagógicos, o director da escola tem encorajado aos professores no sentido de mobilizarem os seus esforços, como forma de minimizar as dificuldades que os alunos apresentam na aprendizagem”.

Por sua vez, o Professor Victor, um dos professores mais experientes, disse que: “... temos realizado jornadas pedagógicas que consistem na troca de experiências entre colegas ... fazemos simulações de aulas”.

Pelas respostas obtidas fica claro que os directores optam por um intercâmbio pedagógico entre professores como forma de minorar as dificuldades que os mesmos enfrentam na sala de aulas, embora alguns professores achem que os directores deviam implementar mais medidas com vista a ultrapassar os problemas que eles enfrentam no PEA.

Relacionando o tamanho da turma com o aproveitamento pedagógico dos alunos, o investigador entrevistou os directores das escolas em estudo, tendo colocado a seguinte questão: Qual é a análise que faz sobre o aproveitamento pedagógico dos seus alunos?

Em relação a esta questão o director Cossa disse que: “... o aproveitamento pedagógico não é lá muito bom... Por Exemplo, a 5ª classe teve um aproveitamento de 61% no I trimestre ano 201 ... esta percentagem apenas representa número, mas não em qualidade, pois muitos alunos apresentam dificuldades na leitura, escrita e operações matemáticas. O investigador perguntou ainda sobre as razões das dificuldades dos alunos, mencionados pelo director Este respondeu dizendo que “um dos factores que explica o baixo aproveitamento é a passagem semi-automática, porque todos os alunos vêm transitando nas classes anteriores (1ª; 2ª; 3ª e 4ª classes) sem requisitos necessários, hábitos que os alunos transportam até a 5ª classe”.

Considerando a resposta deste director, o investigador tende a concordar com ele que altas percentagens não são sinónimos de qualidade.

Por seu turno o director Mandlate fazendo uma análise do aproveitamento pedagógico dos alunos da 5ª classe da escola que dirige, disse que: “É preciso fazer um esforço, porque esses nossos alunos não se dedicam aos estudos ... por exemplo, o aproveitamento desta classe no ano passado 2011 foi baixo”... Iguualmente, o investigador perguntou ainda a este director quais eram os factores do baixo aproveitamento. Ele, respondeu dizendo que: “... os factores que influenciam negativamente no aproveitamento pedagógico são a fraca assiduidade de alguns professores ... por um lado ... e fraca capacidade de leccionação em turmas numerosas de alguns professores ... por outro .”

As respostas dos dois directores, embora diferentes no seu enfoque, encaram factores que explicam as dificuldades ou que contribuem para o baixo rendimento dos alunos.

Concretamente os respondentes entendem que os alunos têm dificuldades nos estudos por um lado, e regista-se fraca assiduidade de alguns professores, por outro, facto que pode concorrer para o fraco aproveitamento pedagógico dos alunos. Um aspecto a salientar porém, é que o director Mandlate analisa o aproveitamento em função do comportamento dos professores. Diferentemente deste, o director Cossa considera que as promoções semi-automáticas em classes anteriores podem explicar o fraco aproveitamento dos alunos, não se referindo ao livro e/ou ao tamanho da turma.

#### **4.1.6 Influência da participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos**

Sobre o assunto em epígrafe, uma pergunta aos Directores de escolas pretendia saber ” Como é a participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola? O director Cossa sem detalhar disse que “... a participação dos pais ou encarregados de educação é fraca”. Enquanto o director Mandlate disse que: “... é fraca pois, só aparecem quando são solicitados para resolver problemas disciplinares dos seus educandos e no fim de cada trimestre para se informar do aproveitamento pedagógico.

A mesma pergunta foi feita aos professores, onde 8 dos 13 respondentes deram respostas semelhantes.

Por exemplo, “... a Teresa disse que “... os pais não participam de modo geral ... há pouca participação dos mesmos na vida da escola ... para nós é normal não conhecermos o pai do nosso aluno durante todo o ano”.

Por sua vez, Reginalda disse que: “... é muito fraca ... os encarregados deixam a educação dos seus filhos nas mãos dos professores alegando pouco tempo em casa”.

Para Victor “... é fraca porque só aparecem na abertura do ano lectivo e em reuniões trimestrais”.

Por seu turno o Professor Manuel disse que: “ ... Eles são participativos no bom sentido, porque sempre que são solicitados aparecem”.

Uma análise cuidadosa das respostas permite verificar que, tanto os directores como a maior parte dos professores inquiridos dizem que a participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola é fraca. Segundo o descrito acima, presumimos que os alunos e professores têm fraco apoio dos pais na educação dos alunos, deixando para a escola a responsabilidade de ensinar e educar. Este fenómeno não ajuda a melhorar a qualidade do PEA porque se os pais e encarregados de educação tendem a ter um fraco envolvimento na vida da escola, dificilmente acompanharão as condições em que a escola funciona e terão dificuldades em acompanhar e compreender o desempenho escolar dos seus educandos.

Ainda sobre o mesmo assunto foram entrevistados os pais ou encarregados de educação relativamente ao seu envolvimento no processo de ensino-aprendizagem dos educandos, tendo se obtidas as respostas que se seguem nos extractos abaixo.

A primeira pergunta da entrevista tem a seguinte redacção: “Que contribuição, como encarregado de educação, tem dado à escola?”

A encarregada de educação Francelina afirmou que: “... tenho estado a contribuir com um valor anual de 100 MT ... dizem que é para o pagamento dos guardas e para construção de novas salas de aulas.”

Por sua vez, a encarregada de educação Jéssica disse que: “... tenho estado a contribuir com um valor anual de 50 MT ... dizem que é para o pagamento dos guardas e para construção de novas salas de aulas.”

O encarregado de educação Rafael também afirmou que: “... tem estado a contribuir em dinheiro ... dizem que é para construção de salas de aulas.”

Na opinião do investigador, os encarregados ao afirmarem que contribuem para a melhoria das condições do PEA pagando valores destinados aos salários dos guardas mostram pouca sensibilidade com os problemas da escola, porquanto não parecem prestar qualquer outro tipo de apoio senão a contribuição desse valor, uma vez que muitas escolas tornam esta contribuição obrigatória.

No entender do investigador, a relação entre escola e família tem-se resumido à comunicação de notas, e a solicitação de ajuda para resolver problemas disciplinares e financeiros.

Uma outra pergunta colocada pelo investigador relacionada à participação dos pais ou encarregados de educação na melhoria da qualidade de ensino tinha o seguinte teor:

O que tem feito para ajudar o professor do seu educando na melhoria da qualidade de ensino- aprendizagem?

A encarregada de educação Francelina assegurou que: “... Obrigo o meu educando no sentido de fazer TPC ... ajudo na disciplina de português e matemática, principalmente na leitura visto que ainda tem dificuldades na leitura ... mando à explicação”

Por sua vez, a encarregada de educação Jéssica disse que: “...incentivo ao meu educando no sentido de rever a matéria.”

Para o encarregado Rafael a melhor forma de ajudar o professor do seu educando na melhoria da qualidade do PEA “compro material didático como livros ... mando o meu educando à explicação”.

Esta opção dos pais ou encarregados de educação em levar os seus educandos aos explicadores pode ser interpretada de várias formas como, por exemplo, a falta de tempo dos pais ou encarregados de educação em ajudar os seus educando na resolução de problemas, limitações na resolução de problemas que os educandos apresentam.

Com a última pergunta da entrevista o investigador procurava saber a opinião dos respondentes sobre as diferentes formas que os dirigentes escolares têm levado a cabo para a melhoria da aprendizagem dos alunos e perguntou. “O que gostaria que as estruturas competentes fizessem com vista a melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem na escola do seu filho?”

Em relação a esta pergunta Francelina disse que: “... gostaria que as estruturas competentes eliminassem as passagens semi-automáticas, porque muitos alunos não se empenham durante o ano”. O investigador pediu a esta encarregada de educação para que justificasse a sua resposta. Ela disse que “porque como a priori sabem que não vão reprovar de classe eles não estudam”.

Por sua vez, Jéssica disse que “... gostaria que melhorassem a situação da disciplina na escola ... também maior empenho dos professores na escola”.

Para o Rafael, “...Devia haver rigor a partir da 2ª classe, no sentido de a criança chegar na 5ª classe enquanto sabe ler, escrever e contar ... reduzir o número de alunos por sala”.

A opinião de dois pais ou encarregados de educação parece mostrar que a maioria destes entende que as promoções semi-automáticas são prejudiciais à qualidade de ensino-aprendizagem.

Ainda ao longo da entrevista procurou-se colher as percepções dos pais ou encarregados de educação sobre as dificuldades que os seus educandos enfrentam no PEA.

Sobre este assunto, uma das perguntas colocadas aos entrevistados tinha o seguinte teor: “Quais são as principais dificuldades que o seu educando enfrenta para aprender?”

Respondendo as solicitações apresentadas, Jerónimo disse: “... O meu educando apresenta dificuldades na leitura e escrita por isso tem dificuldade para aprender”.

Ainda respondendo à mesma pergunta, Rafael disse o seguinte: “... olha, apesar do meu filho saber ler, ele tem problemas de interpretação Por exemplo, não consegue identificar resposta no texto...não tem material didáctico completo”.

Por sua vez, a Jéssica disse: “... a minha educanda não tem domínio de operações matemáticas, por exemplo, quando mando a minha neta comprar dois ou três produtos diferentes ela não sabe expressar o troco como resultado da operação de subtração.”

De um modo geral, os encarregados de educação identificam os problemas de competências básicas como sendo as dificuldades mais comuns que os seus educandos enfrentam. Um aspecto a salientar é que os encarregados de educação referem-se também à falta de materiais didácticos como contribuindo fortemente para o fraco desempenho dos seus educandos. Esta opinião coincide com a dos professores e dos dois directores das escolas.

Numa outra pergunta o investigador entrevistou os respondentes sobre o que os pais ou encarregados de educação têm feito para ultrapassar estas dificuldades?

Sobre este assunto Jerónimo disse “... tenho dado força no sentido de fazer muita cópia daí que pode ganhar competência na leitura e escrita”.

Para a mesma questão, o Rafael, respondeu que: “... mando o meu educando à explicação ”.

Por sua vez, Sónia disse que “... tenho dificuldades em ajudar o meu educando porque estudei pouco mesmo assim a irmã tem-lhe ajudado principalmente na disciplinas de matemática e português ”.

As respostas destes encarregados de educação mostram que nenhum deles se aproxima da escola, o que é particularmente mau para a solução dos problemas enfrentados pela mesma. Estas respostas parecem confirmar o distanciamento que aparentemente existe entre os encarregados de educação e a direcção das escolas.

#### **4.1.7 Influência da gestão escolar na qualidade do processo de ensino-aprendizagem**

##### **a) Elementos de uma boa gestão escolar**

Com vista a identificar elementos da gestão escolar foi colocada a seguinte questão: Qual é a sua gestão de fundos? Em resposta, o director afirmou que: “...os pais ou encarregados da educação contribuem um valor de 100Mt por criança, mas não há transparência na sua utilização”.

No que se refere à avaliação do desempenho do director, o Professor Manuel “o trabalho do director é positivo embora em muitos caso seja autoritário”. O investigador pediu ao respondente para que explicasse, tendo dado a seguinte resposta: “olha, há colegas que as vezes resistem às mudanças que o director vem implementando”.

Por sua vez, a professora Reginalda declarou que “... Ele não motiva, uma vez que a maior parte dos professores estão descontentes ... só há reuniões para análise do aproveitamento pedagógico... um professor com visão diferente do director não é bem visto...”

Parece que existe algum envolvimento dos professores e encarregados de educação existe, uma vez que sempre que for necessário o director da escola convoca reunião, principalmente quando se trata de análise do aproveitamento pedagógico dos alunos no fim de cada trimestre.

O Professor Manuel respondeu que “o director tem mobilizado os professores no sentido de pautar pela iniciativa perante as dificuldades que os alunos apresentam na aprendizagem... tem convocado reuniões de assembleia-geral onde debatemos o aproveitamento pedagógico dos alunos e outros assuntos da vida escolar”.

As respostas dadas acima, dão-nos a entender que o único método utilizado para envolver professores e encarregados de educação na vida da escola têm sido as reuniões. Ora, sendo a escola um organismo vivo, parece que há razão de haver um contacto permanente entre os actores que, directa ou indirectamente estão envolvidos na qualidade de ensino-aprendizagem dos alunos. Quando isso não acontece, o cumprimento das metas desejadas pode, em alguns casos, estar comprometido.

Outra pergunta que o investigador colocou foi a seguinte: “o que mais pode ser feito para melhorar a gestão da escola?”

Em resposta a esta questão o Professor Flávio afirmou que “... para melhorar cenário devia se exigir ao director que tenha conhecimento na área de gestão”.

A Professor Reginalda, por sua vez, disse que “... o director deve envolver mais os encarregados de educação na vida da escola porque contribui para a melhoria da qualidade de ensino... devia motivar alunos a realizarem actividades culturais e desporto como forma de relacionar a cultura e a história, desporto e a saúde individual e colectiva dos alunos”.

Professor Jorge respondeu que “para melhorar a gestão da escola a direcção da escola devia envolver cada vez mais os professores nos assuntos relacionados à vida da escola ... o professor por sua vez tomar a consciência das suas tarefas dentro e fora da sala de aula”.

#### **b) Elementos de uma má gestão escolar**

Uma das perguntas da entrevista colocada aos professores tinha o seguinte teor: “Como avalia a gestão do director da sua escola?”

Como resposta, o Professor Victor disse que: “... o trabalho do director da escola não é razoável apesar de ser dedicado”. Ainda sobre a mesma questão o investigador pediu ao entrevistado para que explicasse melhor a sua avaliação, tendo dito que “... muitas vezes não dá importância as opiniões dos professores, dirige na base de ditadura... se fizer uma crítica sobre alguns aspectos do funcionamento da direcção é mal visto pelo director”.

Ainda em relação a mesma questão o investigador perguntou o que têm feito para ajudar a ele? O professor Victor disse “... ajudamos muito, mas não se abre”.

De um modo geral, como classifica a gestão do vosso director? “...a gestão da escola é danosa, caracterizada pelo desvio de fundos das contribuições dos encarregados de educação... não há transparência no uso dos fundos provenientes dos Serviços Distritais de Educação”.

Igualmente, a Reginalda, professora na mesma escola, é da mesma opinião mas a entrevistada justifica a sua avaliação da seguinte maneira: “... O meu director centraliza tudo, impõe a sua opinião aos outros”.

Analisando o que os respondentes afirmam, o autoritarismo é o estilo de liderança mais praticado pelo director da escola em estudo. Esta apreciação pode ser dada talvez como forma de resistência às mudanças que o director vem implementando, segundo afirma o Professor Manuel. Nota-se também a falta de transparência na gestão dos fundos provenientes das contribuições dos pais e encarregados de educação e o mesmo pode ser resultante da falta de diálogo com os outros actores (encarregados de educação, professores e alunos).

Na opinião do investigador, o aparente descontentamento e a desconfiança que reina no seio dos entrevistados sobre os directores das escolas, podem ser indicativos de que o director não partilha com o colectivo as suas actividades ou que muitos professores não participam activamente na vida da escola, facto que pode influenciar negativamente na qualidade do PEA.

Outra pergunta colocada pelo investigador foi a seguinte: “Que métodos o Sr. Director tem levado a cabo para envolver os professores, alunos e pais ou encarregados de educação na realização das actividades da escola?”

Relativamente a esta pergunta, o Professor Victor disse que “... Em parte ele tem envolvido os professores e encarregados de educação mediante... reuniões...quanto a motivação posso dizer que não há, pois, muitos professores andam descontentes por exemplo, em datas festivas eles não se envolvem”.

Como última questão o investigador perguntou: “o que mais pode ser feito para melhorar a gestão da escola?”

Ainda sobre o aspecto relacionado com a gestão escolar foi realizada entrevista com os pais ou encarregados de educação com objectivo de perceber o seu envolvimento na gestão escolar.

Para uma melhor percepção sobre a liderança do director da escola o investigador perguntou aos encarregados o seguinte: “O que acha da liderança do director da sua escola?”

A esta pergunta, por exemplo, Filomena, uma das entrevistadas, respondeu nos seguintes termos: “olha, o trabalho do director da escola pode ser melhorado ... os professores

faltam muito, veja que a minha filha está na 5ª classe mas ainda não sabe ler nem escrever”.

Por sua vez, Jéssica atestou que: “... temos contribuído em dinheiro assim como em material para construção de salas de aulas, mas não há nada que está sendo feito”.

Analisando os extractos das entrevistas realizadas fica-se com a percepção de que os encarregados acham que o trabalho do director da escola devia ser melhorado pois, eles são chamados a envolverem-se com a escola quando o educando comete uma irregularidade e para receber notas trimestrais dos seus educandos. Esta perspectiva não se difere muito da visão dos professores sobre o trabalho dos seus directores, os quais afirmam que o método usado pelo director da escola para envolver professores e encarregados de educação é através das reuniões trimestrais

#### **4.2 Percepção dos pais ou encarregados de educação sobre factores sócio-culturais que influenciam a qualidade do processo de ensino-aprendizagem**

Para compreender, de forma detalhada, os factores sócio-culturais o investigador colocou a seguinte pergunta geral: “Quais são os problemas mais frequentes que os professores apresentam aos pais ou encarregados de educação nas reuniões que influenciam a qualidade do processo de ensino-aprendizagem?”

A entrevistada Marta respondeu nos seguintes termos “ ... o professor do meu filho tem se queixado dos alunos que frequentemente chegam atrasados na escola, porque tinham sido mandados ... ou tinha ficado com a banca na ausência da mãe “.

Por sua vez Artur afirmou que “...o professor da minha filha tem apresentado problemas de crianças que faltam à escola. A justificação dessas crianças dizem que “ ... estavam a fazer trabalhos domésticos ... ou porque tinham ficado com os irmãos mais novos “.

Jéssica afirmou que “...o professor da minha filha tem apresentado preocupação relacionada com crianças que vão à escola sem material didáctico completo porque os pais não tem dinheiro para comprar”.

Duma forma geral, os problemas que mais preocupam aos professores que podem afectar a qualidade do PEA estão relacionados com atrasos, problemas de assiduidade e alunos

que vão à escola sem material didático. As causas mais apontadas estão relacionadas com os trabalhos domésticos que as crianças estão sujeitas, venda de produtos na ausência da mãe ou cuidar dos irmãos mais novos.

Depois da pergunta geral colocada aos pais ou encarregados de educação apresentam-se em seguida algumas perguntas específicas.

Uma pergunta específica da entrevista colocada aos pais ou encarregados de educação tinha a seguinte redacção: “Quais são as causas da interrupção precoce das aulas por parte das meninas?”

Os entrevistados responderam de várias formas. Por exemplo, Ludmila disse que: “ ... uma das causas é gravidez precoce ... falta de incentivos das meninas no seio da família”.

Por sua vez, a Marta atestou que: “... há várias causas, como por exemplo, gravidez precoce ... convivência com amigas que não frequenta a escola ... falta de material didático ... falta de dinheiro para transporte”.

Para o Artur as causas da interrupção das aulas por parte das meninas são devido as condições financeiras que muitas vezes as famílias desfavorecidas enfrentam”.

Como se pode notar as principais causas da interrupção precoce das aulas por parte das meninas, são, a gravidez precoce, falta de incentivo das meninas no seio da família, falta de material didático, convivência com outras meninas que não frequentam a escola e falta de dinheiro para transporte.

Ainda sobre os factores sócio-culturais o investigador fez uma pergunta com o seguinte teor:”Uma menina casada prematuramente pode ou não frequentar as aulas? Justifique Respondendo a esta questão Custódio disse que “... penso que sim mas é muito difícil “... porque tem mentalidade de criança, neste caso não é fácil conciliar obrigações do lar e escola ... também pode se sentir excluída no meio dos outros por se lidar com a vida adulta sendo criança”.

Por sua vez, Artur, disse que: “ ... Em situação normal penso que sim, pode frequentar mas pode ser difícil “ ... pode depender do marido ... há homens que não aceitam que as suas mulheres continuem com os estudos”.

Por seu turno Adélia disse que: “ ... só é possível com consentimento do marido ... mas penso que nos últimos anos há tendência das meninas irem à escola mesmo estando no lar. Por exemplo, o meu irmão obriga o seu filho a deixar a sua noiva frequentar à escola para evitar a separação no futuro por motivo da mesma ter estudado pouco”.

Relativamente a pergunta acima exposta pode se concluir que os nossos entrevistados tiveram respostas semelhantes, ao afirmarem que uma menina casada prematuramente pode frequentar a escola, embora alguns encarregados entrevistados tenham referido que a menina casada pode enfrentar dificuldades em conciliar o lar e a escola, o que em muitos casos pode forçar o marido a impedi-la de frequentar a escola.

Com a segunda pergunta específica o investigador pretendia saber se “Uma menina em estado de gravidez precoce pode ou não continuar na escola? Justifique.

Respondendo a esta pergunta Adélia disse que: “ ... sim, acho que deve continuar na escola desde que não tenha problemas que deturpem o estado normal de escola ... porque pode ser que, ao interromper a escola devido alguma perturbação originada pela gravidez ... perca interesse de continuar com os estudos depois de ter filho”.

Por sua vez, Custódio disse que: “... acho que deve continuar na escola ... porque quanto mais instrução tiver, facilmente poderá educar o seu filho ... enquanto se interromper cedo os estudos vai ser difícil motivar o seu filho a estudar futuramente”.

Para Artur, a menina em estado de gravidez precoce deve continuar a ir para escola, mas no curso nocturno ... porque não dá frequentar o diurno porque pode influenciar outras crianças”.

Ainda sobre o mesmo assunto Jéssica disse que: “ ...penso que não deve interromper as aulas ... porque a escola é o futuro dela ... Por exemplo, eu, a mãe dela terminei na 8ª classe, sou empregada doméstica, se tivesse estudado mais teria emprego formal.

A semelhança da pergunta anterior os entrevistados convergem nas suas respostas ao afirmar que uma menina em estado de gravidez precoce pode continuar na escola. Justificando as suas respostas referem que a menina deve continuar a estudar pois, alguns encarregados pensam que em caso de interromper pode perder interesse de retornar à escola, comprometendo assim as suas aspirações e a educação dos seus filhos.

Seguidamente o entrevistador perguntou “Na sua opinião, porquê as meninas entram tarde para a escola?

Jéssica disse que: “ ... como nós estamos num meio urbano, eu acho que essa situação parece não se fazer sentir ... talvez no campo, porque as mães quando vão à machamba deixam as meninas a tomar conta dos irmãos mais novos ... as meninas cartam água ... cuidam da limpeza da casa”.

Por seu turno Adélia disse que: “ ... eu penso que a entrada tardia para escola pode ser justificada talvez por falta de documentos de registo... mudança duma zona para outra sem transferência”.

Relativamente a opinião dos pais ou encarregados de educação sobre as causas da entrada tardia das meninas na escola, parece ser um assunto que não se regista de forma assinalável, provavelmente pelo facto das escolas em estudo encontrarem-se na periferia da cidade da Matola, onde as populações residentes conhecem o valor da escola tanto para rapazes como para raparigas.

Uma outra pergunta colocada foi a seguinte: “Que trabalhos caseiros são feitos tipicamente por meninas? Justifique

No que se refere a esta questão a Jéssica, atestou que: “...eu acho que na cidade tanto menina como menino fazem os mesmos trabalhos, só que existem trabalhos que as meninas tem mais habilidade do que os rapazes por exemplo, cozinhar cuidar dos irmãos mais novos... mas os rapazes podem ter habilidades em rachar lenha, criar animais domésticos”.

Por sua vez Marta afirmou que ... olha não há separação de trabalhos caseiros ... tanto menino como menina realizam os mesmos trabalhos caseiros... só que insisto mais na menina como forma de prepara-la para o lar”.

A esse respeito Mário disse que: “... eu penso que não existe trabalho específico para meninas ... hoje em dia fala-se tanto da igualdade entre homens e mulheres ... por isso a tendência é de abandonar-se esse pensamento, principalmente nas cidades”.

No concernente a pergunta acima, pode se depreender que os pais ou encarregados de educação entendem que tanto a menina como o menino realizam mesmos trabalhos caseiros. Porém, alguns encarregados consideram que existem trabalhos que as meninas têm mais habilidade em relação aos meninos e vice-versa. De referir que a encarregada

Marta defende que apesar das meninas e meninos realizarem as mesmas actividades elas prestam mais atenção às meninas como forma de prepara-las para o lar.

Fazendo uma análise geral do subcapítulo e de acordo com as perguntas feitas aos pais ou encarregados de educação é possível notar que a gravidez precoce é uma das causas que influencia no abandono da menina na escola. Ao mesmo tempo, os entrevistados acham que esta menina devia continuar a frequentar a escola como forma de preparar o seu futuro e dos seus filhos.

O actual desenvolvimento social de Moçambique contribui para que no meio urbano e periurbano a divisão social de trabalho entre rapazes e raparigas tenda a diminuir, embora uma entrevistada tenha enfatizado a necessidade de prestar um pouco mais de atenção às meninas uma vez que estas devem ser preparadas para cuidar do lar.

## **CAPÍTULO 5: CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES**

De um modo geral no presente trabalho propusemo-nos a analisar os factores escolares que influenciam a qualidade de ensino-aprendizagem no Município da Matola, em particular nas EPCs de Khongolote e Benfica Nova e especificamente o trabalho visava:

- Descrever os factores escolares que influenciam a qualidade de aprendizagem dos alunos da 5ª classe nas Escolas Completas de Benfica Nova e Khongolote.
- Analisar a percepção dos pais e encarregados da educação sobre os factores sócio-culturais que influenciam a qualidade de ensino aprendizagem.

Para o alcance destes objectivos foram formuladas as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Em que medida a qualidade do processo de ensino- aprendizagem dos alunos da 5ª classe do Ensino Básico das Escolas Completas do Benfica Nova e Khongolote é influenciada pelos seguintes factores escolares: (a) carga horária semanal e tempo de instrução, (b) disponibilidade e uso de recursos didácticos na sala e em casa, (c) tamanho da turma, (d) participação dos pais ou encarregado na vida escolar dos seus educandos, (e) gestão escolar?
2. Qual é a percepção dos pais e encarregados da educação sobre os factores sócio-culturais que influenciam a qualidade do processo de ensino- aprendizagem?

Deste trabalho foi possível tirar as seguintes conclusões:

### **5.1 Conclusões gerais**

Com base no enquadramento teórico do nosso trabalho podemos inferir que a questão da qualidade de ensino revela-se polémica e inesgotável. Tratando-se da educação, pela importância que a mesma vem assumindo no mundo actual, a preocupação com a qualidade emerge como proeminente, pese embora ainda persistam controvérsias relativas a definição do conceito.

Após análises feitas consideramos que uma educação de qualidade deve ser entendida como um processo contínuo e permanente que visa responder às necessidades e as aspirações do educando, tendo em vista o seu crescimento. Neste processo torna-se de todo pertinente a participação de vários segmentos da sociedade, de entre eles; os

professores, os alunos, as famílias, as direcções de escola, o Ministério da educação e a sociedade em geral.

## **5.2 Factores escolares que influenciam a qualidade do processo de ensino-aprendizagem**

De acordo à realidade moçambicana e respondendo a primeira pergunta da presente pesquisa, verificou-se que tanto os directores assim como os professores das escolas em estudo apontam a carga horária e tempo de instrução, disponibilidade e uso recursos didácticos na sala, tamanho da turma, como factores pedagógicos fundamentais que influenciam negativamente no processo de ensino-aprendizagem, comparando com a literatura consultada pode se dizer que os resultados divergem com os apresentados pela OCDE (1992) e Banco Mundial (1995) os quais atestam que estes factores não mostram a preponderância na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

A fraca participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos também é um dos factores mencionados pelos directores e professores que intervêm negativamente na qualidade do processo de ensino-aprendizagem, comparando com a literatura pesquisada pode-se dizer que os resultados são semelhantes aos encontrados por Fusverki & Pabis (2008) que analisaram a influência da participação dos pais para melhor aprendizagem dos seus educandos. Concluíram que os alunos e professores estão sem apoio dos pais na educação dos alunos, remetendo apenas à escola a responsabilidade de ensinar e educar.

De acordo com os nossos entrevistados, um dos factores que influencia negativamente na qualidade do processo de ensino-aprendizagem é o sistema de passagem semi-autmática que, segundo eles, não incentiva os alunos a se empenharem nos estudos “porque sabem que vão passar de classe sem saber”.

No que se refere a gestão escolar, a maioria dos professores e encarregados de educação envolvidos no estudo considera que as escolas não têm uma boa liderança e consubstanciam a sua posição afirmando que os directores das duas escolas são autoritários, fazem uma gestão de fundos não transparente, porquanto não prestam contas ao conselho de escola. Segundo os professores e encarregados de educação, os directores distanciam-se da comunidade ao não consultarem -na antes de tomarem qualquer decisão

sobre a vida da escola. Estes resultados são semelhantes aos obtidos por Cequeira (2000: 10).

### **5.3 Percepção dos pais ou encarregados de educação sobre os factores sócio-culturais que influenciam a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.**

Na busca do melhor entendimento sobre a percepção dos pais ou encarregados de educação sobre os factores sócio-culturais que influenciam a qualidade do processo de ensino-aprendizagem na EPC Benfica Nova e EPC Khongolote foram identificados os seguintes factores:

As crianças, principalmente as raparigas, dedicam mais tempo realizando trabalhos domésticos e actividades comerciais não dispendo de tempo suficiente para se dedicarem à actividade escolar.

Os dados permitem também inferir que a gravidez precoce e o casamento prematuro aliado a falta de incentivo das meninas no seio da família são outros factores sócio-culturais que influenciam negativamente na qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Estes resultados coincidem com os encontrados por Samajo (2012). porém, os pais ou encarregados de educação acham que, casamentos prematuros, gravidez precoce não devem ser motivo que leve as meninas a interromperem as aulas, pois é através da escola que elas devem preparar o seu futuro e dos filhos.

No que se refere a entrada tardia das meninas na escola, não foi encontrada nenhuma causa específica pois, a educação da rapariga nos últimos anos vem ganhando valor no meio das sociedades tanto urbanas como rurais.

### **5.4 Recomendações**

Diante das conclusões supramencionadas consideramos pertinente as seguintes recomendações:

Ao MINED

- Que construa e reabilite mais salas de aula por forma a reduzir o rácio professor-aluno e crie condições agradáveis para o ensino-aprendizagem dos mesmos.

- Que incremente a quantidade de material didáctico alocado as escolas (livro do professor e do aluno, quadro silábico, mapas e outros recursos didácticos).

#### A Direcção da Escola

- Que pautem por uma gestão transparente e inclusiva dos recursos financeiros colocados à disposição da escola.

#### Aos Professores

- Que adoptem estratégias que os facilitem leccionar em turmas numerosas e com poucos recursos didácticos.

#### Aos Pais ou Encarregados de Educação

- Que se envolvam cada vez mais na vida estudantil dos seus educandos. Em caso de dificuldades, que procurem alternativas de superá-las,
- Que incrementem o contacto com a escola

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altet, M. (1999). *As pedagogias da aprendizagem*: Instituto Piaget. Lisboa
- Alves A.R. (2008) *A relação família escola*. Disponível a 7 de outubro de 2012 <http://www.ebah.com.br/content/.../interação-família-escola-contribuições>.
- Banco Mundial ( 1992) *Educacion primaria*. Washington D.C. ( Documentos de la Política deo banco mundial).
- Bazo, M. (2011). *Transformational Leadership in Mozambican Primary Schools* (PhD Thesis). Netherlands: University of Twente.
- Carvalho V.C.(2009) *As práticas pedagógicas na sala de aula e a qualidade do processo de ensino aprendizagem* Disponível 10 de outubro de 2012 [bdigital.unipiaget.cv.80/.../...](http://bdigital.unipiaget.cv.80/.../)
- Casassus, J. (2002). *A escola e a desigualdade*. Brasília.
- Coll, C. (1996). *Ensino, Aprendizagem e discurso em sala de aula: Aproximações ao estudo do discurso educacional*. São Paulo: Editora S.A
- Coll. C., Marchesi. A., & Palácio. J. (2004) *Desenvolvimento Psicológico e Educação* (2ª ed.) São Paulo: Editora S.A.
- Collares, A. (2003), *Epistemologia docente e acção na sala de aula*, Porto, Instituto Piaget.
- Delors, J. (1996), *Educação: um tesouro a descobrir*, Portugal, Edições ASA
- Delors, J. (1990). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Edição ASA.
- Díaz, S. A. (2003). *Avaliação da qualidade das escolas* (1ª ed.). Portugal: Edições ASA
- FDC. (2008). *Violência Contra Menores em Moçambique*. Maputo: FDC.
- Fusverki, V. E. & Pabis, A.N. (2008). *Influência da participação dos pais para uma melhor aprendizagem: usando o Word*. Brasil: Disponível 28 de Novembro de 2011 em [http:// web03.unicetro.br/especialização/revista\\_ po...](http://web03.unicetro.br/especialização/revista_po...)

- Gadotti M, (2009). *Qualidade na educação - Uma nova abordagem*. Fórum Estadual
- Gentili, A.A. & Silva T. T. (2007). *Neoliberalismo, qualidade total: Visões críticas* Extraordinário da UNDIME. São Paulo.
- GIL, A.C. (1996), *Como elaborar projectos de pesquisa*, São Paulo, Editoras ATLAS
- Gil, A.C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa Social* (5ª ed.) S. Paulo: Editora ATLAS.
- Gómez, A (1997), *Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional do docente como intelectual reflexivo* <<http://ns.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/03n1/artigo.pdf>> Disponível 18 Abril 2012
- Guro, M.Z. (1997). *Os estudantes dos Centros de Formação de Professores Primários em Moçambique*. Tese de Mestrado c
- INDE/ MINED. (2008). *Plano Curricular do Ensino Básico*. Maputo. INDE/ MINED
- Libâneo, J.C (1994). *Didáctica: Colecção do magistério/serie formação do professor*. Brasil.
- Lebrum, M. (2008). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre*: Lisboa.
- Lima,J.A. ( 2002) *As culturas colaborativas Na Escolas: estruturas e processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Ludke, M. & Marili E.D.A. A. (1986). *Pesquisa social em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo.
- MINED. (2008). *Relatório da auscultação através das Unidades de Género, dos Conselhos Escolas, e Jovens raparigas e Rapazes sobre que mecanismo a adoptar para*

*prevenção, combate, denúncia e encaminhamento de casos de assédio e todo o tipo de abuso, incluindo o abuso sexual na escola.* Maputo: MINED.

Mônico, A. G. F. (2010). *Gravidez na Adolescência e Evasão Escolar: o que a Escola tem a ver com isso?* Vila Velha: FACEVV. Número 4, p. 39 – 49.

Nhantumbo – Divage, S., Divage, J., & Marrengula. (2010). *Casamentos prematuros em Moçambique: Contextos, tendências e realidades.* Maputo: Governo de Moçambique.

OCDE, (1992) *As Escolas e a qualidade: Coleção bibliográfica básica de educação e ensino.* (1ª ed). Portugal: Edições ASA

Okumbe, J.A. ( 1998) *educational management – Theory and practice.* Nairobi : Nairobi University Press

Ramiro, M. (2000), *Dicionário Breve de Pedagogia,* Lisboa, Editorial Presença.

Silva, P. E. ( 2008) *A importância do gestor educacional na instituição escolar.* Revista Conteúdo. Capivari. V.I, n2. Jul./ dez, 2009 – ISSN 1807- 9539

Stromqist, P. N. (2007). *Qualidade de ensino e género nas políticas educacionais contemporâneas na América Latina.* São Paulo, V.33. n.1, p. 13-25.

Tommasi, L. at. al (2000). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.* (3 ed.). São Paulo Paulo.

Torres, M. R. (2001). *Educação Para Todos. A tarefa para fazer.* Porto Alegre: ARTIMED

UNESCO -EPT (2005). *Monitoring report: ed*

UNESCO - EPT (2004). *Monitoring report: gender and education for all- the leap to equality.* Paris.

UNESCO. (1998). *World Education Report.* Portugal: Edições ASA, S.A.

## Anexo 1 Questionário para os Directores de Escola

O presente questionário surge no âmbito da elaboração da Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão de Educação (AGE), na UEM se destina a recolha de dados que irão ajudar a analisar os factores que influenciam a qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos alunos do 2º ciclo do 1º grau do ensino primário nas escolas completas de Benfica Nova e Khongolote. Os dados a serem colhidos destinam-se a fins estritamente académicos e não serão usados para qualquer outro fim. As suas respostas serão guardadas com muita confidencialidade e está garantido o anonimato. Sinta-se a vontade ao responder. Peço a sua colaboração!

1. Nome da escola

\_\_\_\_\_

2. Localização

\_\_\_\_\_

3. Sexo:

3.1 Masculino

3.2 Feminino

### 4. Formação profissional:

4.1 7<sup>a</sup>+3

4.2 10<sup>a</sup> +2

4.3 10<sup>a</sup>+3

4.3 Faculdade de Educação

4.4 UP

4.4.1 Bacharel  em

\_\_\_\_\_

4.4.2 Licenciado (a)  em

4.5 \_\_\_\_\_ Sem formação pedagógica

4.6 \_\_\_\_\_ Outra

Qual \_\_\_\_\_

Outra, Qual \_\_\_\_\_

**5. Experiência profissional:**

5.1 Quantos anos tem como professor? \_\_\_\_\_

**6. Sobre o tempo da Interação professor/ aluno**

6.1 Que influência tem a carga horária semanal alocado sobre a qualidade de aprendizagem?

---

---

---

**7. Sobre o tamanho da turma (número de alunos por professor)**

7.1 Qual é a influência do tamanho da turma na qualidade do processo de ensino- aprendizagem dos seus alunos?

---

---

---

---

**8. Ligação escola comunidade**

10.2 Como é a participação dos pais ou encarregados de educação na vida da escola?

---

---

## Anexo 2 Questionário para os Professores

O presente questionário surge no âmbito da elaboração da Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão de Educação (AGE), na UEM se destina a recolha de dados que irão ajudar a analisar os factores que influenciam a qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos alunos do 2º ciclo do 1º grau do ensino primário nas escolas completas de Benfica Nova e Khongolote. Os dados a serem colhidos destinam-se a fins estritamente académicos e não serão usados para qualquer outro fim. As suas respostas serão guardadas com muita confidencialidade e está garantido o anonimato. Sinta-se a vontade ao responder. Peço a sua colaboração!

1. Escola \_\_\_\_\_
2. Idade: \_\_\_\_\_
3. Sexo: \_\_\_\_\_

3.1 Masculino

3.2 Feminino

### 4. Formação profissional:

4.1 7<sup>a</sup>+3

4.2 10<sup>a</sup>+2

4.3 10<sup>a</sup>+3

4.3 Faculdade de Educação

4.4 UP

4.4.1 Bacharel  em \_\_\_\_\_

4.4.2 Licenciado (a)  em \_\_\_\_\_

6.2 Sem formação pedagógica

4.6 Outra Qual \_\_\_\_\_

### 5 .Experiência profissional:

5.1 Quantos anos tem como professor? \_\_\_\_\_

### 6. Sobre o tempo da Interação professor/ aluno

6.1 Que influência tem a carga horária semanal alocado sobre a qualidade de aprendizagem?

---

---

---

## 6. Sobre condições de trabalho do professor na sala de aulas

Que recursos didáticos usa durante a interacção professor/aluno na sala de aula, para além do quadro e giz? Justifique

---

---

---

---

## 7. Sobre trabalho de casa

7.1 Com que frequência é dado o TPC aos alunos?

7.1.1 Sempre que dá aula?

7.1.2 2Vez por semana?

7.1.3 3 vezes por semana?

7.1.4 Quinzenalmente?

## 8. Sobre o tamanho da turma (número de alunos por professor)

8.1 Qual é a influência do tamanho da turma na qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos?

---

---

---

### Anexo 3 Questionário para os pais e Encarregados de Educação

O presente questionário surge no âmbito da elaboração da Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão de Educação (AGE), na UEM se destina a recolha de dados que irão ajudar a analisar os factores que influenciam a qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos alunos do 2º ciclo do 1º grau do ensino primário nas escolas completas de Benfica Nova e Khongolote. Os dados a serem colhidos destinam-se a fins estritamente académicos e não serão usados para qualquer outro fim. As suas respostas serão guardadas com muita confidencialidade e está garantido o anonimato. Sinta-se à vontade ao responder. Peço a sua colaboração!

#### Percepção dos pais ou encarregados de educação sobre factores sócio-culturais que influenciam o processo de ensino-aprendizagem

Sexo:

Masculino \_\_\_\_\_

Feminino \_\_\_\_\_

Idade aproximada:

25-35 anos \_\_\_\_\_

36-45 anos \_\_\_\_\_

Mais de 45 anos \_\_\_\_\_

Nível de escolaridade

a) 5ª Classe \_\_\_\_\_

b) 7ª Classe \_\_\_\_\_

c) 10ª Classe \_\_\_\_\_

d) 12ª Classe \_\_\_\_\_

e) Ensino superior \_\_\_\_\_

f) Nenhum \_\_\_\_\_

2. Quais são as actividades que o seu educando realiza quando está em casa?

---

---

---

3. Que contribuição tem dado para ajudar o seu educando para a resolução do trabalho de casa?

---

---

---

4. Que dificuldades tem encarado para ajudar o seu educando para a resolução dos trabalhos de casa?

---

---

---

**Sobre aspectos relacionados com o processo de ensino-aprendizagem**

1. Que contribuição você poderia dar a escola com vista a melhoria das condições de ensino- aprendizagem?

---

---

---

---

2. O que tem feito para ajudar o professor do seu educando na melhoria da qualidade de ensino- aprendizagem?

---

---

---

3. O que gostaria que as estruturas competentes fizessem com vista a melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem na escola?

---

---

---

#### **Anexo 4 Guião de questões para a entrevista com os directores de escola**

##### **Aspecto geral**

- a) Quais são os principais problemas que os professores colocam sobre o processo de ensino-aprendizagem da sua escola?

##### **Aspectos específicos**

- a) O que é que a escola tem feito para minimizar os efeitos de turmas numerosas?
- b) Qual é a análise que faz sobre o aproveitamento pedagógico dos seus alunos?
- c) Como é a participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola?
- d) Qual é a sua gestão de fundos?

Maputo, Maio 2012

## **Anexo 5 Guião de questões para a entrevista com os professores**

### **Aspectos gerais**

- a) Quais são os principais problemas que tem enfrentado no processo de ensino-aprendizagem da sua escola (*identifique os mais importantes*)?

### **Aspectos relacionados com ensino- aprendizagem**

- a) O que é que a escola tem feito para minimizar os efeitos de turmas numerosas?
- b) O que acha da participação dos alunos na realização do TPC? Justifique.
- c) Como tem trabalhado, numa turma em que há falta do livro do aluno nas disciplinas que lecciona?
- d) Como é a participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola?

### **Aspectos relacionados com a gestão escolar**

- a) O que acha da liderança do director da sua escola?
- b) Que métodos ou processos o Sr. Director tem levado a cabo para motivar e envolver os professores, alunos, e pais ou encarregados de educação na realização das actividades da escola?
- c) O que mais pode ser feito para melhor a gestão da escola?

Maputo, Maio 2012

## **Anexo 6 Guião de questões para a entrevista com os pais ou encarregados de educação**

### **1. Aspectos relacionados com ensino- aprendizagem**

- a) Que contribuição como encarregado de educação tem dado à escola?
- b) O que tem feito para ajudar o professor do seu educando na melhoria da qualidade de ensino- aprendizagem?
- c) O que gostaria que as estruturas competentes fizessem com vista a melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem na escola do seu filho?
- d) Quais são as principais dificuldades que o seu educando enfrenta para aprender?
- e) Que dificuldades tem encarado para ajudar o seu educando na resolução do TPC?
- f) Na sua opinião, o que é que a escola tem feito para ultrapassar esses problemas de aprendizagem?
- g) O que os pais ou encarregados de educação têm feito para ultrapassar estas dificuldades?

### **2. Aspectos relacionados com a gestão escolar**

- a) O que acha da liderança do director da sua escola?"

### **3. Aspectos relacionados com os factores socio-culturais no processo de ensino-aprendizagem**

#### **3.1 Aspecto geral**

- a) Quais são os problemas mais frequentes que os professores apresentam aos pais ou encarregados de educação nas reuniões que influenciam a qualidade do processo de ensino-aprendizagem?"

#### **3.2 Aspectos específicos**

- b) Quais são as causas da interrupção precoce das aulas por parte das meninas?"
- c) Uma menina casada prematuramente pode ou não frequentar as aulas? Justifique
- d) Uma menina em estado de gravidez precoce pode ou não continuar na escola? Justifique.
- e) Na sua opinião, porquê as meninas entram tarde para a escola?
- f) Que trabalhos caseiros são feitos tipicamente por menina? Justifique

**Anexo 7 Guião de questões para a entrevista com os alunos**

1. Quem costuma ajudar nas actividades de escola?”
2. O que acha da tua escola? dos teus professores?
3. Quais são os principais problemas que existem na escola (identifique os mais importantes)?
4. Quais são os problemas mais frequentes que enfrentam nas disciplinas que os professores leccionam? (assiduidade e pontualidade dos professores; material didáctico)

Maputo, Maio 2012

## **Anexo 8 Observação do Ambiente Escolar**

Durante a estadia na escola, realizou-se uma observação etnográfica incidindo no ambiente escolar. Assim, observou-se:

1. Se a maior parte do tempo os professores estão fora ou dentro de salas de aulas.
2. Se depois do toque de entrada, os alunos entram e permanecem nas salas de aulas.
3. Se as aulas começam a tempo (depois de toque).
4. Verificar se as aulas de Educação Física, Educação Musical, Ofícios, Educação Visual são leccionadas.
5. Se nos intervalos há interacção entre: professores/alunos, professor/professor e professor/gestor.
6. Na assistência as aulas, observar se tem mobiliário, se os alunos têm livros, se existe o quadro silábico, se tem cartazes (descrever), se o professor tem o plano de aula.
7. Se todos os alunos tem livros da disciplina e os utiliza na sala de aulas.
8. Se o professor orienta (marca, explica e corrige) TPC (que indicações os professores dão)

Maputo, 15 de Maio de 2012

## **Anexo 9 Guião de Actividades diárias**

### 1 dia

- Apresentação da carta junto à Direcção da EPC Benfica Nova
- Solicitação à Direcção da escola para convocar os Pais e Encarregados de Educação de alunos que frequentam a 5ª classe
- Coordenar com a Direcção a marcação das entrevistas com os professores. Observação do Ambiente escolar
- Sistematização da informação

### 2º dia

- Observação das condições Físicas da escola
- Entrega do Questionário para o Professor ao, Director e alunos da EPC Benfica Nova
- Observação do material Didático
- Observação do Ambiente escolar
- Sistematização da informação

### 3º Dia

- Entrevista aos Professores Director e alunos da EPC Benfica Nova
- Recolha do Aproveitamento Pedagógico da 5ª classe (2009. 2010 e 2011)
- Sistematização da informação

### 4º Dia

- Entrevista aos Pais e Encarregados de Educação da EPC Benfica Nova
- Observação do Ambiente escolar
- Entrevista aos professores
- Recolher os questionários

### 5º Dia

- Agradecimento e Despedida a Escola
- Agradecimento e despedida junto à Direcção da escola

### 6º Dia

- Apresentação da carta junto à Direcção da EPC Khongolote
- Solicitação à Direcção da escola para convocar os Pais e Encarregados de Educação de alunos que frequentam a 5ª classe
- Coordenar com a Direcção a marcação das entrevistas com os professores. Observação do Ambiente escolar
- Sistematização da informação

### 7º Dia

- Observação das condições Físicas da escola
- Entrega do Questionário para o Professor ao, Director e alunos da EPC Benfica Nova
- Observação do material Didático
- Observação do Ambiente escolar
- Sistematização da informação

### 8º Dia

- Entrevista aos Professores Director e alunos da EPC Khongolote
- Recolha do Aproveitamento Pedagógico da 5ª classe (2009. 2010 e 2011)
- Sistematização da informação

### 9º Dia

- Entrevista aos Pais e Encarregados de Educação da EPC Benfica Nova

- Observação do Ambiente escolar
- Entrevista aos professores
- Recolher os questionários

10º Dia

- Agradecimento e Despedida a Escola
- Agradecimento e Despedida nos SDEJT

Maputo, 15 de Maio de 2012

**Anexo 10** Aproveitamento pedagógico 2004-2011 5ª classe província do Maputo

| <b>Província de Maputo</b> |               |               |             |
|----------------------------|---------------|---------------|-------------|
| <b>Ano</b>                 | <b>Nº AV</b>  | <b>S+</b>     | <b>%</b>    |
| <b>2004</b>                | <b>26.655</b> | <b>21.457</b> | <b>74,7</b> |
| <b>2005</b>                | <b>45.724</b> | <b>25.130</b> | <b>79,7</b> |
| <b>2006</b>                | <b>45.724</b> | <b>34.660</b> | <b>71,7</b> |
| <b>2007</b>                | <b>39.012</b> | <b>28.506</b> | <b>69,1</b> |
| <b>2008</b>                | <b>48.034</b> | <b>32.079</b> | <b>63,2</b> |
| <b>2009</b>                | <b>47.227</b> | <b>30.973</b> | <b>62,4</b> |
| <b>2010</b>                | <b>45.731</b> | <b>30.493</b> | <b>62,5</b> |
| <b>2011</b>                | <b>44.549</b> | <b>30.085</b> | <b>64,1</b> |

**Fonte:** Direcção Nacional de Estatística (MINED)

**Anexo 11** Aproveitamento pedagógico da 5ª classe de 2009-2011

| <b>EPC Benfica Nova</b> |       |     |      | <b>EPC de Khongolote</b> |     |      |
|-------------------------|-------|-----|------|--------------------------|-----|------|
| Ano                     | Nº AV | S+  | %    | Nº AV                    | S+  | %    |
| 2009                    | 2009  | 412 | 291  | 1021                     | 544 | 53.2 |
| 2010                    | 396   | 280 | 78.4 | 926                      | 538 | 58   |
| 2011                    | 395   | 309 | 78.2 | 885                      | 538 | 60.7 |

**Fonte:** Sector Pedagógico