

Faksimil

Mikael Palme,
O significado da escola. Repetência e desistência na escola primária moçambicana
Cadernos de pesquisa 2
INDE (Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação),
Maputo, Moçambique, 1992, 145 p.

Digitaliserad 2019-09-24 av D. Broady





INDE - INSTITUTO NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

Cadernos de pesquisa:

- Nº 1: Zeferino Martins: Aproveitamento escolar no Sistema Nacional de Educação: contribuições para um estudo das disparidades regionais e de sexo com referência ao EP1 (1992)
- Nº 2: Mikael Palme: O significado da escola. Repetência e desistência na escola primária moçambicana (1992)

O significado da escola

Moçambique

Repetência e desistência
na escola primária
moçambicana

Mikael Palme

INDE

Caixa Postal 4653
Maputo - Moçambique
Rua Comandante Augusto Cardoso, 81
Tel (258) (1) (427101/2)
Fax (258) (1) (426797)
Telex 6 - 148 MINED MO

cadernos de pesquisa nº 2

MOÇAMBIQUE

O SIGNIFICADO DA ESCOLA.
DESISTÊNCIA E REPETÊNCIA NA ESCOLA PRIMÁRIA
MOÇAMBICANA

Cadernos de pesquisa:

- Nº 1: **Zeferino Martins:** Aproveitamento escolar no Sistema Nacional de Educação: contribuições para um estudo das disparidades regionais e de sexo com referência ao EP1 (1992)
- Nº 2: **Mikael Palme:** O significado da escola. Repetência e desistência na escola primária moçambicana (1992)

Ficha técnica

Título: O significado da escola. Desistência e repetência na escola primária moçambicana.
Edição: © Direcção de Planificação - INDE - autor
Autor: Mikael Palme
Capa: Cristina Castro
Impressão: Editora, Instituto de Educação - Gotab, Estocolmo, 1992
Tiragem: 1500 exemplares
República de Moçambique

O INDE procura através dos cadernos de pesquisa disseminar os resultados de investigação em curso e encorajar a troca de ideias entre os seus investigadores e outros profissionais de educação interessados no desenvolvimento da educação em Moçambique.

As opiniões aqui expressas, os resultados, as interpretações bem como as conclusões são do próprio autor e não reflectem necessariamente a posição do INDE nem do seu Conselho de Direcção.

Um dos objectivos da série cadernos de pesquisa é divulgar tanto quanto possível, e duma forma rápida, os principais resultados da investigação educacional conduzida sobre Moçambique. A prosecução deste objectivo poderá ser feita em muitos casos sacrificando a qualidade de edição.

Zeferino Martins
INDE, Director

Publicado com o apoio financeiro da Autoridade Sueca para o Desenvolvimento Internacional (ASDI)

O autor é sociólogo ligado à Repartição de sociologia da educação e cultura, Departamento de investigação educacional, Instituto de Educação de Estocolmo. Era professor nas escolas secundárias de Nampula e Ilha de Moçambique ao Norte do país nos anos 1983-1985. Deste 1990, está igualmente ligado ao INDE, primeiro no projecto da avaliação do livro escolar no EP1, e actualmente como um dos investigadores estrangeiros integrados na cooperação entre INDE e instituições universitárias suecas na área de investigação educacional.

Tradução de Ângelo P. Jorge

Agradecimentos

A investigação, na qual o estudo presente se baseia, foi realizada por uma iniciativa tomada em 1988 pela Direcção de Planificação no Ministério de Educação. A investigação beneficiou bastante do interesse e compreensão mostrados pela Directora Nacional, Fátima Carrilho. Vários funcionários da direcção deram uma ajuda substancial, em especial, Manuel Rego e Lars Carlsson. A primeira parte do trabalho de campo, em dois subúrbios de Maputo, foi realizada através da colaboração de um grupo de assistentes de campo, Sebastião Chiau do INDE, Catarina Matsinhe, Maria dos Anjos e Arlindo Sambo, todos os três da Direcção de Educação da Cidade de Maputo, Maria da Graça Nhacione da Direcção de Planificação do Ministério da Educação e Anselmo Zimba do Ministério da Saúde. A importante contribuição destes foi possível pela atitude compreensiva de, entre vários, David Simango da Direcção de Educação da Cidade de Maputo e Zaida Cabral do Departamento de Investigação do INDE. O estudo empírico feito em Maputo foi muito facilitado pela assistência dada pela Sede dos Bairros Comuns. O trabalho de campo em Matibane na província de Nampula foi feito em colaboração com Calisto Linha do ARPAC (Arquivos do Património Cultural). A sua competência e profundo conhecimento do povo makhuwa provou ser vital para a pesquisa. Estou grato ao ARPAC e à Direcção Provincial de Cultura por tornar possível a sua participação. O trabalho em Nampula beneficiou de muita assistência da Direcção Provincial de Educação, incluindo uma estreita relação com o funcionário responsável pelo Ensino Primário, Alfredo Nahia. Estou grato ao Director Provincial, Luciano André de Castro, pelo seu apoio. O primeiro esboço do presente texto foi substancialmente melhorado depois de

comentários de Fátima Carrilho, Zeferino Martins, Calisto Linha, Agneta Lindh, Kenneth Hermele e Peter Erichs.

Para a presente edição em Moçambique (e em português) deste estudo, o autor queria finalmente salientar que o texto foi escrito em 1990, antes da investigação realizada no INDE junto com colegas moçambicanos e suecos no âmbito da avaliação do livro escolar. Alguns dos temas tratados no texto, nomeadamente os ligados ao próprio processo de ensino e às condições linguísticas e culturais deste processo, serão objectos duma abordagem consideravelmente mais desenvolvida nos estudos desta avaliação do livro escolar a serem em breve publicados.

CONTEÚDOS

1. Introdução	6
2. Moçambique rural: Matibane e o caso de Maria	15
3. Escola num contexto suburbano: Polana Caniço "B" e Xipamanine	30
4. "Causas" da desistência e repetência	40
4.1. A importância da escola como agência educacional é limitada	40
4.2. Trabalho	42
4.3. Mobilidade e instabilidade	44
4.4. Pobreza	46
4.5. Casamento	49
4.6. Gravidez	50
4.7. Idade avançada	51
4.8. Falta de possibilidades para continuar para além da 5ª, 6ª ou 7ª classe	53
4.9. Natureza da relação entre escola e comunidade local	54
4.10. Guerra	58
4.11. Reprovação e repetência	59
5. Na sala de aulas: a aflição da reprovação e repetição	61
5.1. Discrepância entre o nível de transmissão e o nível de recepção	63
5.2. Falha do sistema de avaliação	67
5.3. A ritualização da interacção na sala de aulas	69
5.4. Pondo de parte as experiências dos alunos	73
5.5. O amor por abstracções	74

5.6. <i>Aprendendo passivamente</i>	75
5.7. <i>Professores formados e não formados</i>	76
6. O que as estatísticas mostram	80
6.1. <i>Alguns problemas</i>	80
6.2. <i>Quantos desistem ao longo dos anos?</i>	85
6.3. <i>O desaparecimento gradual das raparigas?</i>	89
6.4. <i>Quantos reprovam?</i>	93
6.5. <i>Quantos dos que reprovam desistem?</i>	88
6.6. <i>Quantos são repetentes?</i>	93
6.7. <i>Quantos desistem durante o ano?</i>	101
6.8. <i>Os alunos não se tornam mais velhos quando reprovam e repetem?</i>	104
6.9. <i>Algumas conclusões</i>	107
6.10. <i>A estrutura social do campo das escolas primárias em Maputo</i>	108
7. Conclusões e recomendações	117
7.1. <i>O desenvolvimento de competência moçambicana</i>	118
7.1.1. <i>Investigação</i>	119
7.1.2. <i>Unidade de avaliação</i>	121
7.1.3. <i>Três sugestões para o melhoramento dos dados recolhidos pela Direcção de Planificação</i>	122
7.1.4. <i>Escolas-piloto e apoio a projectos inovadores</i>	123
7.1.5. <i>Livros de leitura para os professores do ensino primário</i>	124
7.1.6. <i>Escolas de formação de professores</i>	125
7.1.7. <i>Formação em exercício dos professores</i>	125
7.1.8. <i>Reforçando o nível provincial</i>	126
7.2. <i>O ensino</i>	127
7.2.1. <i>Currículos, manuais do professor e livros do aluno</i>	127
7.2.2. <i>Métodos do ensino</i>	128

7.2.3. <i>Língua de instrução</i>	129
7.3. <i>Raparigas</i>	129
7.4. <i>Escolas-internato e escolas do EP2</i>	130
7.5. <i>Propinas e preços de livros escolares</i>	131
7.6. <i>Controlar as desistências anuais</i>	132
7.7. <i>A escola como uma instituição moral: encorajando os professores. A relação entre a escola e a comunidade local</i>	132
Bibliografia	135
Apêndice	140

1. Introdução: o problema, os métodos e as limitações do presente estudo

O desperdício e repetência são pesados fardos para a escola primária moçambicana.¹ Foi calculado que de 1000 alunos que entram para a 1ª classe apenas 5 permanecem ainda na 7ª classe.² Como veremos, uma média de um quarto da população escolar desaparece em cada passo que se dá a partir da 1ª classe em diante. Parte destas desistências ocorrem entre anos escolares. Os alunos abandonam a escola no fim do ano e nunca mais regressam. Uma outra parte (destas desistências) mais visível, acontece durante o ano escolar. Em 1989, uma média de 9% dos alunos desistiu durante o ano.³ Quanto à repetência, quase um terço de todos os alunos, a todos os

¹ "Desistência" significa que os alunos deixam a escola prematuramente, sem completar a classe final do nível para o qual entraram anteriormente. Neste estudo, o enfoque será dirigido às classes de 1 a 5, i. e. o 1º grau do ensino primário ("EP1"), embora a perspectiva também inclua ocasionalmente as classes 6 e 7, 2º grau do Ensino Primário ("EP2"). Como veremos, a desistência pode ser temporária. Nas escolas primárias moçambicanas, e em especial nas rurais, não é estranho que os alunos desapareçam da escola durante um ano ou mais e regressem um ano depois.. "Desperdício é um termo mais ambíguo. Pode ser usado para referir todos os tipos de falta de efectividade no sistema educacional. Neste relatório "desperdício" será usado como sinónimo de desistência e repetência.

² Duvieusart, Bandouin: A financial feasibility study of the National education system in Mozambique, mimeo, relatório de consultoria da UNESCO, 1986.

³ Deve-se recordar contudo, que certa parte destas desistências foi devida a actividades de guerra; escolas foram queimadas ou tiveram de ser fechadas e os alunos não tiveram a possibilidade de se matricular em outra escola antes do fim ano.

níveis são repetentes. Por volta de 35% dos alunos reprovam no fim do ano, se nós apenas contamos os que ainda estão presentes, e por volta de 50% se incluirmos todos os alunos matriculados no começo do ano.

É desnecessário dizer que este enorme desperdício representa igualmente um enorme gasto para o país. Muito dos esforços e dinheiro investidos no sistema educacional parecem não produzir qualquer resultado visível. Diz-se amiúde, por exemplo, que são necessários quatro anos de ensino para se obter alfabetização. Em Moçambique, menos de metade de todos os alunos que, num dado período, começaram a estudar terminam a 4ª classe. De acordo com esta definição de alfabetização, a maioria restante nunca aprenda a ler e escrever o suficiente para manter operacionais as suas habilidades de alfabetização. Poderíamos achar facilmente outros exemplos do impacto deste desperdício. Em todas as grandes cidades do país, as famílias lutam para conseguir um lugar para os seus filhos em escolas superlotadas e para tal, por vezes, subornam os professores. Se a taxa de repetência pudesse ser substancialmente reduzida, a situação poderia ser melhorada consideravelmente.

Então, o que se poderia fazer em relação à reprovação escolar, repetência e desistência? No fim deste relatório, serão recomendadas algumas medidas que provavelmente contribuiriam para melhorar ligeiramente a situação. Mas devia ser realçado que o objectivo do presente estudo foi o de sondar e discutir os complexos mecanismos que produzem o desperdício escolar e não apresentar um plano de acção. O autor espera que o estudo possa ser útil à compreensão destes mecanismos e servir para indicar algumas direcções onde a acção é possível e necessária.

Qualquer tentativa séria de análise das causas das desistências e repetência deve incluir um esforço para responder a um certo número de questões básicas. O facto de que as crianças desistem da escola em tais números e tão prematuramente leva-nos de volta à questão de que sentido tem ou que papel a escola desempenha em diferentes contextos sociais. Porque é que as famílias deveriam fazer esforços para manter as suas crianças na escola? Qual é a importância da educação nas suas vidas ou, usando um termo mais sociológico, nas suas estratégias de reprodução? E como ir à escola, o projecto educacional, se articula em conjunto com outras coisas, talvez mais urgentes, que se deve fazer na vida?

Há outras questões básicas. Para compreender a importância da educação para diferentes grupos sociais, devemos saber algo sobre a capacidade destes grupos de fazer uso do sistema educativo. Quais são, então, os recursos económicos, sociais e culturais que as diferentes famílias ou grupos sociais têm à sua disposição quando tentam fazer uso da escola? Os recursos económicos incluem coisas como ter dinheiro para pagar pela escolarização (propinas, livros, roupa, etc.) e ser capaz de fazê-lo sem a força de trabalho das crianças durante o tempo usado para a escola. Os recursos sociais são coisas como ter contactos úteis, por exemplo parentes chegados na cidade quando as crianças devem ser enviadas de casa para continuar a escola, ou ser uma família tão reconhecida na comunidade que os professores não se atreveriam a dificultar a vida das crianças não lhes dando prioridade na luta para conseguir acesso à escola. Recursos culturais, finalmente, significam o domínio (sempre relativo) da cultura dominante na sociedade, da cultura legítima e reconhecida, que uma família normalmente só pode obter por educação mais elevada, tal como ser capaz de ler e escrever ou

saber o que se passa na escola e no sistema educativo⁴. Esta competência cultural tanto capacita a criança a sobreviver na sala de aulas como torna possível aos seus pais de lidar com os problemas da escola quando eles ocorrem. De longe, a espécie mais eficiente deste capital cultural é dominar o Português.^{5 6}

Uma vez que o significado da escola num contexto social e cultural específico começa a ser compreendido, pode-se abordar uma questão mais específica: até que ponto a escola, como uma instituição cultural, favorece ou não o sucesso escolar? Em primeiro lugar, qual é o impacto do conteúdo dos currículos e livros

⁴ Um capital cultural mais forte ainda, o privilégio das fracções mais cultas das camadas sociais dominantes na sociedade moçambicana, incluiria provavelmente o domínio dum português reconhecido como sendo culto, e duma cultura geral que tem como parte integrante conhecimentos básicos sobre a cultura e as línguas ocidentais (cultura europeia, e, fortemente valorizado nos tempos mais recentes, a cultura americana, da língua inglesa até os modelos de management e de marketing) - não esquecendo o valor atribuído a um conhecimento do antigo metrópolis colonial. É uma questão interessante na análise das elites moçambicanas até que ponto estas formas de capital cultural são, ou eram, ameaçadas por outras espécies de capital, ligados, por exemplo à revolução moçambicana e à Frelimo (capital político nos tempos recentes relativamente desvalorizado) ou ao domínio duma cultura e duma origem propriamente africana.

⁵ Ter Português como língua materna, implica, naturalmente, quase sempre, outros recursos importantes, tais como um nível relativamente alto de educação, proximidade do sector moderno, contactos úteis, etc.

⁶ As noções científicas aqui usadas são emprestadas da noção de capital de Pierre Bourdieu. Veja por exemplo "Os três estados do capital cultural" in *Actes de la Recherche en sciences sociales*, No 30, 1979, "Le capital social. Notes provisoires", *Actes de la recherche en sciences sociales*, No 31, 1980, *La distinction. Critique sociale du jugement*, 1979, *Le sens de la pratique*, 1980, e, recentemente, *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprits de corps*, 1989.

escolares, e dos métodos de ensino existentes, incluindo o facto que os alunos normalmente são ensinados numa língua estrangeira? Para além disso, qual o impacto de factores como o nível de organização da escola, a relação entre escola e a comunidade local, o nível de preparação dos professores, ou condições de ensino como o número de alunos ou o tempo disponível para o ensino ?

Evidentemente estas são questões muito gerais. Tentar respondê-las implicaria um enorme estudo de pesquisa. Não obstante, o problema da desistência e desperdício tem de ser compreendido dentro de um contexto deste tipo. Identificar as "causas" individuais da desistência sem situa-las dentro de tal contexto não seria apenas insuficiente. Reduziria a complexidade da realidade abrangida por termos tais como "desperdício" e sugeriria, por consequência, interpretações simplistas ou erradas que, por sua vez, muito provavelmente conduziriam à tomada de decisões erradas.

Em Moçambique existe pouca senão nenhuma investigação sobre o funcionamento da escola em diferentes contextos sociais.⁷ Parecia necessário, então, dar prioridade a esta perspectiva, uma vez que este tipo de conhecimento é um pré-requisito para a compreensão da desistência e desperdício. À partida, a intenção era fazer um estudo de acompanhamento directo (tracer study) em duas ou mais escolas primárias, i. e. para registar uma amostra de alunos desistentes e descobrir as razões do seu desaparecimento. Contudo, a escassez de tempo disponível para trabalho de campo (4 semanas em Maputo e 3 semanas em Nampula) tornaram necessário o abandono desta

⁷ Um trabalho que provavelmente se revelará útil quando for publicado é o estudo em curso feito por antropologistas no Departamento de Arqueologia e Antropologia da Universidade Eduardo Mondlane Veja Irae Baptista Lundin: "A dissociação - Um estudo do perfil sócio-cultural de alunos das escolas primárias do Grande Maputo", mimeo.

estratégia. Seguir o rasto de crianças que haviam abandonado a escola e suas famílias provou ser uma tarefa demasiado morosa. O tempo não seria suficiente para entrevistas aprofundadas que poderiam ajudar a compreender os complexos mecanismos que determinam o papel atribuído à educação em diferentes contextos sociais e por diferentes grupos sociais ou para analisar as possibilidades de famílias com diferentes tipos de recursos materiais e culturais de fazer uso do sistema educativo. Um estudo deste tipo teria provavelmente resultado em pouco mais que uma lista de "causas" mal compreendidas de desistência.⁸

Teve de se optar por uma outra estratégia, o que necessariamente deu prioridade ao que normalmente é chamado de "informação qualitativa". O plano da pesquisa era, em linhas gerais, o seguinte:

1. Analisou-se os dados estatísticos disponíveis na Direcção de Planificação por forma a construir um quadro geral do desperdício e repetência. Mais tarde, durante a pesquisa, os dados de regiões específicas ou mesmo de determinadas escolas tiveram de ser reanalisados com objectivos específicos.

2. Em Maputo, fizeram-se visitas a onze escolas primárias em diferentes áreas e entrevistou-se o director, professores e, em alguns casos, alunos. Estas entrevistas abordaram uma ampla variedade de tópicos: a situação dos professores (formação, lugar de residência, condições de trabalho, etc.), as características sociais do bairro circunvizinho e o recrutamento dos alunos, o contacto entre a escola e a comunidade local, o aproveitamento escolar, desistências, repetências, etc. O objectivo destas visitas era obter uma imagem mais elaborada dos problemas de desistência e repetência e obter uma primeira ideia das diferenças sociais entre as escolas na área de Maputo.

⁸ Devia-se enfatizar que recolher dados através de questionários pré-elaborados teria sido uma estratégia duvidável. Questionários deste tipo exigem que o sociólogo esteja suficientemente familiarizado com o objecto de estudo para ser capaz de elaborar questões pertinentes. Eles também pressupõem condições de realização que permitem que o questionário seja conduzido adequadamente, incluindo uma população-alvo capaz de e disposta a responder às perguntas.

3. Na base destas visitas, foram escolhidos dois bairros suburbanos para trabalho de campo mais vasto. Um, Polana-Caniço "B", deveria representar o novo tipo de áreas superpovoadas habitadas principalmente por famílias camponesas deslocadas. O outro, Xipamanine, representava um velho ambiente suburbano, caracterizado pela existência de um grande mercado e pelo facto de funcionar como uma zona transitória entre a cidade interior de cimento e as áreas circundantes, incluindo o campo. Foram feitos contactos com escolas locais. Com ajuda da administração local, seleccionaram-se famílias com crianças com idade escolar, de acordo com alguns princípios básicos⁹, para as entrevistas. A maior parte do trabalho de campo consistiu em entrevistas de cerca de uma hora e meia, e algumas vezes mais, a estas famílias seleccionadas. O questionário usado para estas entrevistas era basicamente "aberto", dando muito espaço para o inesperado. Contudo existia uma estrutura básica que permitiu uma certa comparabilidade entre as entrevistas. Uma primeira parte das entrevistas tratava da história social da família alargada. O objectivo era dar uma imagem razoavelmente precisa dos recursos materiais, sociais e culturais criados por esta história e agora acessíveis à família. Uma segunda parte dizia respeito à situação presente da família, incluindo meios de sobrevivência. Uma terceira parte concentrava-se nas formas de compreensão da educação familiar da criança. Uma quarta parte destacava a relação com a escola e incluía uma discussão

⁹ As entrevistas com o Secretário do "Círculo" ou com "chefe do quarteirão" tornaram possível obter uma ideia geral da estrutura social do Bairro. Na base deste quadro, seleccionaram-se famílias distintas que representavam quer os extremos (tais como "pobre/rico", "escolarizado/não escolarizado", "recém-chegado/estabelecido", "família com ambos pais presentes/mãe sózinha", etc.) ou circunstanciais sociais específicas tais como ser deslocado. Muito poderia ser dito sobre os mecanismos sociais que influenciam o processo de selecção deste tipo e sobre os caminhos possíveis de escapar dos mais determinantes. Um obstáculo, entre outros, era a tendência entre as autoridades ou de tentar criar uma impressão positiva do "quarteirão" ou do "círculo" ou de exagerar problemas existentes, em ambos os casos pela influência na escolha de famílias a entrevistar.

detalhada da carreira escolar da criança. Na parte final, discutia-se o futuro. Foram conduzidas 25 entrevistas em Polana Caniço "B" e outras 25 em Xipamanine.

4. Com a ajuda da Sede dos bairros comunais, fez-se uma tentativa de realizar um questionário em quatro "quarteirões"¹⁰ em quatro bairros diferentes da capital. O objectivo deste questionário era recolher informação sobre crianças de diferentes idades que permaneciam fora da escola e alguns (poucos) indicadores simples sobre o carácter social da sua família. O questionário era respondido por cada chefe de "quarteirão", que fazia um pequeno censo na sua área de jurisdição. Infelizmente, a qualidade dos dados recolhidos era tão má que nenhuma análise podia ser feita nem se podia tirar quaisquer conclusões.

5. Uma vez que a pesquisa não devia abranger apenas ambientes urbanos ou suburbanos, nem se limitar ao Sul patrilinear, escolheu-se para o segundo estágio do trabalho de campo um bairro rural, Matibane, situado perto da antiga missão de Anchilo na estrada que leva à costa, a cerca de 25 quilómetros fora da capital da província de Nampula, no Norte do país. Entrevistou-se cerca de 30 famílias e, também, cerca de 15 alunos. Fizeram-se igualmente entrevistas a professores nas escolas primárias de Matibane e o vizinho Naholoco. Foi igualmente realizada uma visita de um dia e conduzidas entrevistas na aldeia mais distante e pobre de Matarone, localizada no lado oposto da estrada principal que liga Nampula à costa. O trabalho de campo em Matibane, que durou três semanas, incluiu, naturalmente, mais observação directa, uma vez que se passou dias inteiros na aldeia. Como consequência, foi possível realizar encontros repetidos e muito mais informais com as famílias entrevistadas. Estas famílias abrangeram um leque mais amplo de tópicos do que foi o caso em Maputo.

A abordagem básica, então, foi uma tentativa de descobrir que era o sentido que as famílias nas três áreas atribuíam à escola, qual era o

¹⁰ Um "quarteirão" é a unidade administrativa mais baixa na administração moçambicana. Nas cidades um "quarteirão" compreende normalmente 100 a 200 casas. Um "quarteirão" é chefiado pelo "chefe de quarteirão", um membro eleito da população local que não é pago pelo seu trabalho.

papel da educação nas suas vidas, que tipo de meios elas possuíam para fazer uso da escola por forma a satisfazer as suas necessidades e que dificuldades elas enfrentavam em relação à escola.

É preciso realçar que o escasso tempo disponível para o trabalho de campo implica que esta abordagem nunca poderia ser levada a cabo convenientemente. Uma vez que a relação das pessoas à escola depende de toda a sua cultura, esta cultura não pode ser separada da análise. Contudo, a compreensão de uma sociedade camponesa como a de Matibane, por exemplo, pode ser um empreendimento de vários anos. O trabalho de campo no qual se baseia este estudo, apela, por isso, à ponderação no que concerne a conclusões e interpretações. Estou bem cónscio do facto que algumas das descrições ou tentativas para alcançar uma análise que se seguirão são vagas e de carácter demasiado geral. Além disso, alguns detalhes e algumas das hipóteses são provavelmente mais ou menos erradas porque elas se baseiam em má informação, falta de informação ou mesmo em interpretações erradas de informação existente. Não obstante, parecia necessário fazer pelo menos um arranque na direcção de uma abordagem antropológica ou sociológica do modo como a escola funciona em diferentes contextos sociais.

O autor espera que o presente texto, apesar dos suas insuficiências, possa contribuir para indicar algumas vias em direcção a uma melhor compreensão do fenómeno complexo de desperdício e repetência.

2. Moçambique rural: Matibane e o caso de Maria

Uma convicção básica e talvez razoável subjacente à política educacional é que a escolarização e alfabetização é algo bom, que deveria abranger toda a população. Um dos problemas fundamentais que a política educacional tem de encarar, e uma das mais importantes razões para o seu fracasso, contudo, é o facto que esta convicção não é igualmente partilhada por todos os grupos sociais e com boas razões.

O caso de Maria revela algumas das contradições da escolarização no Moçambique rural. Maria tinha 14 anos de idade quando a conheci em Agosto deste ano. No ano passado, na 5ª classe, ela havia obtido a maior nota possível, 20, em Matemática, e 19 em Português. Eram notas incrivelmente altas. Maria queria continuar na 6ª classe, mas não foi autorizada. Em 1990 ela ficou em casa.

Maria Assane vivia em Matibane, não muito distante da Missão de Anchilo, a uns 20 km fora de Nampula. Matibane era uma aldeia bastante rica ¹¹ e certamente socialmente estável. Cajueiros e mangueiras em abundância eram sinais de estabilidade e riqueza. A colheita das machambas familiares era geralmente suficiente para as famílias sobreviverem ao longo do ano. Não havia falta de terra para quem quisesse produzir mais. O rio Mutomoti correndo nas

¹¹ A noção de vila não é de todo apropriada. Vilas no sentido de um conglomerado físico de casas são raras em Moçambique, se nós não consideramos as aldeias comunais. Matibane é um bairro em termos administrativos, ou uma vila alargada em termos socio-culturais.

imediações irrigava as plantações. O *nloko*¹² dominante era suficientemente forte para impor a regra que nenhuma mulher, a fortuna da família alargada, poderia partir da área quando se casasse. Os maridos que fossem chegando tinham de construir as suas casas para o novo lar nas vizinhanças. Por isso, os laços familiares tornaram-se extremamente fortes ao longo dos anos. Muitas famílias consideravam-se como relacionadas mutuamente.

A casa dos Assane apresentava sempre o mesmo cenário quando chegávamos para as entrevistas. Mandioqueiras rodeavam a palhota. Um cajueiro dava sombra e protecção ao local onde Papa Assane costumava sentar-se e descansar no princípio da tarde quando regressava dos campos. Duas vezes por dia, Maria limpava o pátio de areia fora da palhota. Estava sempre limpo. As galinhas e o galo passeavam no local, apanhando sementes que tinham sido deixadas. O cão da família dormia à sombra do cajueiro, estendido a uma distância respeitosa do seu dono.

Nas manhãs, muito cedo, Maria ia buscar água e ajudava a mãe a preparar o pequeno almoço. Depois acompanhava os pais à machamba, regressando um pouco mais cedo que os homens para preparar outra refeição. Actividades deste tipo eram vistas como uma parte importante da educação de Maria, preparando-a para

¹² Nesta sociedade matrilinear, *nloko* refere-se a um grupo familiar alargado unido pelo facto de serem descendentes do mesmo ancestral feminino (*piamwene*) e pertencendo ao mesmo clan. O *nloko* não vai para além de sete gerações. O seu chefe é o irmão mais velho da *piamwene* corrente ou o seu substituto eleito, o *mwene*. Uma vez que a genealogia é contada no lado da mulher, o marido casa num *nloko* mas tradicionalmente não pode separar a sua mulher desta estrutura familiar. Divórcio significa que o homem parte. A educação dos filhos é sobretudo responsabilidade da família da mãe e especialmente dos seus irmãos mais velhos.

assumir a responsabilidade do seu próprio lar como mulher casada.

A família Assane tinha pouco dinheiro para gastar. A machamba produzia mandioca, amendoim, tomate, couve e bananas, mas estes produtos raramente eram comercializados. Não havia sítio algum onde Papa Assane pudesse vender a sua força de trabalho mais do que ocasionalmente. Uma vez que todas as famílias em Matibane eram camponesas, nenhuma precisava e nenhuma tinha posses de pagar trabalho remunerado. De qualquer maneira, o trabalho assalariado não era bem pago nem constituía uma situação desejável para um homem que sentia orgulho em ser camponês e cultivar a sua própria terra.

O rendimento anual da família poderia ter sido entre 50.000,00MT e 100.000,00MT, provenientes da venda de produtos agrícolas e trabalhos ocasionais remunerados.

O que devia ser comprado com este dinheiro eram coisas como roupas, óleo de cozinha, sal, algum petróleo para manter o candeeiro da família aceso depois do pôr do Sol, e livros escolares. Um cálculo superficial dos gastos anuais, feito na base de discussões com Papa Assane¹³, não explicou como é que a economia familiar podia funcionar razoavelmente. O consumo da família importava, pelo menos, em 110 000,00MT ao ano (aos preços correntes)¹⁴.

¹³ Na sociedade matrilinear makhuwa a mulher muitas vezes toma conta do dinheiro da casa e controla os gastos correntes, ainda que formalmente o seu marido deva decidir que gastos fazer. Este era o caso da família Assane, o que tornou difícil de obter informação exacta sobre as despesas da casa. Também uma família tradicional camponesa não "planifica" os gastos de uma maneira que os Ocidentais considerariam racional. Por isso, é difícil de fazer cálculos exactos dos gastos anuais.

¹⁴ Distribuídos da seguinte maneira:

diesel, 1 litro por semana a 250 MT/litro	= 12 000 MT
sabão, 1 barra por mês a 1 200 MT/barra	= 15 000 MT
roupas para 6 pessoas	= 60 000 MT

Os gastos para a escola eram consideráveis em relação ao rendimento e aos custos de vida. Os livros para a escola primária custam 250 MT cada, o que importa a um mínimo de 1 500 MT por criança e ano incluindo os cadernos de exercícios. A família Assane tinha quatro filhos em idade escolar. A família tinha de pagar também taxas escolares. Porém o que constituía talvez o gasto mais elevado em relação à escola eram as roupas. Nas classes avançadas, por exemplo, na 6ª classe, seria uma desgraça para a família enviar os seus filhos à escola mal vestidos. Para Maria, um vestido em segunda mão de má qualidade custaria uns 5.000 MT a 10.000 MT e duraria um ano. Os sapatos, naturalmente, eram um luxo, mas seriam necessários depois da 6ª classe. Ninguém na família jamais havia possuído um par de sapatos.

Papa Assane havia tirado a sua filha da escola depois da 5ª classe, apesar das suas notas elevadas. Ele declarou que isso era contra a sua vontade, mas argumentou que simplesmente não tinha posses de mantê-la a estudar. A sua maior preocupação era a necessidade de comprar novas roupas. Aonde é que iria arranjar o dinheiro, perguntava ele retoricamente sempre que a questão era discutida durante as entrevistas.

Mas, mesmo que o seu argumento financeiro parecesse ser

óleo de cozinha, 1 litro para 2 meses à 1 500 MT =	9 000 MT
sal, 30 kg por ano a 300MT/kg	= 9 000 MT
enxada, 2 por ano a 1 500 MT cada	= 3 000 MT
foice, 2 por ano a 2 500MT cada	= 5 000 MT
Total	= 113 000 MT

Não se incluem outros gastos, tais como: remédios, pagamento a médicos tradicionais ou compra de livros escolares. Na altura em que o cálculo foi feito, o dólar americano correspondia, no mercado negro, a cerca de 1000 MT.

suficientemente forte, considerando a economia da família, havia outras considerações, talvez mais importantes, por detrás desta recusa, razões que Papa Assane estava menos inclinado a discutir abertamente.

Tanto para rapazes como para raparigas o projecto educacional era contraditório. Enviar os filhos à escola primária local era uma questão de honra e se a família não o conseguisse fazer, isso seria visto como um sinal de problemas quer económicos quer maritais dentro da família. Não é por acaso que as desistências durante o ano escolar eram raras em Matibane. No ano passado, em 1989, apenas três crianças numa escola de cerca de 250 alunos foram dadas como desaparecidos, e este ano dois tinham desistido até ao momento (em Novembro quando a escola foi revisitada). Isto devia ser comparado com a escola vizinha de Naholoco, distante cerca de três quilómetros. Aqui, o número médio de alunos por classe na escola, neste ano, em Novembro, tinha sido reduzido para dois terços do seu tamanho em relação ao começo do ano lectivo. Estas diferenças tinham obviamente a ver com as características sociais dos dois bairros. A estabilidade em Matibane contrastava com a instabilidade em Naholoco. Na última aldeia, a circulação das famílias e o facto de o bairro, ao longo dos últimos anos, ter recebido muitas famílias camponesas deslocadas, havia resultado no enfraquecimento das relações de interdependência e da estrutura tradicional do poder. Nenhum *mwene* poderia reivindicar que a área permanecia debaixo da sua exclusiva supervisão. Além disso, muitas das famílias deslocadas vieram de regiões onde a guerra havia tornado impossível o funcionamento de escolas durante muitos anos e algumas das suas crianças não sabiam o que era escola. A tendência entre famílias deslocadas de abandonarem a aldeia para se juntarem a outros membros da família noutros lugares aumentou o número de crianças que desapareciam da escola.

Uma outra diferença deveria ser realçada. Parece que a estabilidade das pessoas e tradições em Matibane também significavam que a influência histórica da vizinha missão de Anchilo continuava a fazer-se sentir consideravelmente no respeitante à atitude em relação à escola. É verdade que os mais velhos, nas entrevistas, muitas vezes criticavam a escola colonial missionária como sendo parte do sistema colonial opressor. Nesses tempos, diziam eles, escola significava mais trabalho físico nas machambas dos professores que trabalho escolar e os estudos não eram sérios mas limitados ao catecismo. Mas falavam da velha escola missionária e dos seus professores com muito respeito. A missão parecia ter implementado uma aceitação da instituição escolar tal como na aldeia e ter contribuído para a regra moral, geralmente reconhecida, de que as crianças deviam ir à escola. A escola missionária, em particular, parecia ter moldado a crença de que valia a pena concluir quatro ou cinco classes de escolarização elementar. Nos tempos coloniais isto representava uma realização considerável e correspondia a uma possibilidade real de, pelo menos modestamente, uma pessoa mudar a sua condição social.¹⁵

Em Matibane, a escola neste nível era, em parte, compreendida

¹⁵ O papel histórico das escolas missionárias em Moçambique é, com certeza, um enorme tópico que não pode ser aqui abordado. Em Matibane, a complexidade da relação entre a população local, ou mais correctamente, grupos distintos dentro da população local, e a missão incluíam o facto que a maioria das famílias eram muçulmanas. O tempo limitado disponível para o trabalho de campo não permitiu entrar em questões fundamentais como o impacto da existência de instituições escolares paralelas, a escola formal e a escola corânica, diferenças entre as comunidades muçulmana e cristã como a atitude à escola, ou a coexistência do cristianismo e islamismo com as crenças e práticas religiosas tradicionais (a coexistência que provavelmente significou uma transformação mais ou menos radical das religiões anteriores).

como complementar da educação familiar¹⁶ e enfatizava-se os aspectos morais, tais como aprender a comportar-se, a mostrar respeito pelos professores e ser pontual às aulas. As famílias, naturalmente, também pensavam que era desejável aprender um mínimo de português e eventualmente aprender a ler e escrever coisas básicas.¹⁷ Mas para além das 5 classes na escola primária local, o projecto de educação tornava-se menos evidente e mais

¹⁶ Isto é, obviamente, uma maneira simplista de descrever uma relação que sem dúvida era extremamente complexa e muitas vezes contraditória. À excepção do ensino na escola dos segredos da vida sexual, as famílias em Matibane pareciam aceitar a escola como um agente da educação. Mais relutantes e por vezes abertamente hostis eram as famílias da comunidade muçulmana, em parte porque neste caso a escola oferecia uma alternativa paralela a uma outra instituição educacional e às suas pretensões, a escola corânica.

¹⁷ As famílias em geral falavam com respeito dos professores como possuidores dos "segredos" de um conhecimento ignorado pela maioria das pessoas. Estes "segredos" eram vistos como embutidos em livros ou quaisquer textos escritos. Sabendo ler era, então, ter acesso ou possuir poderes desconhecidos. No caso dos professores, estes poderes eram considerados de boa natureza, embora existissem excepções (a mais evidente das quais era a educação sexual para crianças não iniciadas). Para a comunidade cristã em Matibane, a atracção pelo aprender a ler e escrever estava ligado a uma alta apreciação pela competência em ler textos religiosos (especialmente a Bíblia), chegando deste modo mais perto dos "segredos" mantidos nestes textos, caso contrário, apenas compreendidos pelos padres da missão. Conseguir saber estes segredos através da leitura significava acesso a uma força salutar capaz de mudar radicalmente o destino humano. A pouca informação que foi possível recolher sobre assuntos similares durante o curto trabalho de campo sugere que toda a questão dos usos da alfabetização em dados contextos sociais seriam uma abordagem proveitosa para uma compreensão mais profunda de mecanismos que determinam a taxa de alfabetização na população. Neste ponto, veja a discussão em Don Kulick e Christopher Stroud: "Christianity, cargo and ideas of self: Patterns of literacy in a Papua New Guinean Village", *Man*, 25, 1991, pp 70-88.

problemático.

Por um lado, educar-se significava a possibilidade de deixar a condição de camponês, obter emprego e um salário, e eventualmente de ser capaz de viver na cidade onde sinais de prosperidade como electricidade, água corrente, carros e mesmo aparelhos de televisão, pelo menos de acordo com os rumores, eram tão abundantes. Ter um filho ou uma filha que atingisse isto seria não só uma honra para a família, mas asseguraria o seu bem-estar no futuro. De uma forma geral, os aldeões pensavam que o acesso à escola melhoraria as suas condições no futuro e, mais especificamente, que a educação era o único meio disponível para a ascensão social individual.

Por outro lado, as famílias camponesas em Matibane sabiam da experiência que a estrada para o sucesso era longa, custosa e insegura. Estaria muito longe de ser suficiente enviar as crianças à escola vizinha de Anchilo, a uma distância (percorrível) a pé de Matibane, onde se ensinava a 6ª classe. Abandonar a escola no fim da 6ª classe não bastaria e seria necessário tratar da continuação de estudos nos subúrbios da cidade. Isto implicava encontrar uma casa onde o filho ou filha pudesse ficar. Os arranjos deste tipo só podiam ser feitos usando a família alargada e a sua rede de laços de solidariedade. As possíveis ambições educacionais da maior parte das famílias camponesas tinham de parar aqui. Elas não tinham quaisquer contactos nas cidades e as escolas-internato estavam a tornar-se cada vez mais raras quando os gastos estatais para a educação foram cortados. Uma família com a sorte de ter parentes chegados na cidade estaria numa boa situação. Mais frequentemente, as crianças, se, de qualquer modo, podiam ser enviadas a casa de alguém, tinham de permanecer com familiares distantes e em lares onde poderiam ser tratados como criados. Em Matibane,

entrevistámos três jovens que tinham regressado à aldeia depois de um ano de humilhação e fome na cidade quando moravam com parentes afastados. Nenhum foi capaz de completar a 7ª classe.

O envio de uma filha à cidade para a continuação dos seus estudos podia tornar-se numa estratégia bastante perigosa. Separadas da família alargada, que em circunstâncias normais funcionaria como uma salvaguarda moral, a jovem mulher poderia ser incapaz de se confrontar o ambiente social radicalmente diferente que a vida da cidade oferece. Provavelmente (nenhuma entrevista que apoie esta hipótese foi feita), o facto de que os valores morais e os ensinamentos da educação na família tradicional rural estarem demasiado distantes da realidade da vida citadina para serem adequados ao novo ambiente, podiam conduzir a uma confusão moral que resultava em gravidez e forçava à desistência escolar. (Sobre este ponto, veja a discussão sobre a gravidez em baixo). Não se deveria esquecer que quando uma família camponesa envia uma criança à cidade perdê-la-á de certa maneira a favor de uma sociedade desconhecida cujos segredos são estranhos aos próprios pais e dentro da qual eles não se sentem à vontade. O quadro do humilde pai camponês esperando horas fora duma escola suburbana para conseguir falar com o professor sobre a expulsão do seu filho por alegado absentismo ou qualquer outro problema é bastante ilustrativo.

Finalmente, enviar filhos à cidade para continuação de estudos significava sacrifícios económicos que poderiam ser importantes. A família não só perdia um membro produtivo, mas tinha de enviar comida (e dinheiro) para a cidade, o que era um empreendimento moroso e muitas vezes oneroso.

Contudo, o projecto educativo não era apenas caro e difícil. Isto era contraditório. O sentido da educação era deixar a condição

camponesa e achar o caminho para a sociedade moderna e seus benefícios, o que daria no futuro os meios de apoio do grupo original, a família. Mas, era mais provável que quem conseguisse passar mudasse.

Do ponto de vista da aldeia, a pessoa da cidade, uma pessoa educada ou rica, alguém que pertencia ao mundo urbano moderno e que automaticamente seria considerado possuidor de contactos proveitosos, era chamado de *mukunya*, uma pessoa branca, independentemente da cor da pele. Esta expressão era muitas vezes usada ironicamente ou criticamente, mas basicamente expressava tanto superioridade como o facto de ser diferente, "nenhum de nós" como o colocou um camponês entrevistado. Casar uma filha com um *mukunya* era uma honra porque significava conseguir uma ligação com um outro mundo, provavelmente superior, onde existia riqueza. O tom subjacente de ironia ou criticismo no uso da noção de *akunya* (forma plural) era igualmente importante. Na sociedade camponesa tradicional há pouco espaço para a individualidade: o indivíduo não existe só, fora do padrão das relações familiares às quais ele pertence e onde, em grande medida, a sua posição está definida desde o nascimento. A educação, contudo, por definição coloca o indivíduo na comunidade desconhecida dos *akunya*, um mundo fora do controlo do grupo original, transformando-o em algo diferente. Esta transformação não ameaçava necessariamente os laços de solidariedade do grupo de origem - pelo menos de acordo com os ideais harmoniosos criados por algumas famílias camponesas entrevistadas - porém longe de serem não-problemáticas, como testemunharam várias histórias de familiares mal agradecidos cujo comportamento, quando haviam desaparecido para a cidade, pouco respeito demonstrava pelo seu grupo de origem e pelas necessidades deste. Os "segredos" da escola e da educação formal, nos quais o jovem (ou a jovem) eram considerados iniciados, então,

representavam também um perigo potencial para os valores morais que garantiam a unidade do grupo.

Esta transformação podia ser aceite para os rapazes mas representava um considerável risco para as raparigas. Uma rapariga instruída não seria capaz de casar com um homem com menos instrução que ela própria. Homens não instruídos não se atreveriam a abordá-la e, de qualquer modo, tal casamento seria geralmente visto como infeliz e instável, uma vez que a mulher saberia segredos que o seu marido ignorava. Isto limitaria severamente o leque de potenciais pretendentes e colocaria a família numa situação em que se tornaria dependente de pretendentes desconhecidos cujas intenções e comportamento eram igualmente desconhecidos. A tradição matrilinear em Matibane considerava que a mulher casada devia permanecer na área da sua família de origem e o seu marido devia construir lá a palhota da família. Isto era visto como uma garantia para a estabilidade e futura reprodução, uma vez que os filhos deviam ser educados sob a influência da família alargada à qual pertenciam, i.e. a da mãe. A mulher instruída, então, podia ou continuar solteira (e ser um fardo e uma vergonha para a sua família) ou casar-se com homens não propensos a respeitar a tradição, mas sem representar qualquer outra vantagem visível tais como riqueza ou elevada posição social. Em ambos casos, toda a base na qual assentava a reprodução familiar era colocada em risco. Era ideia generalizada que a rapariga instruída mudaria as suas atitudes, tornar-se-ia menos respeitosa para com os seus pais e tradições e rituais, e perderia o gosto pelo trabalho manual nos campos. A educação das raparigas, por isso, ameaçava a reprodução social e uma vez que a perspectiva de qualquer vantagem real provir da escolarização era tão incerta, as famílias estavam pouco inclinadas a enveredarem pela continuação da educação.

Esta era provavelmente a forma como o pai de Maria via a questão, embora muito seguramente apresentá-la-ia por outras palavras.¹⁸

Para os rapazes, a educação era um projecto menos contraditório. As principais responsabilidades dos maridos em Matibane eram a de assegurar a reprodução da linhagem da sua mulher engravidando-as, construindo uma casa para a família e assegurando o seu bem-estar material. Dentro da sua própria linhagem, por exemplo como irmãos (em relação às suas irmãs) e tios (em relação aos filhos das irmãs) ou como sobrinhos (em relação ao tio materno), assumiam responsabilidades mais vastas. Deviam supervisionar a educação das crianças (incluindo a sua integração em rituais e cerimónias guiadas pelo *mwene* local ou seus substitutos) e proteger os interesses da família em questões de casamento ou disputas de terra. Pertencer "à mesma barriga" (*errukulu*¹⁹), ao mesmo *nloko*, significava considerar os sobrinhos como seus próprios filhos, assumindo por isso total responsabilidade moral e material para o seu bem-estar e futuro. Sendo tanto marido e irmão (sobrinho, tio, etc), o homem deve procurar os meios para a sobrevivência do grupo. Isto, naturalmente, era normalmente realizado através da agricultura, mas poderia muito bem incluir coisas como venda de trabalho assalariado, viajar, ou instruir-se e entrar na sociedade moderna. Fazendo isto, tradicionalmente, o homem devia agir como representante do grupo,

¹⁸ Deveria acrescentar-se que a família Assane, num aspecto, não era típica de Matibane. A ausência de uma família e de irmãos mais velhos ou seus substitutos do lado da mãe, havia fortalecido o papel do pai, que era, em contradição com a tradição matrilinear, o responsável principal pela educação dos seus filhos.

¹⁹ As informações dadas neste estudo sobre expressões *makhuwas* provêm de Calisto Linha.

contrariamente a ser um caçador individual de fortuna, e agir por sua conta e proveito. O empreendimento individual, quer na educação ou em carreiras profissionais, era idealmente um empreendimento do próprio grupo. O projecto educacional, então, tornava-se menos contraditório com tal, embora ameaçava potencialmente o grupo²⁰. Educar filhos, sobrinhos e netos (varões) era educar um membro orgânico do grupo e um meio para o grupo assegurar o seu bem-estar futuro.

Isto²¹ era a representação ideal das coisas. Contudo as famílias camponesas estavam bem conscientes de que a realidade era muitas vezes diferente. A força transformadora da educação era bem visível. Os desistentes das classes escolares mais avançadas que haviam regressado à aldeia por causa da falta de oportunidades tinham uma relação problemática, mais ou menos evidente, com o seu meio social de origem. Eles tinham sido forçados a regressar e nada mais queriam do que partir mais uma vez. Tinham perdido a sua fé nos valores que estruturam a vida tradicional camponesa. Eles questionavam ou ridicularizavam os segredos dos mais velhos que eram transmitidos pela iniciação e outros rituais. Novas categorias de pensamento haviam entrado nas suas mentes e eles expressavam-se tipicamente, pelo menos na situação social que as entrevistas

²⁰ Fazia, por exemplo, as vezes rituais para impedir a deslocação dum membro da família ou para, caso que esta fosse inevitável, que pelo menos tenha sorte e regresse depressa. De mesmo, familiares dum elemento do grupo podiam recorrer a magias ao fim de fazer regressa-lo mesmo contra a sua própria vontade.

²¹ Devia-se sublinhar, mais uma vez, que o trabalho de campo antropológico subjacentes a estas reflexões era demasiado curto para produzir algo mais que descrições gerais e hipóteses. Estou bem consciente de que muitos detalhes podem estar errados ou posto num contexto algo mal compreendido.

constituíam²², usando antónimos como "ultrapassado" / "moderno", "superstição / "ciência", "local" / "universal", "sem acontecimentos" / "cheio de acontecimentos", etc. O malestar que eles sentiam abrangia todos os aspectos da vida diária, tais como a falta de gosto e variedade da comida tradicional, as casas pobres, o trabalho árduo e interminável nos campos, a falta de atractivo das mulheres locais, a monotonia das actividades recreativas, o obsoleto dos rituais, etc. Parafraseando Pierre Bourdieu, eles eram pessoas às quais a escola havia colocado numa posição deformada na história (*une position en porte-à-faux*). Eles não pertenciam nem à sociedade camponesa donde provinham, nem ao mundo moderno ao qual aspiravam. Encarar o sociólogo, como representante da sociedade moderna, eles tinham de ocultar a extensão da sua participação nas crenças e práticas tradicionais. Estando de volta às suas aldeias de origem, tinham igualmente de encobrir algumas crenças ou atitudes adquiridas na cidade por causa do seu carácter blasfemo ou irreverente. A sua descrença nos valores da sociedade camponesa tradicional, em particular a crença e culto dos ancestrais, punha indirectamente em questão, na sua própria base, a unidade do grupo, através do desafio da forma de compreensão dos laços de solidariedade entre membros do mesmo grupo. Por este motivo, a educação, como veículo desta transformação, tendia a ameaçar toda a base em que assentava a sociedade tradicional, e dar lugar a um individualismo que era o seu próprio oposto.²³

²² A entrevista, encontro social entre o antropologista como um representante da sociedade moderna e, particularmente, dos mais altos níveis possíveis no sistema educacional, e o entrevistado, produz os seus efeitos específicos, por exemplo, neste caso, a tendência do entrevistado de adaptar o seu discurso ao que, na base da sua experiência, pensa ser um pensamento "moderno" dominante.

²³ Christian Geffray fala sobre todos os jovens que conheceu em distantes

Assim, as famílias camponesas estavam conscientes da força transformadora da educação. As contradições do projecto educacional eram talvez mais abertamente visíveis nesta dupla atitude: querer a educação como um instrumento para melhorar a condição do grupo, mas desconfiando do efeito da educação como um perigo para a solidariedade do mesmo grupo.

aldeias rurais durante a sua pesquisa, moços que tinham terminado a escola e nada mais queriam do que sair da aldeia, a qualquer preço. Veja Christian Geffray, *La cause des armes au Mozambique*, 1990. É interessante, que alguns destes homens jovens, que haviam sido eliminado da escola secundária (ou em vias de entrar para a escola secundária), eram as únicas pessoas em Matibane que pelo menos falavam em praticar agricultura de uma nova forma com trabalho manual assalariado e comercialização regular de produtos.

3. Escola num contexto suburbano: Polana Caniço "B" e Xipamanine

A urbanização significa um desaparecimento gradual - ou dramático, como no caso das famílias camponesas deslocadas - das condições para a educação familiar tradicional. Ela cria um vácuo no que concerne a formas de educação e transmissão de valores morais dentro de famílias. E ela atribui um novo papel à escola na reprodução familiar.

O contraste entre o significado da escola numa sociedade rural e num contexto social urbano ou suburbano tornou-se particularmente visível em Polana Caniço "B", um novo bairro suburbano de Maputo dominado por famílias camponesas deslocadas. Em entrevistas, camponeses deslocados queixavam-se da escola corrupta da cidade onde a disciplina era fraca e os professores muitas vezes tinham de ser subornados. Este criticismo era basicamente moral e contrastava o professor rural muito respeitado, ao qual as pessoas podiam apresentar confiadamente os seus problemas, e os jovens professores urbanos que nem sabiam como mostrar respeito pelos pais nem eram capazes de fazer-se respeitar pelos alunos. Mas as famílias camponesas deslocadas não só vivenciavam uma nova e desconhecida relação entre a escola e a comunidade local. Antes de tudo, eles haviam sido subitamente atirados para um estado previamente desconhecido de dependência da educação como talvez o único meio de melhorar o presente estado de degradação.

Estas famílias falavam todas do vazio e confusão que ocupou o lugar da machamba, à volta da qual toda a sua vida anterior se

centrava. As crianças já não se empenhavam mais em actividades domésticas ou agrícolas diárias que eram parte essencial da sua educação cívica. Não havia qualquer futuro, pelo menos futuro familiar, em que pudessem depositar confiança. A rede de laços de solidariedade representada pela família alargada tinha sido criticamente reduzida e algumas famílias viram-se mesmo num grave estado de isolamento, forçando-as a depender de pessoas totalmente desconhecidas. As famílias deslocadas, de modo típico, tentavam reconstruir a casa do campo no ambiente empobrecido do bairro suburbano, dando muita atenção à limpeza e decoração do pequeno quintal fronteiro à palhota, manter os filhos em casa e fora das ruas e do mercado e dando-lhes trabalhos domésticos para mantê-los ocupados.

Contudo, a protecção da educação familiar tradicional era um projecto difícil e mesmo contraditório. Em muitos lares os homens estavam ausentes por causa do trabalho migratório para a África do Sul ou Swazilândia. A ausência destes impunha à mulher a dupla necessidade de garantir a sobrevivência material da família e educar os filhos - uma tarefa contraditória já que a procura de dinheiro, normalmente através da venda no mercado, implicava a sua ausência de casa. As condições económicas extremamente duras, sob as quais a maior parte das famílias vivem no Maputo suburbano ou semi-urbano, tendiam também a favor do abandono dos princípios fundamentais da educação tradicional (respeito pelos velhos, controlo dos movimentos dos filhos, etc), um desrespeito que era mais abertamente expresso no acto de envio dos filhos para trabalhar no *dumba nengue* (o mercado negro, ou pelo menos, mercado paralelo). Usar crianças para actividades semelhantes seria pelos padrões da velha moral um comportamento vergonhoso. As famílias camponesas deslocadas entrevistadas afirmavam que era só com dor

nos seus corações que podiam ocupar-se absolutamente em actividades comerciais. Lidar com dinheiro não era apropriado às suas preferências.

A ausência da mãe de casa e a necessidade de usar as crianças na luta pela sobrevivência diária enviando-as ao mercado criou uma descontinuidade previamente desconhecida entre as actividades e experiências das crianças e as dos seus pais. Por necessidade, as crianças aprendiam a movimentar-se nas redondezas por sua iniciativa e a conhecer o mundo citadino através de contactos com os seus companheiros. Esta discrepância entre os filhos e os seus pais constituía ainda uma outra ameaça à educação familiar tradicional. O conteúdo desta educação e o controlo dos movimentos e experiências dos filhos que ela pressupõe não mais correspondia à realidade. Talvez que a expressão mais clara deste processo fosse o ensino dos segredos sexuais, que tradicionalmente deviam ser o monopólio dos velhos e transmitida através dos rituais de iniciação, mas que no bairro suburbano passava inevitavelmente de criança para criança.

Devia-se acrescentar aqui que, no Sul patrilinear, a nuclearização da família impôs, provavelmente, funções novas e por vezes confusas aos membros da família. Quando o trabalho de campo para o presente estudo começou em Polana Caniço "B", as entrevistas eram feitas principalmente às mães. Muitas delas pareciam estar estranhamente desinformadas sobre as actividades dos seus filhos. A razão era que a educação dos filhos era da total responsabilidade da avó paterna, não da própria mãe. Estas avós, que representavam um ponto de vista tradicional, i.e. um estado antigo da educação familiar, afirmavam unânimemente que todos os actuais problemas de educação da nova geração eram devidos ao facto de não se

permitir que elas e pessoas como elas assumissem os papéis que lhes eram tradicionalmente atribuídos e que as mães eram simplesmente incapazes de as substituir. O desaparecimento da avó paterna da casa de um dos seus filhos mais velhos, o que é apenas uma expressão de um processo de nuclearização da família alargada, é provavelmente, então, um exemplo do tipo de confusão na educação familiar que resulta deste processo. Devia ser dito que algumas das entrevistas apoiavam a acusação das avós; uma vez que elas não foram educadas para assumir plena responsabilidade pela educação moral dos filhos, algumas mães solteiras das famílias nuclearizadas e recém urbanizadas aparentemente não tentavam controlar os movimentos dos filhos.

As famílias camponesas deslocadas em Polana Caniço "B" representavam um extremo do processo de urbanização. Xipamanine representava um outro estado do mesmo processo. Xipamanine é um velho bairro suburbano que inclui uma das maiores zonas comerciais de Maputo. Serve também como zona transitória entre a cidade interior, o Maputo periférico e o campo. É socialmente complexo e heterogéneo, um bairro de intenso movimento. A maior parte das famílias entrevistadas em Xipamanine tinham uma história urbana muito mais longa e estavam muito mais familiarizadas com as condições da vida urbana. Mas embora diferissem em muitos aspectos das famílias camponesas deslocadas de Polana Caniço "B", partilhavam algumas das suas condições.

A diferença mais notável era, talvez, concernente aos padrões de autoridade dentro das famílias. As famílias camponesas deslocadas faziam todos os possíveis para manter as funções da família tradicional em condições novas e desfavoráveis, incluindo o controlo dos filhos pelos pais. Em muitas famílias entrevistadas em

Xipamanine isto era diferente. Embora a autoridade do pai ou mãe não fosse abertamente desafiada, as crianças ocupavam-se de tarefas fora do controlo dos pais. O número de filhos, e em especial rapazes, que contribuíam para a economia da família pela venda no mercado local era provavelmente muito mais alta que entre as antigas famílias camponesas em Polana Caniço "B". De acordo com os professores da escola local, "21 de Outubro", e do secretário do bairro, a maioria de todas as crianças em idade de frequentar a escola primária trabalhavam como vendedores de rua depois ou durante o período lectivo. Em Xipamanine, muitas destas crianças tinham aparentemente uma actividade comercial deste tipo por sua conta. Elas não estavam totalmente subordinadas à família. Era provávelmente, ou pelo menos parcialmente, verdade, quando alguns pais asseguravam que não tinham qualquer conhecimento de que o filho não aparecia na escola havia uma ou duas semanas.

A falta de controlo dos pais era acima de tudo devido ao facto de que o controlo era difícil ou impossível. Os pais entrevistados asseguravam terem feito tudo ao seu alcance para educar as filhas e casar as filhas. Porém, quase todas estas famílias estavam cheias de filhos que haviam desistido da escola e com filhas solteiras com bebés. A maioria dos pais não tinha meios de assegurar a reprodução da família como imaginavam que devia estar a funcionar. Um caso extremo, mas de forma alguma raro, de abandono forçado dos padrões morais foi dado por um pai entrevistado que admitiu que as suas filhas eram prostitutas. Disse que, a primeira vez que as filhas apareceram em casa com roupas novas, ele as punira e queimara as roupas numa tentativa de restaurar a autoridade e regras morais. Mas por fim, não tivera nenhuma outra escolha senão aceitar, já que não era capaz de apresentar qualquer alternativa. Ele não era capaz de sustentar a família.

Se a ausência física dos agentes educadores da família (pais, avós paternas, as irmãs do pai) pode ser uma das explicações da desorientação moral que a juventude suburbana enfrenta, é longe de ser a única. Os valores antigos - a defesa dos quais dominavam o discurso das avós paternas entrevistadas - pareciam ser mal adaptados à situação real de sobrevivência e reprodução social. A pobreza total de muitas famílias suburbanas e o abandono gradual (fortemente reforçado por esta pobreza) das práticas e costumes antigas de origem na sociedade camponesa (por exemplo do ideal do lobolo nas práticas de casamento) faziam com que a moral antiga já não tivesse aplicação e credibilidade. Para um número cada vez mais alto de raparigas, a perspectiva dum casamento tradicional através do lobolo simplesmente não era muito realística. De mesma maneira, a família alargada do novo marido a qual a noiva devia ser entregue, raramente representava a rede forte e estável que, segundo as ideais antigas, devia segurar o seu bem estar e justificar o rompimento com a sua família de origem. Também a prostituição forçada pela pobreza por sim próprio punha em causa a crença moral segundo a qual qualquer relação sexual antes do casamento era proibida. Assim, a procura, através da prostituição, dos símbolos irresistíveis da modernidade e da vida sossegada (dos bens tão visíveis e reconhecidos no meio urbano: roupa, todos os artigos de consumo, dos carros confortáveis e brilhantes até os refrescos em lata e os sorvetes), talvez fosse menos atraente se a alternativa representada pelos valores antigos fosse mais realística e acessível^{24 25}

²⁴ Tudo se passa como se a transformação harmónica dos valores antigos em formas mais "modernas" e adaptadas fosse o privilégio das camadas médias, cujos recursos económicos e sociais permitem esta transformação (como por exemplo na transformação do lobolo num acto mais simbólico do que económico, embora ficando certos aspectos custosos tais como o convite de todos

O colapso de uma antiga ordem moral e educação familiar tradicional, que acompanha o colapso das condições para reproduzi-la, era a razão fundamental por detrás do tipo de desistência forçada de raparigas que provém da gravidez. Neste sentido, a gravidez era um fenómeno paralelo às actividades comerciais dos rapazes, as quais muitas vezes conduziam igualmente à desistência, sendo aquela porém, devido à vadiagem. Sendo os ritos de iniciação e o ensino de segredos sexuais a raparigas novas muito pouco frequentes (ou mesmo ridicularizados por uma geração urbana jovem) sem serem substituídos por outras formas de instrução, as jovens muitas vezes não sabiam como prevenir a gravidez quando os frouxos laços familiares eram incapazes de impedi-las de andar com rapazes.

Não é surpreendente que o vácuo moral que estas famílias suburbanas se confrontavam, e a crise que atravessavam na educação moral, era a base para o resurgimento de numerosos movimentos religiosos: a procura desesperada para uma fundamentação moral do mundo.²⁶

os familiares.)

²⁵ Salienta-se, neste contexto, o perigo de confundir a transformação de valores antigos, mesmo que possa ser violenta para as famílias mais sujeitas (como mostra a expansão dramática da prostituição e da delinquência) com um caos moral total: a maioria das meninas suburbanas não são prostitutas e a maioria das famílias pobres consegue sobreviver com valores morais minimamente adaptados à sua condição nova.

²⁶ A aderência a algumas das muitas pequenas comunidades religiosas podia algumas vezes tomar a forma de um escolha consciente ou deliberada: algumas mães solteiras confessavam não serem religiosas e que se tinham integrado numa confissão religiosa pela necessidade de ter um substituto moral do marido ausente na educação dos filhos.

Qual era, então, o papel da educação formal nestes dois contextos sociais? Entre as famílias camponesas deslocadas em Polana Caniço "B", a crise urgente na reprodução social favoreceu uma fé irrealista na educação como força salutar: a escola era para muitas famílias a única esperança imaginável de alguma vez melhorarem a sua situação. Esta crença correspondia mal com os fracos recursos culturais das famílias, os quais muito frequentemente resultavam numa experiência infeliz da escola em que haviam depositado confiança (reprovação, repetição e desistência). A incapacidade cultural das famílias pobres em relação à escola expressava-se pela sua incapacidade total de ajudar os filhos no trabalho escolar ou para apoiá-los quando surgiam problemas na escola. As escolas urbanas superlotadas colocavam também os pais, e naturalmente em particular pais que não tinham qualquer posição localmente nem contactos úteis, numa posição desvantajosa em relação à escola. Frequentemente achavam-se à mercê de professores caprichosos.

A fé na educação muitas vezes expressa pelos pais não correspondia à experiência pessoal de reprovação e repetência da maioria das crianças, que encorajava muito mais uma visão pessimista e desanimadora. As atitudes dos pais em relação à educação eram muitas vezes formadas numa situação muito antiga, no caso das avós em Polana Caniço "B", mesmo no tempo colonial, quando os exames escolares valiam muito mais. A desencorajante relação das crianças com a escola era também alimentada pela experiência do *dumba nengue*, na qual tantas crianças urbanas e semi-urbanas participam: o lucro imediato e visível da actividade comercial era mais encantador que a recompensa insegura e retardada do investimento escolar.

A nova dependência da educação como instrumento da reprodução social tendia também a criar uma contradição na forma de compreender a carreira social das raparigas. Por um lado as

raparigas deviam estudar, com o mesmo direito que os rapazes, para construir um futuro melhor. Por outro lado as raparigas deviam preparar-se para o futuro muito mais provável de ser uma mulher casada. Quando as raparigas cresciam, a última ambição entrava frequentemente em conflito com as exigências da escola e conduzia ao absentismo, reprovação e desistência. Mesmo as raparigas suburbanas entrevistadas em Xipamanine tinham a tendência de antecipar o seu próprio destino e desvalorizar a educação à medida que se tornavam mais crescidas e se valorizava a perspectiva de casamento (ou pelo menos de andar com homens; numa grande parte dos lares entrevistados em Xipamanine, encontrava-se filhas não-casadas mas com bebês). Não se devia esquecer que esta mudança de atitude era também encorajada pela própria escola através da repetida experiência de reprovação e repetência.

Em Xipamanine também, a educação era vista como a única esperança provável de melhorar a condição actual. As famílias aqui, contudo, eram muito menos irrealistas nas suas atitudes. Na maior parte dos casos entrevistados, podia encontrar pelo menos duas ou três crianças ou jovens com experiência de repetência e desistência. Não raramente a educação, incluindo a educação de adultos, parecia ser um projecto interminável: os rapazes e raparigas repetiam várias vezes ou ausentavam-se da escola por um ano ou dois (no caso das raparigas frequentemente por causa de gravidez), e finalmente tentavam recuperar o que haviam perdido em cursos nocturnos de educação de adultos. Mesmo crianças novas pareciam estar conscientes de que era necessário ter no mínimo a 9ª classe para que a educação pudesse ter algum proveito.

Estas famílias também tinham poucas possibilidades de prevenir-se do insucesso escolar através da ajuda aos filhos nos estudos, mesmo se as oportunidades, neste caso, parecessem ser ligeiramente melhores, uma vez que as crianças da escola primária tinham muitas

vezes irmãos ou irmãs mais velhos que já haviam frequentado a escola. Apenas em raros casos, as famílias entrevistadas pareciam dar ou serem capazes de ajudar em questões como T.P.C. .

O factor mais importante que sózinho contribuía para o mau aproveitamento escolar era o trabalho para a sobrevivência da família. Quase todas as crianças estavam engajadas em actividades que eram mais ou menos vitais à economia familiar. A sobrevivência no Maputo suburbano é uma arte complexa. Saber como se pode arranjar produtos, legalmente, semi-legalmente ou ilegalmente, e saber onde se poderia tirar um pequeno lucro deles, exige uma habilidade que só se desenvolve com tempo.

4. "Causas" da desistência e repetência

Até ao momento, foram discutidos o contexto social geral da escola em dois contextos específicos, o de Matibane e o de dois subúrbios de Maputo. Dentro destes contextos quais eram as principais razões para o abandono e repetência?

Primeiro quer tudo, devia-se sublinhar que os factores singulares por detrás do abandono escolar - tal como o casamento ou pobreza - não podem ser compreendidos ou tratados separadamente. Eles exercem a sua influência dentro de um contexto social geral, uma estrutura de factores, aos quais devem a sua eficácia. A lista das "causas" de desistência que se seguirá é neste sentido artificial. Estes factores interagem.²⁷

4.1. A importância da escola como uma agência educacional é limitada.

Em quase todos os casos examinados de abandono em Matibane e no vizinho Nacholoco o abandono não era um evento subitâneo ou dramático que quebrava inesperadamente os laços da jovem rapariga ou do jovem rapaz com a escola, mas o resultado de um

²⁷ Esta é a razão porque os estudos de desperdício que se limitam a análises estatísticas de questionários pré-elaborados normalmente chegam ao resultado não muito surpreendente de que os indicadores da origem social ("social background") ou do contexto social "explicam" mais que outros indicadores.

processo que se vinha desenrolando lentamente desde a primeira classe.

Estas crianças rurais viviam num mundo dominado pelos ciclos e necessidades da agricultura. O trabalho, a educação familiar, as cerimónias religiosas, a iniciação e outros rituais, e muitas vezes agências educacionais semi-institucionalizadas tal como as escolas corânicas educavam as crianças e preparavam-nas para o futuro. Mesmo que a escola fosse olhada como um educador, no sentido moral lato da palavra, era apenas uma das várias agências educacionais - e na realidade de modo algum a mais importante. Para os poucos que eram bem sucedidos na escola, a educação formal continuava ser uma alternativa. Para todos os outros, deixar a escola não era um acontecimento dramático. O seu futuro era bem preparado e a sua participação em actividades importantes muito necessitada. Ir à escola significava de certa forma prolongar o estado de infância e adiar a entrada na vida adulta e respeitada, incluindo coisas como contribuir mais completamente para a sobrevivência da família através de trabalho, arranjar a sua própria machamba ou casar-se. Neste sentido nada havia de anormal em não ir à escola depois de ter passado alguns anos na escola primária. Quando a escola entrava em conflito com princípios mais fiáveis e impulsionadores para a reprodução social, tais como casamento ou trabalho para a sobrevivência da família, era abandonada - e com bons motivos.

Se a escola formal pode ser de interesse duvidoso aos olhos dos pais ou famílias, é-o mais ainda para as próprias crianças. Ser capaz de ler e escrever, o objectivo mais básico na educação formal, não é um valor óbvio nas sociedades rurais onde as crianças não só podem sobreviver sem essa competência mas também pouco ou nenhum uso fazem dela já que pouco há para se ler e para escrever. Se as

crianças rurais estivessem rodeadas de textos e a competência de leitura tivesse um valor de uso imediato e evidente, as coisas seriam diferentes.

Em Maputo, a situação era num sentido o reverso. Longe de ser apenas uma forma alternativa de preparar para o futuro, a escola e os exames educacionais tornaram-se um meio necessário na luta pela sobrevivência. Para as famílias da classe média, a educação era sem dúvida indispensável para elevar as suas posições. Mas também para as famílias que pertenciam à grande massa de população suburbana, a escola era a força mais importante através da qual as pessoas eram seleccionadas para e dentro de um mercado de trabalho limitado.

Devia-se recordar, contudo, que a vasta maioria dos grupos sociais ou famílias tinha pouca esperança de que a escola lhe traria quaisquer vantagens reais. Eles tentariam fazer uso do sistema educativo, apesar dos sofrimentos de repetição, reprovação e abandono, mas entretanto teriam de sobreviver através de outros meios, através do trabalho, o que por sua vez tornava o projecto educacional ainda mais difícil.

Devia-se ainda recordar que mesmo neste ambiente suburbano, a competência de leitura e escrita era provavelmente de valor limitado para as crianças. De longe, o uso mais importante da alfabetização devia ser achado dentro da própria escola, não fora.

4.2. Trabalho

Os filhos dos camponeses começavam a assumir tarefas importantes na vida diária da família muito cedo. Eles aprendiam a trabalhar na

machamba familiar e a guardar o rebanho de cabritos da família, e realizavam uma quantidade considerável de trabalho doméstico. Esta participação era não só uma contribuição de trabalho, mas representava uma parte vital da educação familiar. Aprender a cultivar a machamba, a cozinhar, a limpar a palhota, a construir casas, a cuidar dos membros mais novos da família - era parte de uma educação moral consciente cujo conteúdo diferia entre os dois sexos. Uma vez que tanto tempo era gasto na escola, estas actividades tinham de ser coordenados com o trabalho da escola. Normalmente, era possível tal coordenação, com a excepção de períodos especiais de trabalho intensivo quando, de acordo com os professores, muitos alunos permaneciam fora da escola. Contudo, para famílias pobres, que frequentemente eram também famílias pequenas com um número reduzido de membros da família²⁸, os filhos representavam uma fonte de trabalho que tinha de ser usada muito mais frequentemente por forma a garantir a sobrevivência material da família. Alguns casos de abandono precoce eram devidos à impossibilidade de combinar a escola com este tipo de trabalho infantil, que podia incluir coisas como tomar conta de irmãos ou irmãos mais novos quando a mãe ia à machamba, participar no trabalho agrícola, pastorear os animais da família ou vender carvão ou outros produtos²⁹. Em raros casos, as famílias pobres tinham mesmo de mandar os seus filhos para fora, para trabalharem como criados em casas da cidade, precisamente para diminuir o fardo de

²⁸As famílias mais pobres em Matibane eram famílias que estavam separadas da sua família alargada, que viviam numa outra área, e, frequentemente, ao mesmo tempo reduzidas por divórcio ou morte de um dos parentes.

²⁹É provavelmente uma expressão de estabilidade e riqueza relativa que o envolvimento de crianças em actividades comerciais fosse mal visto em Matibane. Nas áreas vizinhas, e especialmente perto da estrada principal, isto parecia ser muito mais comum.

ter de alimentá-los.

Quando os rapazes cresciam, tendiam também a ter a sua própria machamba, ou em alguns casos, raros, a sua própria actividade comercial. O lucro dessas ocupações ia para os pais, mas a actividade em si própria representava um passo importante em direcção à emancipação e parecia ameaçar profundamente a obrigação de ir à escola.

No Maputo suburbano, muitas crianças em idade da escola primária tomavam parte em alguma actividade económica, sobretudo como vendedores de rua³⁰. Isto era uma necessidade para a sobrevivência da família. O trabalho competia com a escola e de modo crescente quando as crianças cresciam.

4.3. Mobilidade e instabilidade na comunidade local

Especialmente em Naholoco, muitas crianças eram registadas como desistentes porque as famílias saíam da aldeia, frequentemente sem avisar a escola ou a administração local, porque elas próprias se haviam deslocado para viver com outros familiares. Eram muitas as causas deste tipo de mobilidade, desde divórcios à reunificação de famílias atingidas pela guerra. Provavelmente muitas dessas crianças

³⁰ Em 1992, visitando de novo após 3 anos o bairro Polana Caniço "B", a situação económica das famílias tinha sido ainda piorado, e um número muito mais alto de raparigas na idade escolar (começando em idades muito baixas de 9 e 10 anos) das famílias mais pobres e muitas vezes fragmentarizadas praticavam a prostituição, ou na rua ou em casas particulares dirigidas por pessoas adultas.

registavam-se mais uma vez na sua nova área, muito provavelmente perdendo pelo menos um ano escolar no processo.

Esta espécie de instabilidade era fortemente reforçada pela guerra (veja em baixo). Ela era também influenciada por outros mecanismos que contribuíam para tornar difícil às famílias de viver por longo tempo no mesmo lugar, tais como a pobreza do solo que cultivavam ou insuficiência de terra, seca, nuclearização da unidade familiar através da morte ou divórcios, pobreza de pequenos lares, descontentamentos sociais levantados por disputas ligadas a divisões tribais. Havia uma tendência geral nas áreas próximo da cidade de Nampula de se deslocar na direcção da cidade e da estrada principal conducente à cidade, aproximando-se, por isso, das vantagens imaginárias ou reais, tais como comércio ou comodidades pertencentes à sociedade moderna. As estratégias maritais pareciam também ser dirigidas à cidade, de forma que as mulheres raramente aceitavam pretendentes que vinham da direcção oposta.

Provavelmente, a estabilidade de Matibane era um forte factor a favor da escola. Inversamente, a instabilidade na sociedade local, como em Naholoco, constituirá um problema para os esforços de redução do desperdício escolar. Alunos que desaparecem ou não desaparecem é apenas um aspecto. A estabilidade é normalmente um sinal de uma riqueza relativa. Isso implica também a presença de famílias que, mais do que em qualquer outro lugar, são susceptíveis de se engajar em coisas como comissões escola-comunidade. A estabilidade também significa melhores condições para boas relações entre professores e a sociedade local (veja em baixo).

Nos subúrbios de Maputo existia uma instabilidade similar. Em muitos casos, constatou-se que os problemas da família eram a causa da desistência. Os alunos desapareciam da escola porque deslocavam-se com um dos progenitores em casos de divórcio,

porque iam ficar com familiares ou porque eram enviados de volta às suas famílias de origem depois de permanecerem com parentes na cidade. Alguns casos de desistência dependiam do facto que mães divorciadas ou abandonadas - que são em número elevado nos bairros suburbanos - eram incapazes de manter os filhos fora da rua, especialmente visto que tinham de estar ausentes de casa todo o dia para garantirem um rendimento mínimo para a família. Noutros casos rapazes haviam abandonado a escola e escolhido uma vida na rua por causa dos maus tratos da nova madrasta ou padrasto.

4.4. Pobreza

As famílias camponesas em Matibane tinham pouco dinheiro para gastar. A matrícula e os gastos com livros escolares representavam um custo considerável para todos eles especialmente quando tinham muitos filhos. Devia-se aqui fazer uma comparação com a mais distante localidade de Matarone, que era mais pobre e provavelmente mais representativa do Moçambique rural. Pagando 5000 meticais pela matrícula e livros escolares - como no caso de um pai camponês com quatro filhos na escola primária - era simplesmente impossível. Além disso, manter as crianças na escola no 2º grau do ensino primário significava um gasto importante em roupas. A relutância que muitas das famílias camponesas em Matibane mostravam em enviar os filhos à 6ª classe tinha uma dimensão económica clara.

As famílias camponesas em Matibane raramente planeavam a sua economia. Quando era necessário fazer gastos, eles tentavam

arranjar dinheiro, o que algumas vezes se revelava possível, outras não. Em relação à escola isto significava que algumas famílias simplesmente não eram capazes de juntar dinheiro para a matrícula, livros ou material escolar no começo do ano lectivo. o que frequentemente resultava numa desistência temporária que em muitos casos se prolongava por um ano.

Para a maior parte das famílias entrevistadas, era inimaginável enviar os filhos à cidade para completar a 7ª classe ou para continuar na escola secundária. Eles não tinham possibilidade de achar um lugar para viver para os seus filhos na cidade ou seus subúrbios e não estavam em condições de mandar regularmente dinheiro ou comida para a sua sobrevivência. Nem eram capazes de fornecer dinheiro para roupas, sapatos ou livros.

Além disso, para famílias pobres, enviar crianças à escola quando estas se tornavam mais velhas implicava a perda de força de trabalho que algumas vezes era necessária à sobrevivência da família.

A pobreza, então, era uma das maiores razões das desistências, especialmente no respeitante aos finalistas da 5ª e 6ª classes. O caso de Matibane, e da mais distante e pobre aldeia de Matarone, mostra que um aumento do preço dos livros escolares e da matrícula muito provavelmente conduziria a um aumento paralelo de desistências nas áreas rurais. Isto afectaria em particular as raparigas, já que as famílias camponesas iriam optar por enviar, em primeiro lugar, os seus filhos à escola.

As coisas não eram muito diferentes nos subúrbios de Maputo. Muitas das famílias entrevistadas eram extremamente pobres e raramente sabiam como seriam capazes de arranjar comida para o

dia seguinte. Desnecessário será dizer que esta pobreza estava fortemente ligada à reprovação e desistência. Os pais - muitas vezes uma mãe solteira - não podia juntar dinheiro suficiente para pagar livros escolares, matrícula e roupas. Nem eram capazes de pagar os subornos aos professores que frequentemente eram necessários para conseguir matricular os filhos na escola ou para pagar por aulas extra, a "explicação", que muitos professores tornaram uma condição para dar notas positivas no fim do ano. O trabalho das crianças era necessário na luta pela sobrevivência. Os pais tinham poucas possibilidades de defender os seus interesses em relação à escola, por exemplo, quando os filhos eram expulsos por causa de faltas. É verdade que os gastos em livros escolares representavam um custo muito menor para estas famílias suburbanas em relação a outros custos de vida que no caso de Matibane. O preço de um livro escolar na escola primária não é alto comparado ao preço de outros bens necessários. Mas para famílias que não tinham nenhum rendimento regular e que estavam a viver debaixo da ameaça diária de fome, comprar livros escolares ou pagar taxas de matrícula nem sempre eram a primeira prioridade.

Mesmo para famílias com um pequeno rendimento regular, a pobreza tinha certamente um efeito negativo no aproveitamento escolar. Quando tanta da energia diária dos pais, e mesmo dos filhos, é usada numa luta interminável para satisfazer as necessidades básicas da vida, então, desnecessário será dizer que, tempo e esforço empregues na escola tornam-se muito reduzidos.

Não deve ser esquecido que grupos economicamente pobres normalmente são igualmente pobres noutros sentidos. Eles têm pouca cultura legítima que possa ajudar os filhos na escola e têm poucos contactos lucrativos. A sociedade camponesa, especialmente,

está excluída, de certa forma, do mundo moderno ao qual a escola em última análise pertence.

4.5. Casamento

Depois da sua primeira menstruação e depois de terem passado pelos ritos de iniciação, as raparigas em Matibane tornavam-se mulheres. Como vimos anteriormente, as famílias que insistiam em enviar as filhas à escola mesmo muito tempo depois da primeira menstruação mantinham-nas, de certa maneira, num estado de infância artificial. Isto representava um risco, visto que os princípios tradicionais e ainda bem funcionais da reprodução social eram abandonados e substituídos por uma promessa muito mais incerta de que uma carreira escolar continuada traria algo bom.

Em Matibane rural muitos pais retiravam as suas filhas da escola quando chegava o tempo de casamento. Nos subúrbios de Maputo não se encontrou caso tão claro. Mas tanto na sociedade rural como nos subúrbios as raparigas preparavam-se, mentalmente e através de actividades concretas, para um futuro como mulheres casadas ou pelo menos como mulheres crescidas. Em Matibane e entre os camponeses refugiados em Maputo, as actividades domésticas tornaram-se uma parte cada vez mais importante da educação das raparigas à medida que elas cresciam. Professores rurais testemunharam que as raparigas na 5ª classe tornavam-se cada vez mais distraídas na escola. Podia-se adivinhar que as raparigas nas escolas suburbanas passam pelo mesmo processo mas um pouco mais tarde, quando são suficientemente maduras para atrair o

interesse dos homens.

4.6. Gravidez

Em Matibane, a gravidez que não estava ligada a casamento ou futuro casamento era extremamente raro - o que representava ainda outro sinal da estabilidade e controlo social existente na aldeia. Os professores não reportavam qualquer exemplo de desistência devido a gravidez deste tipo. Isto não significa que as raparigas novas não se engravidassem. Elas engravidavam muitas vezes. Mas a gravidez era apenas um aspecto da transição na qual as raparigas novas tornavam-se mulheres casadas. Nesta sociedade matrilinear, o marido desempenhava um papel de importância secundária. Ele podia desaparecer da cena depois de um ou dois anos. Isto não mudava muito na situação da ex-mulher, já que de qualquer modo ele estava firmemente ligada à sua própria família e vigiada pelos seus irmãos mais velhos, não pelo seu marido.

Nos subúrbios de Maputo, pelo contrário, a gravidez era uma causa comum para a desistência entre raparigas. Em quase metade das famílias entrevistadas foram encontradas mulheres novas não casadas que tinham tido de abandonar a escola por causa de gravidez. Nestes casos, a gravidez era uma expressão de alteração das condições para a educação familiar e reprodução social. As raparigas engravidavam-se sem o conhecimento ou consentimento dos pais.

4.7. Idade avançada

Um dos principais factores imediatos por detrás da desistência era o facto que as crianças alcançavam uma idade, considerada demasiado avançada quer pela família, quer pela própria escola. Nas escolas rurais, a distribuição etária dentro de uma turma ou classe é muito mais ampla que nas escolas urbanas³¹. Nas turmas da 4ª ou 5ª classe, alguns dos alunos normalmente parecem quase adultos, enquanto outros parecem ser ainda crianças pequenas. Do ponto de vista da escola, aceitar alunos demasiado velhos significaria impedir outros de entrar para a escola. Para além do mais, significaria aceitar turmas com enormes diferenças etárias e dificuldades pedagógicas e sociais correspondentes.

Do ponto de vista das famílias, idade elevada significava um reforço das razões para retirar a criança da escola. Um rapaz de mais de 15 anos provavelmente já estaria engajado em actividades produtivas que competiam com a escola. Uma rapariga da mesma idade, especialmente se ela fosse fisicamente madura, encararia necessariamente a possibilidade de casamento. Para além disso, pelo

³¹ De facto, uma distribuição etária muito ampla funciona como um bom indicador de escolas rurais. É ilustrativo que o director da Escola secundária de Nampula, uma das maiores escolas do país, se queixasse que muitos dos alunos enviados à escola por escolas primárias mais pequenas fora da cidade para matrícula na 6ª classe tinham mais de 14 anos e que por isso não deveriam ter sido enviados. Veja as Tabelas 7A e 7B em baixo.

menos algumas famílias estavam suficientemente bem informadas para saber que a alta idade do filho implicava que o projecto educacional em si mesmo tinha menos possibilidades de produzir qualquer resultado concreto já que a porta para a 6ª classe seria fechada. Se a idade elevada, o que normalmente é o caso, fosse acompanhada de repetência, as razões para abandonar a escola eram bastante fortes.

Mas por que é que tantas crianças na escola primária tinham ultrapassado a idade limite de frequência? Havia várias razões para isto. A mais óbvia era a repetência, que será discutida mais adiante. Uma outra era um começo tardio da escola. Apesar dos bons esforços da escola e da administração local para matricular todas as crianças em idade escolar na aldeia na 1ª classe, não era invulgar que as crianças entrassem pela primeira vez com a idade de 8, 9 ou algumas vezes 10 anos. Fazia-se um censo e elaborava-se uma lista de principiantes em Dezembro de cada ano. Os professores em Matibane afirmavam que eles pessoalmente visitavam sempre as famílias das crianças que não compareciam à matrícula. Mesmo assim, algumas crianças pareciam escapar sempre ao censo. Por vezes isto acontecia porque estavam ausentes no momento do controlo. Noutros casos, as famílias tinham-se deslocado para a área depois do censo ter sido feito.

Uma terceira razão, que aqui deve ser brevemente discutida, era o facto de que não era invulgar que as crianças, e muito mais no instável Naholoco que em Matibane, permaneciam fora da escola por um ano ou mais mesmo depois de se terem matriculado na 1ª classe, e regressavam um ano mais tarde. Em alguns casos a família tinha-se deslocado de um lugar para outro. Noutros, a mãe divorciara-se e na turbulência a criança havia perdido um ano. Noutros casos ainda, a

criança por várias razões não se havia matriculado na escola. No momento da matrícula, a criança pode ter participado em trabalho agrícola, participado numa viagem, ou ter estado doente, ou por ignorância da família simplesmente não apareceu a tempo. Frequentemente as famílias afirmavam que não possuíam dinheiro suficiente para pagar a matrícula ou para comprar os livros no momento do começo da escola e que por isso tiveram que deixar a criança permanecer fora da escola durante todo o ano.³²

4.8. Falta de possibilidades de continuar para além da 5ª ou 6ª classe ou entrar na escola secundária

Em geral, as famílias camponesas valorizavam os exames educacionais de acordo com os padrões que eram válidos há muitos anos atrás. Mas esta sobrevalorização por vezes era paralelamente acompanhada de uma visão mais realista e pessimista, baseada nas experiências correntes de familiares ou vizinhos. Algumas das famílias entrevistadas enfatizavam que não havia proveito algum em enviar os filhos à 6ª classe (EP2) visto que de qualquer maneira eles não poderiam continuar para a 7ª classe ou para a escola secundária.

A desvalorização dos exames educacionais e a disponibilidade limitada (ou acesso a) de escolas onde se ensinava níveis mais altos ameaçava, neste sentido, a lógica do investimento educacional. Uma

³² Certamente em várias entrevistas era óbvio que a família tentava achar uma desculpa legítima para o que realmente havia sido uma escolha consciente de considerar a escola em segundo lugar e outras actividades em primeiro.

vez que as famílias camponesas poucas ou nenhuma possibilidades têm de enviar os filhos à escola secundária, por forma a obter exames que têm um real valor de mercado, podem decidir colocar-se fora da competição.

Entre as famílias suburbanas existia um problema semelhante. Os pais que tentavam convencer crianças desinteressadas a repetir um outro ano na escola, muitas vezes deparavam com o bem fundado argumento de que não valia a pena, já que qualquer coisa (que fosse) inferior à 9ª classe não tinha valor real.

4.9. A natureza da relação entre a escola e a comunidade local. Escolas urbanas e rurais. Nível de organização da escola individual.

Os mecanismos sociais que governam a relação entre escola e comunidade diferem consideravelmente entre áreas rurais e urbanas ou suburbanas. Vivendo no meio das famílias cujos filhos educa, o professor rural é um membro integrado da comunidade local. Na maior parte dos casos ele cultiva a sua própria machamba (usando as vezes os alunos como força de trabalho auxiliar) e muitas vezes casa-se localmente. Ele tem de prestar respeito a pessoas e tradições e ele próprio é normalmente uma pessoa muito respeitada. O facto de os professores durante anos terem sido capazes de permanecer em áreas fortemente afectadas por actividades de guerra (a escola e o professor tendo sido alvos de preferência) testemunha a respeito que normalmente lhes é prestado pela população local.

De facto, a posição social particular, estruturalmente ambivalente, do professor primário rural devia-se salientar. O professor rural é o representante ao mesmo tempo modesto e máximo duma cultura dominante (língua portuguesa, mundo moderno e "civilizado") num meio social em que ela é largamente desconhecida e muito parcialmente reconhecida. Com os seus 4, 6 ou, mais raramente, 9 anos de formação e ensinando ao nível mais baixo do sistema educativo que lhe dá a sua legitimidade, o professor primário rural é dominado por uma cultura que ele próprio mal domina mas cujo último defensor aceitou ser. Daí o zelo que muitas vezes caracteriza o hábito do professor primário rural antigo, que vivencia o seu trabalho como uma missão ou uma vocação.³³ Daí também, provavelmente, a resistência, muitas vezes expressa pelo professor rural, à perspectiva de reconhecer as línguas moçambicanas, o "dialecto", no ensino: na defesa diária das fronteiras constantemente ameaçadas da civilização, representada pela escola e pela língua portuguesa, no mundo hostil da sociedade tradicional camponesa, cada concessão para satisfazer a este mundo parece ameaçar o projecto civilizatório em si. Por outro lado, entregue ao mundo camponês em que vive, o professor rural está suficientemente próximo deste mundo para reconhecer e compreender os seus valores e as suas maneiras de pensar e dizer, funcionando assim como intermediário cultural entre este mundo e o mundo moderno representado pela escola. Neste sentido, ele representaria provavelmente um recurso importante e indispensável para uma política educativa que procurasse mais seriamente ultrapassar os obstáculos culturais (e linguísticos) para um ensino mais eficaz e de

³³ Neste ponto, veja a discussão em Francine Muel-Dreyfus: *Le métier d'éducateur. Les instituteurs de 1900, les éducateurs spécialisés de 1968*. Paris: Minuit, 1983.

melhor qualidade.

Para as famílias camponesas em Matibane a escola tinha um fundamento moral. Ela educava os filhos trazendo até eles os segredos e visões internas que estão guardadas nos livros e que nos tempos coloniais eram negados às pessoas simples. Mas como educadora deve, ela própria, funcionar como um padrão moral. Quando os camponeses entrevistados por vezes se aventuravam a criticar o comportamento de um professor, tornavam sempre claro que este comportamento era divergente, desviava-se do padrão moral que a própria escola representava. Um exemplo típico de Matibane era a história de um dos casos de desistência da escola local. Este aluno fora ordenado por um dos novos professores para vender cigarros que o próprio professor havia trazido da cidade para poder realizar um pequeno lucro. Vender cigarros teria sido uma vergonha demasiado grande para um professor. O rapaz vendeu os cigarros, mas nunca recebeu o pagamento que as pessoas lhe haviam prometido e não podia pagar ao professor o dinheiro. Ele recusou-se então a regressar à escola, argumentando que o professor lhe bateria e daria más notas. Esta história tornou-se um escândalo local e a vergonha pública caiu sobre o professor. Os pais camponeses diziam que nunca tinham ouvido falar de professores converterem-se em simples vendedores de rua.

Na cidade, as coisas são diferentes. Não existe um contacto estreito entre professores e famílias. Nas escolas suburbanas pertencem amiúde a grupos sociais diferentes e com frequência não vivem no mesmo lugar. Os professores muitas vezes caminham ou viajam longas distâncias para chegar aos seus empregos. A mobilidade entre os professores é alta. Muitas escolas suburbanas têm taxas extremamente altas de professores não formados. Muitos

deles são jovens. Alguns são mulheres que simultaneamente têm de assumir as suas responsabilidades como mães e donas de casa, enquanto que o professor rural típico normalmente tem uma mulher que toma conta da sua casa. Os salários estão longe de serem suficientes para viver e os professores urbanos não têm, como os seus colegas rurais, uma machamba própria. As escolas estão frequentemente apinhadas, o que torna ainda mais difícil para os professores ter interesse pelo destino de cada um dos seus alunos. Todos estes factores concorrem para tornar a relação entre escola e a comunidade local muito diferente do que é normalmente o caso nos meios sociais rurais.

O declínio presente da moral dos professores nos ambientes urbano e suburbano devia ser compreendido tendo como pano de fundo esta situação. O hábito de venda da entrada na escola ou de exigir aulas-extra privadas pagas dos alunos que querem passar no fim do ano, ou mesmo de, como pode por vezes acontecer, exigir dormir com raparigas que são suficientemente crescidas, é muito menos provável de acontecer nos meios rurais.

Alguns dos factores que influenciam as taxas de desistência podem ou ser reforçados ou ser abrandados pela própria escola. Visto que as famílias fora das áreas da classe média, e claro, especialmente as famílias camponesas, têm tão pouca competência cultural legítima, raramente se sentem em posição de criticar a escola ou tomar medidas quando existem pontos de vista contraditórios sobre problemas ligados à escola. Mesmo na escola bem organizada de Matibane, alguns casos de desistência eram devidos a simples mal entendidos entre escola e a família do aluno, por exemplo no que diz respeito à taxa de matrícula. Um escola bem organizada, onde pouco espaço é dado a acções arbitrárias e prejudiciais por parte de

professores e onde se fazem esforços para apoiar formas bem funcionais de contacto com a comunidade local, por exemplo através de encontros ou comissões de ligação escola-comunidade, provavelmente é mais capaz de reduzir este tipo de mal entendidos.

4.10. Guerra

O impacto da guerra na escola primária moçambicana não pode ser sobrestimado. As suas formas mais visíveis são escolas queimadas, professores assassinados, populações refugiadas e crianças sem acesso à escola.

Os efeitos indirectos da guerra não são menos importantes. Nas áreas devastadas pela guerra perde-se muitas vezes a tradição de enviar crianças à escola. Em Naholoco, foram entrevistadas famílias recém-chegadas de tais áreas. Os seus filhos tinham grandes dificuldades em aceitar o tipo de controlo de movimento e tempo que a escola necessariamente representa e o absentismo e desistência eram mais uma regra do que uma excepção.

A forte mobiliade e instabilidade na sociedade moçambicana causada pela guerra afectará a escola por muitos anos. Muitos dos casos de desistência analisados tinham a sua origem em mobilidade e instabilidade deste tipo: as crianças que haviam sido enviadas para viver com familiares e que mais tarde regressavam, ou que eram mal tratadas e não podiam ir à escola, famílias que se deslocavam à procura de familiares levando os filhos consigo, crianças que haviam perdido um ou mais anos de escola e que entretanto se tinham

tornado demasiado velhas, mães solteiras que eram incapazes de sustentar ou controlar os filhos, filhos que ficavam fora da escola ou eram expulsos por faltas porque tinham de ganhar a vida como vendedores de rua.

A guerra desempenhou igualmente o papel mais importante na urbanização dramática que cria novas e desmoralizantes situações nas escolas suburbanas.

4.11. Reprovação e repetência

A maior parte dos casos de desistência eram precedidos pela repetência de uma ou mais classes. Sendo um fenómeno tão comum, a repetência estava longe de ser considerada com um estigma. Mas mesmo assim, repetir várias vezes seria interpretado pela maior parte das famílias como sinal de não se devia procurar o futuro da criança dentro do sistema educacional. Talvez o aspecto mais importante fosse que as crianças se tornassem mais velhas enquanto repetiam, o que favorecia a tendência para desistir (veja acima). Crianças crescidas assumiam mais amplas responsabilidades na vida e economia familiares que os seus irmãos e irmãs mais novos. Mantê-las na escola apesar de contínua repetência também representava um custo considerável para a família.

Mais adiante, neste estudo retornar-se-á ao problema da reprovação escolar, mas no contexto presente, devia-se enfatizar um aspecto quiçá evidente. É verdade que não se pode esperar que crianças camponesas discutam com os pais sobre assuntos tais como

ir ou não ir à escola. Mas mesmo assim, fracasso escolar repetido tinham evidentemente uma influência negativa no próprio rendimento escolar. Visto que os programas, os manuais do professor e livros escolares não contêm qualquer estratégia real para lidar com repetentes e as condições gerais de ensino certamente não favorecem tentativas para desenvolver tal estratégia, estes alunos recebiam o mesmo tratamento pedagógico que produziu a sua reprovação. Para muitos deles, se não para todos, o resultado foi criar um descrédito profundo na sua própria capacidade e uma aversão pela própria escola.

5. Na sala de aulas - a aflição da reprovação e repetência

A fé na educação obviamente não corresponde ao que a escola pode fazer. O aspecto mais problemático é, provavelmente, a desvalorização contínua dos exames educacionais. Enviar os filhos à escola e mantê-los lá, apesar das reprovações, repetência e dificuldades diárias na sobrevivência material, seria talvez lógica se a escola cumprisse a sua promessa de dar um futuro melhor aos que persistiam. Mas, cada vez menos, isso assim é. As famílias camponesas em Matibane interpretavam o regresso de cada novo desempregado jovem, homem ou mulher, que deixava as escolas da cidade depois da 7ª ou 8ª classe como outro sinal de que nada valia a pena. Nos subúrbios de Maputo, as famílias normalmente tentavam agarrar-se à escola porque nada mais tinham em que acreditar. Mas as possibilidades reais de sucesso diminuíam-se regularmente, criando desencorajamento e reforçando ainda mais a necessidade de encontrar outros meios de sobrevivência que, por sua vez, entravam em conflito com a própria escola.

Mas o que acontece dentro das escolas não é com certeza desprovido de importância. Se os alunos moçambicanos reprovassem e repetissem menos, se o que acontecesse nas salas de aula fosse compreensível e com sentido, então a escola tornar-se-ia um projecto menos contraditório. A elevada taxa de repetência em si mesma promove a desistência. Os alunos não só se desencorajam ao repetir o mesmo material desinteressante uma ou duas vezes. Eles tornam-se mais velhos quando o fazem e mais inclinados ou forçados a procurar outras soluções na vida.

O mesmo vale para as raparigas. Entrevistas com professores e observações de aulas confirmam que as raparigas, fora das áreas urbanas da classe média e especialmente em áreas estritamente rurais são mais tímidas e menos extrovertidas que os rapazes. A fraca comunicação entre alunos e professor que existe nas escolas primárias moçambicanas, fora dos centros verdadeiramente urbanos, é entre rapazes e os professores.³⁴ A alta taxa de reprovação das raparigas pode ser, em grande medida, um efeito da desigualdade de tratamento dentro da sala de aulas.

Não há evidência de que as professoras se comportariam de modo diferente. A taxa média de aprovação para professoras, da 1ª à 5ª classe, é de 58.9% para raparigas e 65.1% para rapazes. Para os professores do sexo masculino os números correspondentes são 56.5% e 67.8%. Deve-se recordar, contudo, que os professores do sexo feminino ensinam normalmente nas escolas suburbanas ou urbanas (de facto, a percentagem de professores do sexo feminino numa escola é um dos indicadores mais seguros dum ambiente social urbano) onde as raparigas geralmente obtêm notas mais altas e reprovam muito menos que nas escolas urbanas.

A seguir, discutir-se-á brevemente algumas das mais importantes características do ensino nas escolas primárias moçambicanas que

³⁴ As observações de aulas feitas em algumas escolas primárias mostram, da 1ª à 3ª classes, que a comunicação dentro da sala de aula onde os alunos têm parte activa mal existe. Em média, um aluno tem a oportunidade de falar uma vez por semana ou uma vez por cada duas semanas. As frases são curtas e de carácter repetitivo. (Este material foi recolhido no projecto de avaliação de livros da escola primária e estará disponível mais tarde neste ano.)

contribuem para a reprovação, repetência e desistência.

5.1. Discrepância crescente entre o nível de transmissão e o nível de recepção

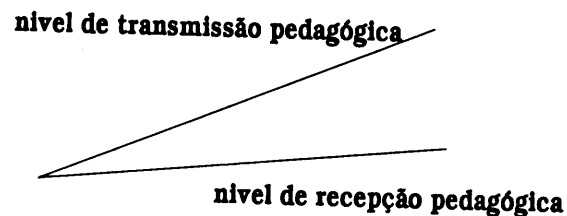
Um problema geral em todo o ensino observado em todas as escolas primárias visitadas, fora da zona urbana da classe média em Maputo, é a diferença continuamente crescente, desde o começo da 1ª classe em diante, entre as exigências do currículo (e dos livros) e o nível de conhecimento dos alunos.

Imaginemos hipoteticamente que o ensino e a capacidade dos alunos arrancam, por assim dizer, ao mesmo nível no começo da 1ª classe. Isto significa, então, que não se requer que os alunos tenham qualquer conhecimento especial quando eles começam a escola. Idealmente, devia-se elevar gradualmente o nível do ensino (o nível exigido pelos programas e livros escolares), à medida que o conhecimento dos alunos aumenta. Se o conhecimento dos alunos não aumenta, então o progresso do ensino para níveis mais exigentes não corresponderá a um progresso da aprendizagem. Isto, por sua vez, criará dificuldades de aprendizagem crescentes, já que desaparecem as condições para uma aprendizagem eficaz. Os alunos não sabem o que o ensino e os professores tomam como garantido. Novas noções e estruturas não podem ser aprendidas, porque as mais básicas, nas quais as primeiras se deviam fundar, não foram aprendidas.

Isto é o que acontece constantemente nas salas de aula da escola

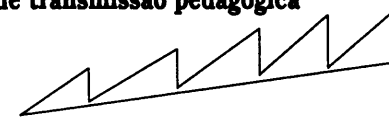
primária moçambicana. Em português, espera-se que os alunos aprendam a ler pelo menos na 2ª classe. Contudo, mesmo nas 3ªs e 4ªs classes, a maioria das crianças nas escolas primárias rurais não sabem ler. Quando os professores continuam com o programa, tal como se espera que o façam, não podem tomar a sério as dificuldades destes alunos. Na matemática, os alunos na 3ª classe deviam ser capazes de fazer uso de habilidades matemáticas básicas. Contudo, a maioria deles não são capazes de ir para além do mais primitivo princípio de contagem, o da enumeração usando dedos da mão, dos pés e traços. Quando o programa avança, eles não têm qualquer possibilidade de acompanhar.

O processo podia ser ilustrado da maneira seguinte:



Quando há uma distância crescente entre aprendizagem e ensino, idealmente, os professores deviam parar e certificar-se que os alunos aprendem pelo menos as questões básicas daquilo que devem ensinar, para que o ensino e aprendizagem mais uma vez possam arrancar a partir do mesmo nível. Ilustra-se aqui um processo de ensino deste tipo:

nível de transmissão pedagógica



nível de recepção pedagógica

Nas escolas primárias moçambicanas, contudo, vários factores tornam improvável, se não mesmo impossível, que tais ajustamentos contínuos do ensino e da aprendizagem se realizem. Em primeiro lugar, os programas, manuais do professor e livros escolares devem dar espaço e tempo para que se faça este ajustamento. Tal não é o caso. Uma vez que os manuais descrevem em detalhe o que os professores devem fazer durante as aulas, não há lugar para se avançar mais devagar quando os alunos não aprendem tal como deviam de acordo com o manual. Os livros não são feitos de uma forma que permita mais trabalho com exercícios quando se requer isto, sem que simplesmente se tenha de repetir exactamente os mesmos exercícios como dantes. Não é provável que tal repetição resulte em melhor aprendizagem. Para além disso, os livros escolares têm geralmente o que é chamado de progressão linear. Isto significa que os itens são apresentados uma ou duas vezes e usualmente não são mais retomados de uma maneira característica duma progressão cíclica. Além de mais, a principal preocupação dos professores é a da conclusão do programa no fim do ano, não a de certificar-se de que pelo menos a maioria dos alunos tenha realmente aprendido aquilo que se esperava que aprendesse. Isto não é apenas um efeito da má formação dos professores. Se os professores não conseguem completar os programas, enfrentarão graves problemas. As suas turmas não terão sido convenientemente preparadas para os

exames³⁵. O pesadelo dos professores é que a sua turma seja testada em tópicos de disciplina que não foi capaz de ensinar. Superiores, colegas, pais e alunos culpá-lo-iam dos maus resultados. Se o professor completou o programa, pelo menos não pode ser considerado responsável.

Este dilema não surge, obviamente, apenas da atitude dos professores e da existência de exames. É mais fundamental e tem a ver com a estruturação de base dos sistema escolar. Se os programas não foram completados, a confusão surgiria dentro do sistema educacional. O facto de os alunos passarem de uma classe para outra não significa que alcançaram um certo nível de conhecimento e que estão preparados para novos e mais altos níveis. Um sistema escolar unificado e hierarquizado, em que cada nova classe mais alta depende de ou pressupõe a classe precedente inferior, seria difícil de manter.

Se se perguntasse aos planificadores educacionais e professores a razão por que se deve dar sempre prioridade à conclusão do programa, a resposta deles seria provavelmente formulada nestes termos. Ironicamente, contudo, o próprio facto de insistir na conclusão do programa existente³⁶ nas escolas primárias moçambicanas cria exactamente a situação que se pretendia evitar.

³⁵ O desaparecimento de exames tradicionais criaria sem dúvidas novas condições para o ensino. Mas, obviamente, não terá automaticamente como consequência que se preste mais atenção ao que os alunos aprendem realmente. Os professores podem estar satisfeitos em atingir mecanicamente os objectivos definidos pela ZIP local (Zona de Influência Pedagógica).

³⁶ Aqui é necessário falar dos programas existentes, já que é possível imaginar programas que correspondam com mais precisão à situação de ensino/aprendizagem.

Em qualquer classe e em qualquer sala de aulas específica fora das áreas urbanas mais privilegiadas, o conhecimento dos alunos está longe de corresponder ao que os programas pressupõem. Para o professor esta situação manifestar-se-á em enormes dificuldades de aprendizagem da parte dos alunos e por uma distância embaraçosa entre o nível de transmissão e o nível de recepção.

O que seria de desejar, então, são programas e livros que construídos de forma que possibilitem, ou mesmo obriguem, os professores a dar prioridade ao processo de aprendizagem dos alunos.

5.2. Fracasso do sistema de avaliação

A escassez de tempo, a progressão linear dos livros escolares e a necessidade de concluir um programa que não dá espaço para ajustamento às necessidades pedagógicas não são os únicos factores envolvidos. Se os professores tivessem tempo suficiente para se preocuparem com o actual estado de aprendizagem dos alunos, então precisariam também de instrumentos de avaliação funcionais. Muito tempo é agora gasto numa tentativa de corrigir todos exercícios feitos por todos os alunos, ou por quase todos³⁷ alunos.

³⁷ Os professores normalmente afirmam que usam um sistema que lhes permite avaliar um certo número de alunos em certas aulas e outros noutras aulas, dando assim a volta à turma em um ou dois dias. As observações de aulas indicam, contudo, que isto não é verdade. A maior parte dos professores usam o fim das aulas para correcção e então tentam corrigir o maior número possível de

Esta tentativa não é realista devido ao número. Nem é pedagogicamente frutuosa, já que os professores não têm necessariamente de saber se cada aluno resolveu correctamente cada exercício. Do que ele precisa é saber se cada aluno aprendeu as noções básicas da matéria em questão. Aqui os livros do aluno e manuais do professor poderiam talvez ajudar fornecendo ao professor um conjunto limitado de exercícios especialmente construídos para avaliação que levariam menos tempo a corrigir e que diriam ao professor se a essência da matéria foi compreendida ou não.

As observações de aulas indicam que a avaliação com bastante frequência se converte num ritual simbólico com pouco ou nenhum valor pedagógico. Os professores normalmente tentam corrigir os exercícios dos alunos, mas o número de alunos a corrigir e o baixo nível de compreensão e conhecimento destes alunos tornam impossível fazer qualquer uso pedagógico destas correcções. Os professores nunca têm tempo para tentar compreender porquê os alunos não compreenderam. Nem têm tempo para apoiar alunos que não tenham compreendido. E se apesar de tudo eles tentassem ajudar os alunos individualmente, as dificuldades de aprendizagem que encontrariam seriam tão grandes que resolvê-las significaria retroceder ao que eles deviam ter aprendido em classes anteriores ou mesmo na 1ª classe. Tal tentativa tornaria então impossível avançar com os programas. O resultado é que o professor tem uma situação melhor não sabendo demasiado sobre as dificuldades de

alunos. Isto significa que os melhores alunos, que acabam primeiro, são, normalmente, corrigidos regularmente, enquanto que os alunos fracos passam longo tempo na turma sem serem corrigidos.

aprendizagem dos alunos e não as tendo em conta durante a planificação do ensino. A atitude dos professores, tão amiúde expressa, de que o problema real do ensino é que os alunos são demasiado fracos, é, por conseguinte, um reflexo do seu próprio dilema pedagógico: o de terem de continuar a ensinar o programa, mesmo quando não existem condições para a aprendizagem.

5.3. Dois aspectos: ser ensinado numa língua estrangeira e a ritualização da interacção da aula

A complexa questão dos efeitos do uso do português como a única língua de instrução será aqui apenas brevemente afluada. Ela tem sido objecto de muita discussão em Moçambique durante os últimos anos e a política mudou na direcção de favorecer a introdução das línguas maternas dos alunos como língua de instrução nas primeiras classes da escola primária.

Contudo, algumas coisas têm de ser ditas no presente contexto. Primeiro, deve-se insistir que o português fora dos centros urbanos tem o papel de língua estrangeira e que o termo "segunda língua" é menos adequado. A maioria das crianças rurais só conhecem o português na escola. Há poucas ou nenhuma situação em que elas podem ou precisam de usar português no sentido em que, por exemplo, os filhos dos imigrantes nos países industrializados são confrontadas e podem fazer uso de uma "segunda língua" dominante.³⁸

³⁸ Simultaneamente deve-se recordar também certamente que a maioria das

Em todas as turmas visitadas nas primeiras classes da escola primária, incluindo escolas suburbanas como Polana Caniço "B" ou 21 de Outubro em Xipamanine, encontrou-se um grande número de alunos que obviamente muito pouco compreendia do que se estava a passar na sala de aulas. Eles não compreendiam muito do que o professor dizia ou do que deviam fazer. Eventualmente alguns deles tentavam imitar os seus colegas ou desenvolver outras estratégias que lhes permitissem, simbolicamente, tomar parte no processo de ensino.

Os efeitos psicológicos desta situação nas crianças das primeiras classes não foi estudado no contexto da presente pesquisa e não será aqui discutida. Contudo, um outro aspecto devia ser enfatizado.

A ausência de significado encorajava a ritualização extremamente forte do comportamento na aula, o que é uma característica marcante do ensino nas escolas moçambicanas.³⁹ Os alunos aprendem outras coisas que não as que deviam aprender. Elas

famílias enviam os filhos à escola para aprenderem português, i.e. para aprender o que tem um claro e óbvio valor de mercado na parte moderna da sociedade à qual todo o sistema educacional está tão intimamente ligado.

³⁹ O facto de usar uma língua segunda ou estrangeira como meio de instrução não é, certamente, o único factor que cria o que aqui se chama de ritualização da interacção na sala de aulas. Ensinar estilos seria provavelmente autoritário e a vida na sala de aulas extremamente ritualizada mesmo que se usasse a língua materna dos alunos na comunicação. O que aqui se defende é que o uso de uma língua estrangeira como meio de comunicação encoraja os mecanismos de ritualização e de certa maneira torna a ritualização uma condição necessária para manter algo que se parece como ensino normal decorrendo numa sala de aulas.

aprendem a escutar a entoação que o professor usa nas perguntas de forma a poder saber se a resposta esperada é "sim" ou "não". Preenchem os cadernos de exercício com figuras disparatadas ou letras, visto que não sabem como escrever, nem aquilo deviam escrever. Aprendem a pronunciar palavras cujo significado desconhecem. Copiam escrupulosamente frases vazias de significado para elas. Para não serem punidas, aprendem a observar como outros alunos reagem às instruções sem sentido do professor.

Este tipo de ritualização é funcional no seu contexto, uma vez que permite que o ensino continue apesar dos resultados catástóficos. O ensino não parará porque os professores constatarem que poucos alunos aprendem alguma coisa. Mas a longo prazo é totalmente contraproducente, visto que os problemas de aprendizagem não são resolvidos. O resultado não é apenas repetência e desistência, mas que as classes mais adiantadas receberão sempre alunos que, em grande parte, sobreviveram por causa do mesmo comportamento contraproducente na sala de aulas.

É claro que este tipo de ritualização do processo de ensino-aprendizagem não depende apenas da língua de instrução. Mas seria provavelmente muito menos necessária se os alunos fossem capazes de compreender o significado do que se disse na aula e nos livros escolares. É óbvio que muitos alunos aprendem gradualmente a compreender um mínimo da língua de instrução, especialmente depois de repetirem a mesma classe. Mas não se devia esquecer que cerca de 30% de todos os alunos moçambicanos desaparecem da escola antes de atingirem a 2ª classe e outros 20% antes de atingirem a 3ª classe. Neste processo de selecção, a língua desempenha

provavelmente um papel crucial.⁴⁰ Se os alunos no futuro são ensinados na língua materna nas primeiras classes da escola primária, surgirão novas condições para o ensino e aprendizagem. Isto não significará automaticamente que os problemas pedagógicos básicos são resolvidos, mas que então existem melhores condições para ultrapassá-los.

Entretanto, a situação seria provavelmente menos catrastófica se os professores usassem a língua materna dos alunos para explicações ou traduções quando isso fosse julgado necessário. Que a esmagadora maioria das crianças moçambicanas, fora dos centros urbanos, passe pelo menos um ano na escola sem compreender virtualmente nada do que acontece no processo de aprendizagem, não pode possivelmente ter qualquer valor. Existe, claro, o perigo de que os professores misturem português e outras línguas de forma não sistemática e confusa ou de que pouco português seria no final de contas ensinado. Mas instruções para o professor sobre o uso da língua materna podiam muito bem ser colocadas nos manuais do professor.

⁴⁰ O impacto cultural na sociedade moçambicana do uso do português como a única língua de alfabetização e ensino não pode provavelmente ser subestimada. Os poucos alunos seleccionados que, contra todas as probabilidades, como tão claramente o mostram as estatísticas, conseguiram sobreviver ao longo de todo o sistema educacional, são profundamente transformados no e pelo processo de selecção.

5.4. Pondo de parte a própria cultura e experiência dos alunos e ensinar no vazio

O problema da língua é parte dum problema cultural mais vasto, que aqui apenas será mencionado. Não é apenas a língua dos alunos, no sentido restrito da palavra, que é posta de parte no ensino, mas a maioria da sua experiência, culturalmente enquadrada, do mundo.

Os livros escolares e programas são inevitavelmente parte de um mundo "moderno", bastante ocidentalizado, que é mais ou meons distante do dos alunos. Os objectos e fenómenos em si mesmos podem diferir entre o mundo dos livros e o universo, fora da escola, dos alunos. Os livros do aluno em português para as primeiras classes são portadoras de gravuras, principalmente de famílias urbanizadas que se sentam à mesa. O livro de ciência ensina o uso do termómetro, que provavelmente é desconhecido através do Moçambique rural. São muitos os exemplos.

Mas o quer também difere é a forma de compreender objectos e fenómenos. Quando uma família camponesa aparece numa gravura, os gestos, aparências físicas e as relações entre pessoas simbolicamente expressas indicam que de forma alguma não é uma família camponesa, mas uma família urbana disfarçada. Quando no livro de ciências se explica a circulação da água (como vapor, chuva etc), estas explicações tocam inevitavelmente fenómenos que são compreendidos de maneira diferente no mundo fora da escola. Os conteúdos das disciplinas devem naturalmente ir para além do

domínio de experiência dos alunos, de outra forma muito pouco do que é visto como conhecimento científico poderia ser transmitido aos alunos. Mas o que está em causa é as ligações entre estes conteúdos das disciplinas e as formas de compreensão do mundo dos alunos. As observações das aulas confirmam que pouco é feito para estabelecer este tipo de laços. Os livros dos alunos e os manuais do professor raramente ou nunca insistem neles. Professores com experiência tentam criá-los, mas estão naturalmente limitados pela sua má formação e pela baixa proficiência dos alunos em português.

O que seria de desejar é que estes currículos, livros escolares, manuais do professor e cursos de formação de professores insistam na necessidade de ligar o conteúdo do ensino às experiências e classificações dos alunos. Os métodos para estabelecer tal conexão só podem ser experimentados na prática pedagógica e na base de um conhecimento das formas de ver e compreender o mundo em diferentes partes de Moçambique. Devia-se recordar que os professores primários eles próprios normalmente possuem tal conhecimento e com instrução adequada podiam ser ajudados a usá-lo pedagogicamente. A situação presente, onde normalmente se espera que o ensino se realize num vácuo cultural, cria dificuldades desnecessárias para os alunos e uma responsabilidade partilhada na produção de reprovação e repetência.

5.5. O amor pelas abstracções

Os livros do aluno da escola primária moçambicana e mais ainda o actual ensino nas escolas primárias moçambicanas mostram uma

afeição por abstracções que é sociologicamente compreensível porém pedagogicamente contraproducente. Os livros escolares usam muitas definições abstractas. Os professores reproduzem estas definições porque se pode encontrá-las nos livros e porque eles próprios têm tão pouco conhecimento do conteúdo da disciplina que não são capazes de substituí-las [as definições abstractas] por explicações mais úteis. O efeito é que todo o ensino de conteúdos específicos de disciplinas pode ser dedicado à cópia e repetição de definições ou noções abstractas sem sentido que pouco têm a ver com a aprendizagem real.

Estes hábitos são naturalmente difíceis de mudar. Os livros do aluno e os programas podem ser revistos, mas a falta de conhecimento dos professores nos conteúdos [dos programas] não desaparecerá de um dia para outro. Mais adiante recomendar-se-á que se forneça aos professores um compêndio de várias disciplinas como complemento do manual.

5.6. Aprender sendo totalmente passivo

Uma outra característica óbvia do ensino na escola primária em Moçambique deve ser brevemente abordada. As observações de aulas confirmam que os alunos têm um papel quase totalmente passivo no processo de ensino/aprendizagem. Ao aprender português são convidados apenas a reproduzir frases já elaboradas e a repetir o que os professores dizem. Os manuais e livros escolares raramente exigem que os alunos participem perguntando ou formulando questões. O resultado não é só má aprendizagem,

reprovação, repetência e desistência, mas que os sobreviventes se adaptam a uma forma passiva de aprendizagem que se tornará um sério obstáculo nos níveis secundário ou pós-secundário.

É verdade que as condições gerais nas escolas primárias moçambicanas - tais como o número de alunos, a falta de material e professores mal formados - não encorajam a participação dos alunos no processo de ensino. Deve-se dizer contudo, que se deviam procurar e testar métodos pedagógicos que encorajem a participação dos alunos adaptados a estas condições se é que o ensino deva melhorar nas escolas moçambicanas (veja a proposta em baixo sobre projectos-piloto e escolas-piloto).

5.7. Professores formados e não-formados

Uma convicção profunda, frequentemente expressa em Moçambique, é que o problema dominante da escola moçambicana são os seus professores. Há mais ou menos duas versões desta crença. A primeira é salutar: se os nossos professores fossem apenas convenientemente formados, de acordo com o argumento, as coisas correriam muito melhor. Os programas revelar-se-iam não tão maus, a qualidade dos livros mostra-se-ia bastante suficiente, e o problema de ensinar os alunos numa língua estrangeira seria ultrapassado.

A outra versão da mesma crença é menos salutar e mais realista. É verdade, discute-se frequentemente, que os métodos de ensino, os programas e livros do aluno devem mudar, mas primeiro que tudo temos de ter professores bem formados que sejam capazes de usar

tais melhoramentos qualitativos. Os que temos simplesmente não são capazes. Tentativas para melhorar a qualidade do ensino estão condenadas ao fracasso se forem levadas a cabo com os professores existentes.

Devia-se fazer alguns comentários sobre estas duas posições. Primeiro devia-se enfatizar que a ideia de um professor primário adequadamente formado implica que haja experiência e conhecimento suficientes para preencher tal formação com conteúdo. Este não é o caso em Moçambique. A criação dum programa de formação de professores de alta qualidade e adaptado às condições de ensino no país é provavelmente um trabalho de muitos anos, caso as condições alguma vez permitiram que tal competência se desenvolva. Referir-se a um professor primário ideal que seria capaz de resolver a maior parte das dificuldades na sala de aula é, então, supôr que é verdadeiro aquilo que se pretende demonstrar como tal. Pode ser conveniente, como na primeira versão da crença acima citada, uma vez que permite pôr de parte virtualmente todos os problemas pedagógicos fundamentais existentes na escola primária moçambicana sem discuti-los: o professor bem formado resolverá todos eles.

Em segundo lugar, Moçambique não tem condições para sonhar com um futuro em que milhares de novos professores bem treinados e bem motivados afluem às escolas primárias do campo e melhoram a qualidade do ensino. No futuro previsível, Moçambique terá de viver com os professores actualmente existentes nas suas escolas primárias.⁴¹ Faz pouco sentido imaginar curriculos ou livros

⁴¹ De acordo com o chefe do Ensino Primário na província de Nampula, a província recebeu, em 1989, menos de 50 novos professores primários. Isto

escolares que não são funcionais neste contexto existente, com estes professores e estes alunos.

Em terceiro lugar, as observações de aulas mostram que uma estratégia para melhoramento da qualidade do ensino primário que dê prioridade total à formação antes da docência terá de enfrentar um outro grave problema. Professores recém-formados que se confrontam com a realidade do ensino têm uma forte tendência de regressar às tradições de ensino e atitudes dos professores existentes na escola onde ele ou ela foram colocados para ensinar. Este fenómeno, a *re-socialização* dos professores formados, é cada vez mais forte em Moçambique, já que não se pode dizer que os cursos existentes de formação de professores preparam os futuros docentes para a realidade que vão encontrar.

Devia-se colocar um quarto ponto. A fé em que a substituição dos professores não-formados resolverá os problemas pedagógicos na escola primária baseia-se na suposição não evidente de que não há outros factores importantes que determinam o comportamento dos professores. Mas isto não é verdade. O que é igualmente importante para a eficácia global das escolas primárias são coisas tais como a dedicação dos professores e a capacidade destes de manter uma boa relação entre a escola e a comunidade local. Como foi antes discutido, as escolas rurais e os professores rurais muitas vezes são mais eficazes neste sentido apesar de muitos deles serem mal

deveria ser comparado aos 4000 professores do ensino primário existentes na província. Se tivéssemos de julgar a partir deste único caso, a renovação do corpo dos professores do ensino primário, então, avança com um pouco mais que 1% por ano.

formados. Estes professores representam provavelmente um recurso considerável para a escola primária moçambicana.

Quando estas objecções forem feitas, devia-se enfatizar que o melhoramento da qualidade do ensino primário implica naturalmente um melhoramento da qualidade do próprio ensino. A questão é a da estratégia. Arranjar novos professores do ensino primário com habilitações literárias mais altas e uma formação mais longa é sem dúvidas algo de bom. Mas seria perigoso fazer disto a única estratégia para melhorar a qualidade do ensino.

6. O que mostram as estatísticas?

Durante os últimos anos, a Direcção de Planificação do Ministério da Educação estabeleceu rotinas bem funcionais para recolha de informação estatística sobre efectivos escolares e aproveitamento pedagógico. Dados de todo o país estão disponíveis nos computadores no Ministério uns seis meses depois de terem sido enviados pelas várias escolas aos funcionários distritais. Deve-se realçar que isto é uma realização importante.

6.1. Alguns problemas

Contudo, algumas coisas devem ser ditas sobre as limitações destes dados. Os dados estatísticos são recolhidos das escolas primárias moçambicanas fundamentalmente em duas ocasiões, no começo de Março ("Levantamento de 3 de Março") e em Dezembro, quando terminaram os exames finais e se fez a avaliação final dos alunos. Este sistema tem a importante vantagem de permitir a comparação entre a situação no começo e no fim do ano escolar.⁴² Os dados enviados pelas escolas em Março contêm, entre outras coisas, informação sobre as matrículas por classe e sexo e informação sobre repetentes. Estes números podem ser comparados com informação recolhida no fim do ano, que dirá quantos alunos, por classe e sexo, estão ainda presentes e quantos destes passaram. Se nós quisermos

⁴² Devia-se realçar que este sistema, que é raro noutros países africanos, é extremamente válido para uma avaliação dos retornos do sistema educacional.

saber, por exemplo, quantos alunos desapareceram durante o ano (desistência anual), o número existente no fim do ano é subtraído do número registado em Março.

Contudo, o uso destes dados para análise da desistência e desperdício escolar não é isento de problemas. Deve-se enfatizar aqui alguns das maiores dificuldades.

Primeiro que tudo, a informação contempla naturalmente só as crianças que se registaram na escola. Ela nada poderá dizer sobre como o seu número relaciona o número total de crianças no seu grupo etário no país (ou numa região específica). As taxas de matrícula para cohorts etários têm de ser estimadas.

Outro tipo de dificuldades está relacionado a aspectos técnicos da informação recolhida pelas escolas. Esta informação está organizada sob diferentes títulos tais como "repetentes, raparigas", "repetentes, rapazes", "raparigas existentes no fim do ano", etc.. O uso de categorias deste tipo é compreensível, uma vez que sistemas mais elaborados (por exemplo acompanhamento de alunos individuais) seria irrealista e demasiado dispendioso. Contudo, levantam-se alguns problemas.

Não podemos seguir cohorts de gerações de alunos ao longo da sua carreira escolar e examinar, por exemplo, o tamanho da proporção dos que atingem a 5ª classe e quantos alunos pertencentes a este cohort que desistiram na 3ª classe. Os cálculos sobre cohorts só podem ser feitos como estimativas.

Um problema relacionado é que não existe qualquer conexão entre os dados dum ano e os dados do ano seguinte. Se se

comparam os números para os aprovados e os não-aprovados em 1988 ao número de matriculados de 1989, obtemos uma ideia sobre, por exemplo, as diferenças nas taxas de desistência entre os dois anos. Mas o que obtemos é apenas uma ideia. Não há maneira de dizer até que ponto os alunos que se registaram em 1989 eram os mesmos que os aprovados e não-aprovados de 1988. Podem ter surgido outros alunos. De facto, a taxa de desistência entre os anos lectivos é em geral muito mais alta do que parece ser.

Para além disso, os cálculos da desistência anual é muito mais complicado do que parece ser quando afluído superficialmente. Os alunos que desistiram da escola durante o ano lectivo podem ter sido substituídos por outros. Estes recém-chegados podem reduzir ou eliminar a diferença nos números entre alunos registados no começo do ano e alunos existentes no fim do ano. A informação sobre os alunos desistiram real pode perder-se. Este problema tornou-se num dos mais importantes por causa da forte mobilidade da população moçambicana o que é um resultado da guerra. Muitas escolas urbanas e suburbanas registaram mesmo consideravelmente mais alunos matriculados no fim do ano do que tinham no início. Este é particularmente o caso das escolas primárias suburbanas de Maputo, que durante vários anos receberam grandes massas de novos alunos ao longo do ano escolar e conseqüentemente não acusaram qualquer desistência. Um outro aspecto do mesmo fenómeno é que os alunos que desapareceram duma escola podem ter-se matriculado noutra durante o mesmo ano, o que torna duvidável se eles devem ser considerados como desistiram ou não. Se a desistência é estudado a níveis suficientemente agregados, por exemplo a nível nacional, os efeitos da mobilidade desaparecerão. Mas raramente tem muito interesse discutir cifras médias deste tipo, uma vez que eles não permitem fazer distinções vitais entre escolas

ou regiões com características sociais radicalmente diferentes.

Finalmente, deve-se mencionar o problema de qualidade. As visitas a escolas e as entrevistas a professores, alunos e pais não sugerem que a informação factual tal como matrículas, repetentes, aproveitamento, etc., seria muito ou sistematicamente errada. Acontece provavelmente com bastante frequência que as escolas ajustam um pouco os seus números quando chega o tempo de preencher os formulários a enviar às direcções distritais. Eles fazem isto para que os números se encaixem entre si e evitar contradições na informação que enviam. Porém, pouco se ganha ao fabricar este tipo de dados. Contudo, num outro sentido há fortes razões para duvidar do valor destes dados para analisar questões como os retornos do ensino em termos de aproveitamento e repetência. As visitas às escolas sugerem fortemente que a taxa de aproveitamento dos aprovados (e, por isso, também dos repetentes) dificilmente se pode considerar como medida a ser usada numa análise séria da qualidade de ensino.

Isto assim é por várias razões. Em primeiro lugar, o sistema de avaliação tal como funciona não permite uma verdadeira avaliação individual dos alunos. Ao invés disso, o professor tenta obter um equilíbrio razoável entre os aprovados e os não-aprovados dentro das turmas que lecciona. De longe a razão mais importante contudo, é que o aproveitamento é determinado por factores sociais, pelo menos tanto como por avaliação pedagógica pura. É de consenso mais ou menos comum entre os professores que a taxa dos não-aprovados não deveria ultrapassar certos limites. A reputação da escola e a imagem individual do professor exigem que um número razoável de alunos passem. A ideia do que é uma taxa razoável de aprovação vai variar entre escolas e os professores individualmente

distribuem as notas de acordo com esta ideia. Mas isto não étudo. Nos últimos anos, o declínio das condições de vida dos professores e a enorme quantidade de crianças que tentam entrar nas superlotadas escolas urbanas e suburbanas combinados com a deterioração da relação entre escola e comunidade nas áreas urbanas criou um clima em que as famílias não só têm de pagar aos professores para conseguir que os seus filhos entrem nas escolas, mas onde também o aproveitamento é vendido por dinheiro ou está ligado à condição de que os alunos devem aceitar ter aulas extra pagas do professor (o que é chamado explicação).

O efeito global destes mecanismos é que a taxa de aprovados em geral é consideravelmente mais alta do que deveria ser se a avaliação fosse conduzida escrupulosamente. Por outras palavras, o nível real de conhecimentos é consideravelmente mais baixo do que os números indicam. Voltaremos a este fenómeno mais tarde neste relatório. Isto constitui um problema pedagógico sério no ensino, uma vez que os professores terão de ensinar constantemente a alunos que não alcançaram o nível que se esperava (já tivessem alcançado).

A taxa dos aprovados, então, é uma medida muito imperfeita do retorno pedagógico. De facto, este é um dos argumentos a favor duma ideia que será discutida mais tarde, nomeadamente a criação de uma unidade especial para estudos de avaliação e auditoria no Ministério da Educação. Mas ao dizer-se isto, devia-se também admitir que a taxa de aprovados dá uma ideia, mesmo que seja imperfeita, das diferenças entre escolas. O mecanismo social descrito acima tende, provavelmente, a reduzir estas diferenças. Veremos adiante que a taxa de aprovados depende acima de tudo do recrutamento social dos alunos (i. e. das características sociais da

escola). É muito provável então que as diferenças reais entre, por exemplo, as escolas urbanas da classe média e as escolas rurais sejam maiores do que parecem ser de acordo com os dados disponíveis sobre as escolas.

O leitor, então, deve ter em conta estas dificuldades a breve apresentação que se segue dos padrões estatísticos relativos a reprovação, repetência e desistência.

6.2. Quantos desistem ao longo dos anos?

Não é possível fazer uma análise estatística de como uma geração de principiantes escolares avança através da escola primária, por razões discutidas na secção anterior. Mas podemos, por outras, vias obter uma ideia aproximada dos efeitos da desistência e repetência de coortes de alunos.

FIGURA 1A. Sobreviventes por classe duma coorte de 1000 alunos (meninos) que ingressam na 1a classe. Estimativa baseada nas taxas de 1989.

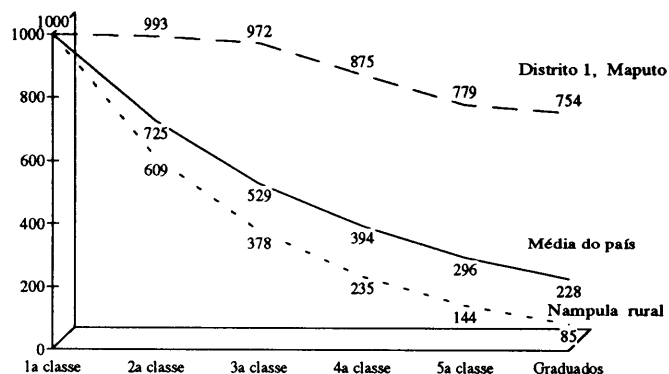
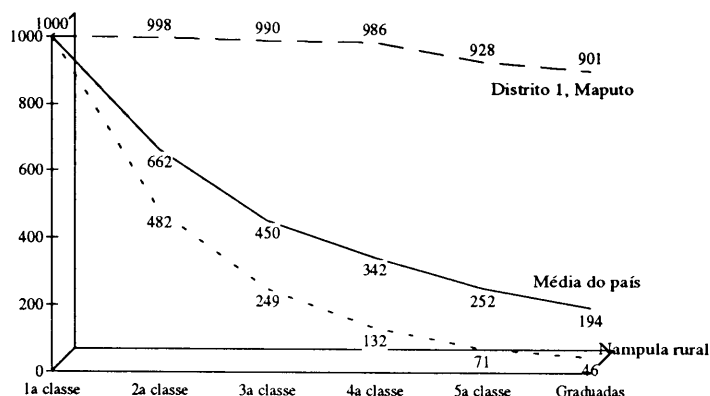


FIGURA 1B. Sobreviventes por classe duma coorte de 1000 alunas (meninas) que ingressam na 1a classe. Estimativa baseada nas taxas de 1989.



A Figura 1. é o resultado de uma destas tentativas.⁴³ Aqui e mais adiante, serão apresentados números de dois extremos da sociedade moçambicana: Nampula rural, como um representante do Moçambique rural, e o distrito 1 em Maputo, provavelmente a área mais homogeneamente dominada pelas fracções da classe média e da classe dominante da capital⁴⁴. Os números das escolas primárias nestas duas áreas serão comparados entre si e com a média do país, i. e. para números obtidos quando se juntam todas as escolas primárias e todos os alunos. Tem pouco sentido discutir apenas números para todo o país. Isso poderia conduzir à conclusão de que, por exemplo, o género em diferentes contextos sociais será mais ou menos o mesmo que obviamente não é. As estatísticas indicarão isto se os números forem tratados com mais cuidado.⁴⁵ Vamos supor que

⁴³ A ideia é emprestada da análise de Zeferino Martins in *Population Growth and Universal Primary Education in Mozambique*, Regional Institute for Population Studies, University of Ghana, 1980. O mesmo tipo de cálculo encontra-se também em Bandouin Duvieusart, *A financial feasibility study of the National education system in Mozambique*, UNESCO, relatório de consultoria, mimeo, 1986.

⁴⁴ Os ficheiros de dados da Direcção de Planificação contêm uma variável que distingue escolas rurais de escolas em centros urbanos. Esta variável foi aqui usada para separar escolas rurais na província de Nampula. No respeitante ao distrito 1 em Maputo, as escolas em Inhaca e catembe, que pertencem também a este distrito, não foram contadas. O distrito 1 em Maputo representa escolas numa área incluindo bairros tais como Polana Cimento, Coop, Sommerschild e Alto Maé. Algumas destas escolas têm um carácter de elite, tais como "3 de Fevereiro", outras são escolas urbanas mais normais.

⁴⁵ É desnecessário dizer que se poderia usar outros princípios para a apresentação. Por exemplo, justificar-se-ia igualmente discutir diferenças regionais, comparando por exemplo áreas com características sociais similares em diferentes províncias. Uma fraqueza do quadro geral aqui apresentado é também que não explica os reais efeitos da guerra. Isso teria sido possível se os dados estatísticos regionais tivessem sido sistematicamente escrutinizados em

as taxas de promoção de 1989 para todas as classes da 1ª à 5ª eram válidas por um longo período de tempo (anos). É claro que isto não é verdade, uma vez que as taxas de promoção variam de ano para ano. Mas desprezemos este facto. Podemos então calcular quantos de, por exemplo, 1000 novos ingressos atingem a 5ª classe, simplesmente aplicando-se as taxas de promoção para cada classe.

Uma circunstância complica este cálculo. Em cada classe não-se reprovar alunos. Devemos então pô-los no grupo de repetentes na mesma classe no ano subsequente? Não, uma vez que alguns deles vão desistir da escola antes do novo ano começar. Na Figura 1, esta taxa de desistência entre os não-aprovados foi calculada na base da taxa real de desistência estimada entre 1988 e 1989 (que é mostrada na Figura 4). Daqui, não todos, mas entre 50 e 100 por cento dos não-aprovados foram vistos como repetentes na mesma classe no ano seguinte.

As Figuras 1A e 1B mostram a enorme diferença entre as escolas rurais e as propriamente urbanas. A diferença é particularmente notória quando se trata de raparigas: no distrito 1 em Maputo. Cerca de 90 por cento de todas as raparigas que começam a 1ª classe graduaram-se também na 5ª classe. Nas escolas rurais na província de Nampula o número correspondente é 5 por cento. A diferença entre rapazes e raparigas no distrito 1 é interessante. As raparigas parecem ter maior sucesso na escola, muito embora o contrário seja verdadeiro nas escolas rurais de Nampula (e na maior parte das escolas no país como a média do país o indica). O mesmo fenómeno é visível quando olhamos para a proporção de raparigas em escolas

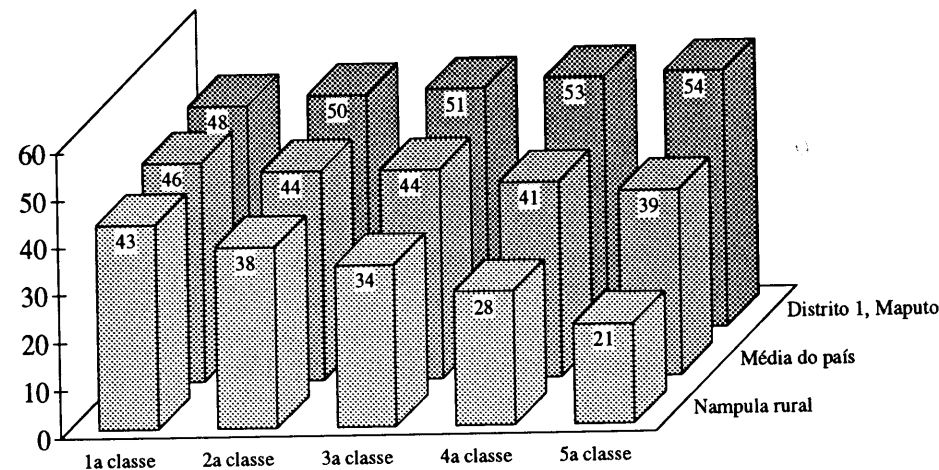
relação à informação regional sobre actividades da guerra.

nos diferentes meios sociais. É igualmente visível em relação à proporção de alunos e alunas não-aprovados e será retomado um pouco mais adiante.

6.3. O desaparecimento gradual das raparigas

A Figura 2 mostra a percentagem de raparigas nas classes da 1ª a 5ª.

FIGURA 2. Meninas e desistência. A percentagem de meninas na 1ª até 5ª classe. 1989



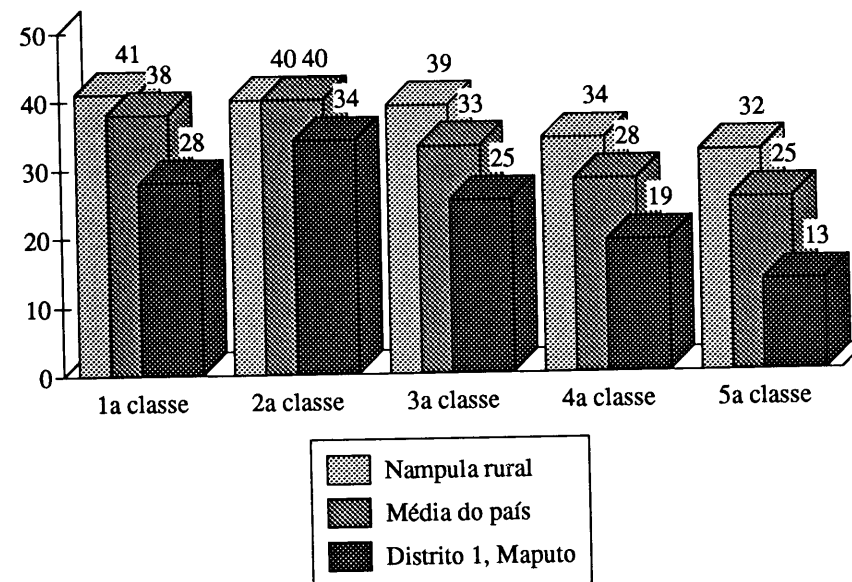
Nas escolas rurais de Nampula, 43 por cento de todos os alunos na 1ª classe eram raparigas em 1989. Na 5ª classe, as raparigas representavam apenas 21 por cento da população estudantil. No distrito 1 em Maputo, pelo contrário, as raparigas aumentavam a sua parte na população estudantil de 48 a 54 por cento. (Estas diferenças representam um bom exemplo da falta de sentido dos números médios: eles são uma expressão do facto óbvio de que a escolarização - e, por isso, desistência - têm significados radicalmente diferentes em diferentes contextos sociais.)

6.4. Quantos reprovam?

As Figuras 3A e 3B mostram a taxa de não-aprovados em 1989. O contraste entre Nampula rural e Maputo da classe média é particularmente notório no que concerne às raparigas: nas escolas rurais de Nampula mais de metade das raparigas reprovam nas primeiras classes, enquanto cerca de uma em cada cinco raparigas reprovam nas escolas do distrito 1 em Maputo. Não surpreende que os rapazes tenham melhor desempenho que as raparigas nas escolas rurais, mas menos evidente é que o contrário pareça ser o caso nas escolas urbanas. Nas escolas do distrito 1, os rapazes reprovam com frequência consideravelmente maior que as raparigas nas primeiras classes. Este facto pode explicar porquê a proporção de raparigas aumenta nestas escolas urbanas a partir da 1ª classe em diante, o que

necessita, evidentemente, de explicação.⁴⁶

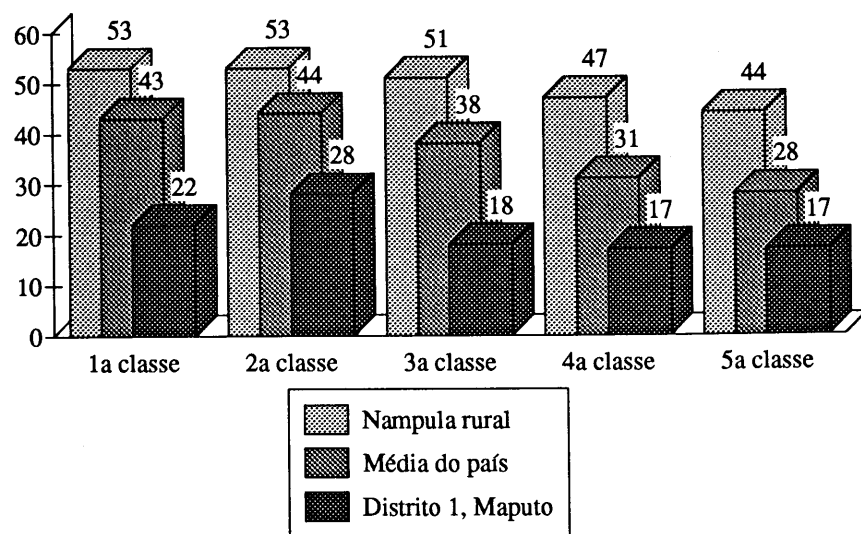
FIGURA 3A. Taxa de alunos (meninos) reprovados dos alunos (meninos) existentes no fim do ano; 1989. Por cento



⁴⁶ Tal explicação não pode ser dada a partir do trabalho de campo deste estudo. Um factor podia ser que longe de ser incomum nestes bairros urbanos, que as famílias recebem os filhos, e menos comunmente as filhas, de familiares (mais pobres) fora da cidade. Estas crianças são menos preparadas para a escola, provavelmente recebem menos apoio no meio ambiente em que vivem e são mais inclinadas a reprovarem e desistir

As duas figuras tornam o efeito da selecção bastante visível. As taxas de aprovados diminuem a partir das primeiras classes até à 5ª classe. Uma explicação simples provável é que os sobreviventes são tão fortemente seleccionados que resistem melhor às condições da vida escolar. Tal como vimos, na 5ª classe por volta de 75% dos seus camaradas originais foram eliminados.

FIGURA 3B. Taxa de alunas repovadas das alunas existentes no fim do ano; 1989. Por cento



6.5. Quantos dos que reprovam desistem?

Não há uma forma fácil de responder a esta pergunta. A Figura 4. é uma tentativa. Ela mostra a relação entre o número de repetentes em cada classe em 1989 por um lado e por outro o número de alunos que reprovaram na mesma classe em 1988, o ano anterior. Estes são as colunas escuras. Idealmente todos os alunos que reprovaram em 1988 deviam ter aparecido como repetentes na mesma classe em 1989. As colunas mais claras mostram a mesma coisa mas em relação a todos os alunos registados no começo de 1988 que não passaram para a classe seguinte, i.e. incluindo os que desistiram durante o ano escolar. Num mundo ideal, estes alunos também voltariam à escola nos anos seguintes e repetiriam a mesma classe.⁴⁷

Três coisas deviam ser recordadas antes de continuarmos. Primeiro, "repetentes" em 1989 não são apenas alunos que reprovaram na mesma classe no ano anterior. Um número desconhecido de repetentes podem ser alunos que desistiram da escola num ano (ou alguns anos) mais cedo e reapareceram em 1989. Em segundo lugar, o facto de que alguns alunos que reprovaram em 1988 não repetiram em 1989 não significa que são desistentes para sempre. Alguns são susceptíveis de regressar um ano mais tarde. E em terceiro lugar, um número desconhecido de

⁴⁷ Devia-se enfatizar que estes números incluem escolas que foram queimadas ou fechadas em 1988. Claro que muitas das crianças afectadas não tiveram a oportunidade de se matricular de novo como repetentes em 1989.

alunos das escolas rurais de Nampula que tanto desistiram durante 1988 ou reprovaram no fim do mesmo ano registaram-se em 1989 em escolas não-rurais. Isto assim foi por causa da guerra que forçou famílias a deslocarem-se para os centros urbanos para protecção. Similarmente, o facto de que as escolas do distrito 1 em Maputo contarem mais repetentes que alunos que reprovaram no ano anterior é devido a um influxo de alunos que dependeu principalmente, mas não inteiramente, da guerra.

Vários comentários deveriam ser feitos na Figura 4. Primeiro, nas escolas rurais de Nampula entre 50 e 75 por cento do número de alunos que reprovaram em 1988 repetiram em 1989. A taxa diminui a partir da 1ª classe até à 5ª. Isto é uma expressão do facto que a reprovação encoraja desistência muito mais fortemente quando os alunos se tornam mais velhos e as actividades alternativas se impõem com mais necessidade. A repetência da 1ª classe não pesa tanto como a repetência da 5ª classe.

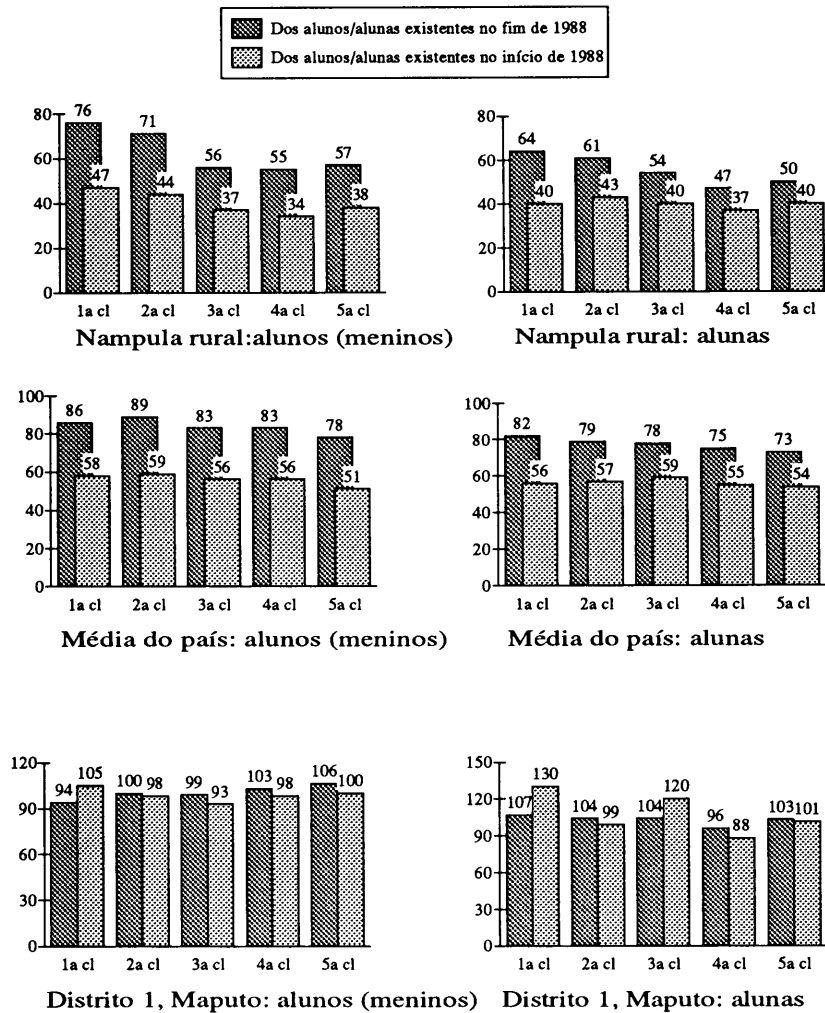
As diferenças também espelham o facto de que os alunos formalmente não podem repetir mais do que duas vezes sem serem excluídos da escola (mesmo que esta regra raramente seja aplicada sistematicamente). Uma exclusão deste tipo deveria obviamente ser mais frequente nas classes mais adiantadas.

Em segundo lugar, a figura indica que desistência nas áreas rurais entre as raparigas que reprovam é consideravelmente mais comum que entre rapazes. Isto não é surpreendente, visto que a razão para insistir em manter as raparigas na escola em áreas estritamente rurais é mais fraca.

Em terceiro lugar, em escolas estritamente urbanas, como no

distrito 1 em Maputo, quase não há diferença entre o número de repetentes e o número de não-aprovados do ano anterior. Há duas razões para isto. Uma é que estas escolas estão sob constante pressão para aceitar alunos que não puderam entrar para a escola porque estas estão superlotadas.

FIGURA 4. Quantos repetem dos que reprovaram no ano anterior? Estimativa da taxa de repetentes no ano de 1989 dos alunos/alunas reprovados em 1988. Porcento



Por vezes as escolas têm de aceitar mesmo mais repetentes de anos precedentes que não-aprovados do ano anterior. Isto significa que se um não-aprovado desiste, ele ou ela serão facilmente substituídos por outro aluno. Uma outra razão é que os não aprovados nas escolas urbanas propriamente ditas dão provavelmente o melhor de si para se manterem na escola. Toda a lógica da reprodução social nas áreas urbanas dominadas pela pequena burguesia e pelas famílias da classe média exigem que a maioria das famílias faça tudo ao seu alcance para beneficiar do sistema educativo. Os não aprovados, então, não são muito susceptíveis de desistir.

Um quarto ponto é que não existe nenhuma diferença entre rapazes e raparigas nas escolas do distrito 1 de Maputo. Isto é acima de tudo uma expressão do facto que aqui à educação está atribuído um papel totalmente diferente nas carreiras sociais das raparigas do atribuído nas áreas rurais.

Finalmente, algo devia ser dito sobre as colunas claras. Para Nampula rural, elas mostram precisamente que se os não-aprovados são tomados para incluir todos os alunos que se registaram no começo de 1988 mas que não passaram (i.e. incluem também desistência anuais em 1988), então o número de repetentes em 1989 importa apenas em menos de metade de todos os não-aprovados em 1988. Nas escolas do distrito 1, as taxas anuais de desistência para a maior parte das escolas aproximam-se de zero.

6.6. Quantos são repetentes?

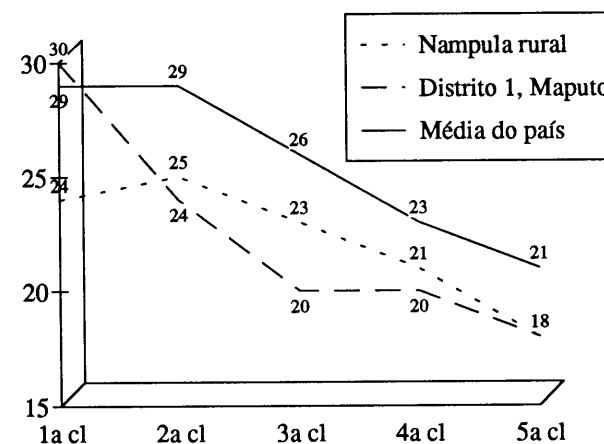
O conteúdo das figuras 5A e 5B pode parecer surpreendente. As figuras mostram que a taxa de repetentes entre as raparigas é ligeiramente, mas não muito mais alta, nas escolas rurais de Nampula que nas escolas do distrito 1, com a excepção da 1ª classe onde a taxa de Nampula é mais baixa. Quanto aos rapazes, o equilíbrio é mesmo mais acentuado. Como é que isto se relaciona com o facto que os alunos nas escolas rurais reprovam e desistem muito mais que nas escolas propriamente urbanas?

A explicação simples é que provavelmente os não-aprovados nas escolas do distrito 1 não desistem do projecto educativo. Pelo contrário, eles representam uma pressão à escola e competem com os aprovados na luta pelo ingresso. Uma expressão deste fenómeno, que é característico das áreas urbanas e suburbanas, é que os alunos aos quais se nega a entrada na sua escola de origem porque repetiram mais do que lhes é permitido fazer, candidatam-se à entrada numa outra escola onde não são conhecidos. Como consequência a taxa de repetência é alta em tais áreas. Em áreas rurais a situação é diferente. A reprovação é interpretada como um sinal de que a educação não é um investimento que compense o seu preço em tempo e esforço.

As figuras 5A e 5B também mostram que a proporção de repetentes tende a diminuir quando nos movemos da 1ª à 5ª classe. A razão é que os alunos nas primeiras classes são muito mais

susceptíveis de repetir quando reprovam do que os alunos mais velhos em classes mais adiantadas são

FIGURA 5A. Taxa de alunos (meninos) repetentes por classe em 1989. Por cento

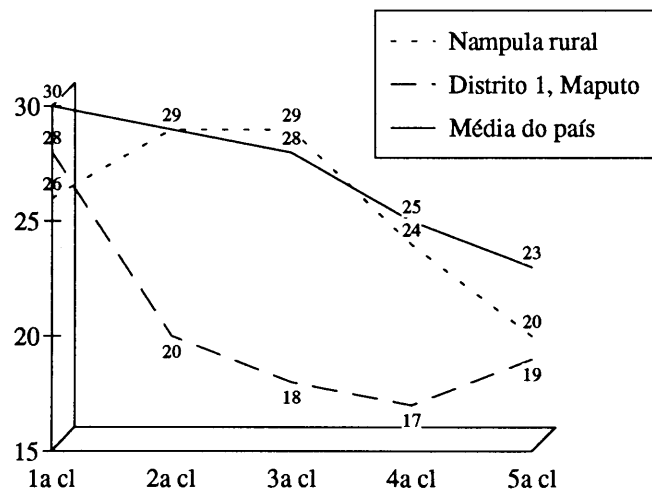


O problema de desistência interanual devia ser salientado neste contexto. O desistência anual é claramente visível para directores e professores, uma vez que os alunos desaparecem durante o ano. Esta desistência é também fácil de ver para outros responsáveis ao nível distrital, provincial e nacional.

Contudo, a desistência interanual é menos visível. Uma tentativa foi feita em Matibane, numa das escolas onde foi feito trabalho de campo extensivo, para estimar a desistência interanual. Os números para 1988, 1989 e o começo de 1990 foram comparados entre si e pediu-se aos professores que recordassem. Nesta pequena escola

rural (quatro turmas), que estava melhor organizada que a média da escola primária moçambicana e que estava situada numa área rural relativamente próspera e estável, 26 de 72 alunos, i.e. cerca de 36 por cento, havia desaparecido da escola em cada classe depois de terem reprovado no ano anterior. Isto havia aparentemente acontecido sem que os professores tivessem notado. Os professores entrevistados acreditavam seriamente que sabiam exactamente que alunos haviam desistido, mas acontece que esse não era o caso.

FIGURA 5B. Taxa de alunas repetentes por classe em 1989. Por cento



O problema aqui parece ser que os professores (i.e. os que eram bem organizados) contentavam-se em fazer um censo das crianças em idade escolar que deviam começar a 1ª classe. Uma vez pronto o

censo e feitas as tentativas para integrar todas as crianças, os professores concentram-se nas crianças que vêm à escola. Visto que não há dificuldades em preencher as turmas de maneira a que o número de alunos corresponda às quotas atribuídas, os alunos desistentes são facilmente esquecidos. Este problema será retomado nas recomendações que concluem este relatório.

6.7. Quantos desistem durante o ano?

As figuras 6A e 6B mostram as taxas de desistência do ano lectivo de 1989, i.e. desistência durante o ano.

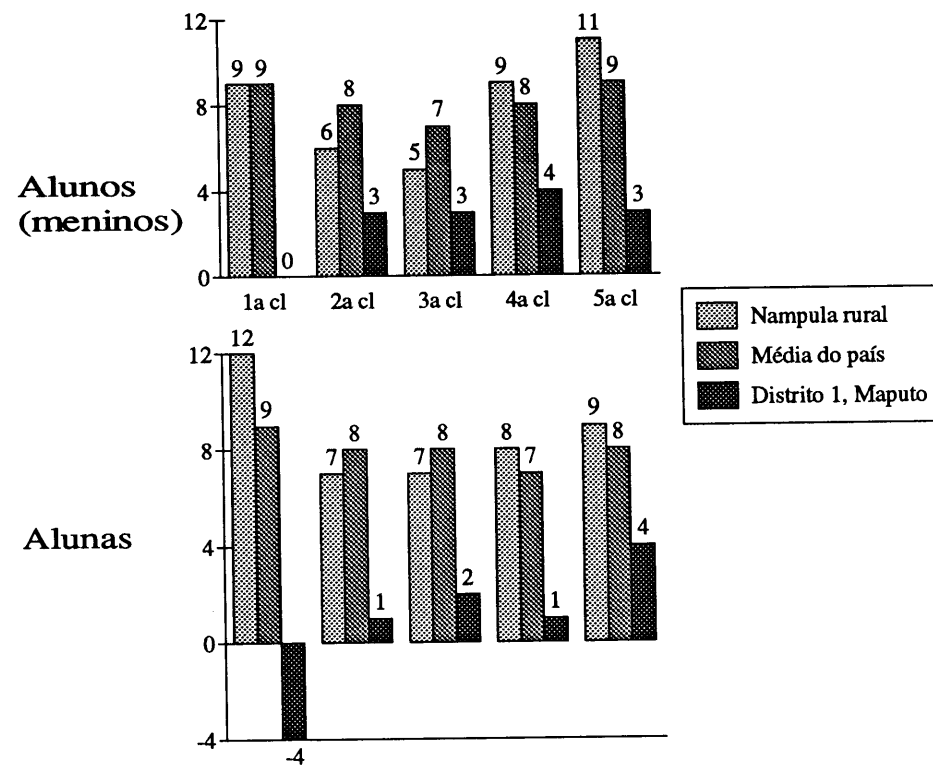
Quando se calcula as taxas anuais de desistência, os efeitos da guerra têm de ser recordados. Em 1989, tal como nos anos precedentes, um certo número de escolas foram fechadas durante o ano, quer porque haviam sido atacadas e queimadas, quer porque o ensino já não era possível. Quando o número de alunos existentes no fim do ano é comparado ao número de alunos registados no começo do ano, os alunos das escolas fechadas serão contados como desistências.

Nas escolas do distrito 1, as taxas de desistência anuais são muito baixas (mesmo que possam ser um pouco mais altas do que parecem, uma vez que alguns dos alunos desistem são susceptíveis de ser substituídos durante o ano). Na 1ª classe, as escolas tiveram 4 por cento mais de raparigas no fim do ano do que tinham no começo.

Em Nampula rural, as taxas anuais de desistência são

consideravelmente mais altas. Talvez uma tendência devesse ser enfatizada, mesmo que seja pequena. Especialmente para rapazes, as taxas de desistência diminuem quando nos movemos da 1ª para a 3ª classe e aumentam de novo da 3ª à 5ª classe. Isto sugere que os alunos nas áreas rurais têm maior tendência a desistência quer no começo da sua carreira escolar (e neste caso são frequentemente susceptíveis a regressar mais tarde) ou se tornam suficientemente crescidos para sentir a escola como um obstáculo a actividades mais atraentes.

FIGURAS 6A e 6B. Taxa de desistência durante o ano lectivo em 1989. Por cento



6.8. Os alunos não se tornam mais crescidos quando reprovam e repetem?

Sim, tornam-se. Aunos com idades avançadas e vastas distribuições etárias dentro das turmas constituem um dos muitos problemas da escola primária moçambicana. As figuras 7A e 7B dão uma ideia da distribuição etária em duas áreas seleccionadas (e para o país em geral). Não surpreendentemente, Nampula rural (e a média do país) tem uma distribuição etária muito mais ampla que o distrito 1 já na 1ª classe. Contudo, a distribuição etária é considerável também no distrito 1 em Maputo na 5ª classe. Não há diferença significativa entre rapazes e raparigas.

FIGURA 7A. Distribuição etária dos alunos (meninos) nas 1as, 2as e 5as classes. Por cento

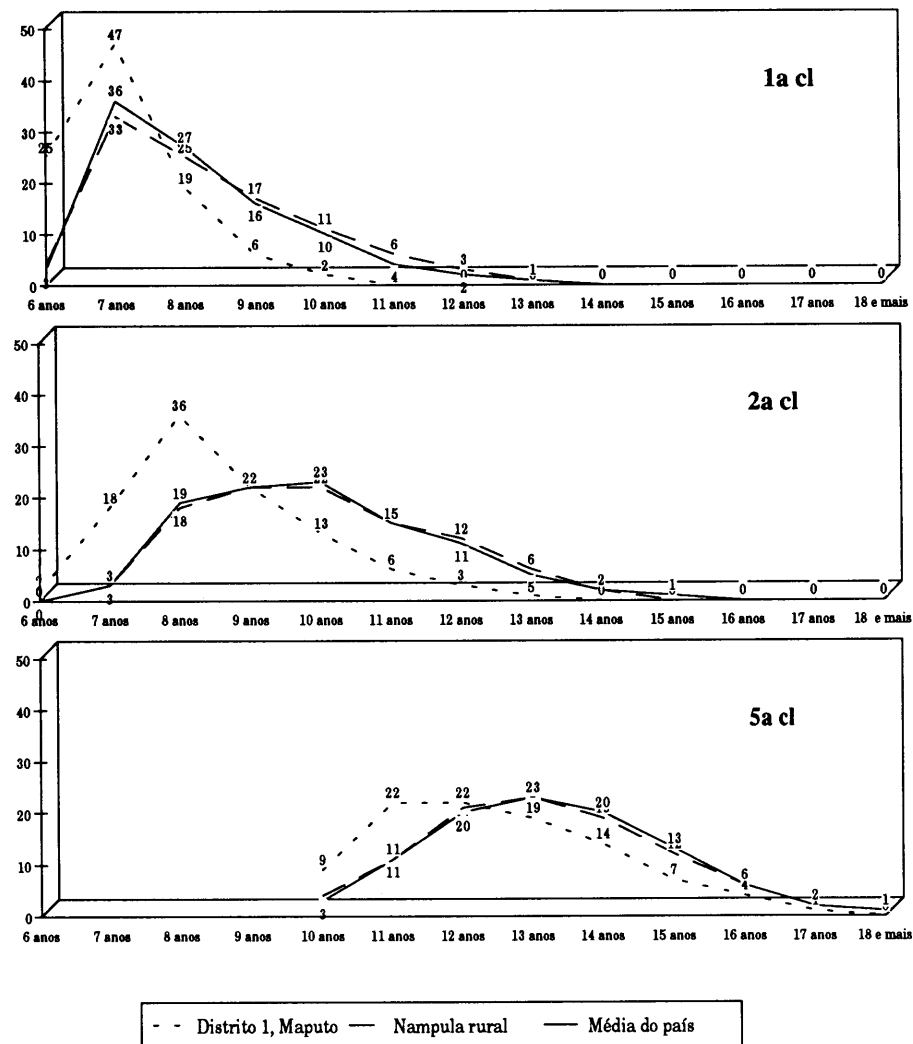
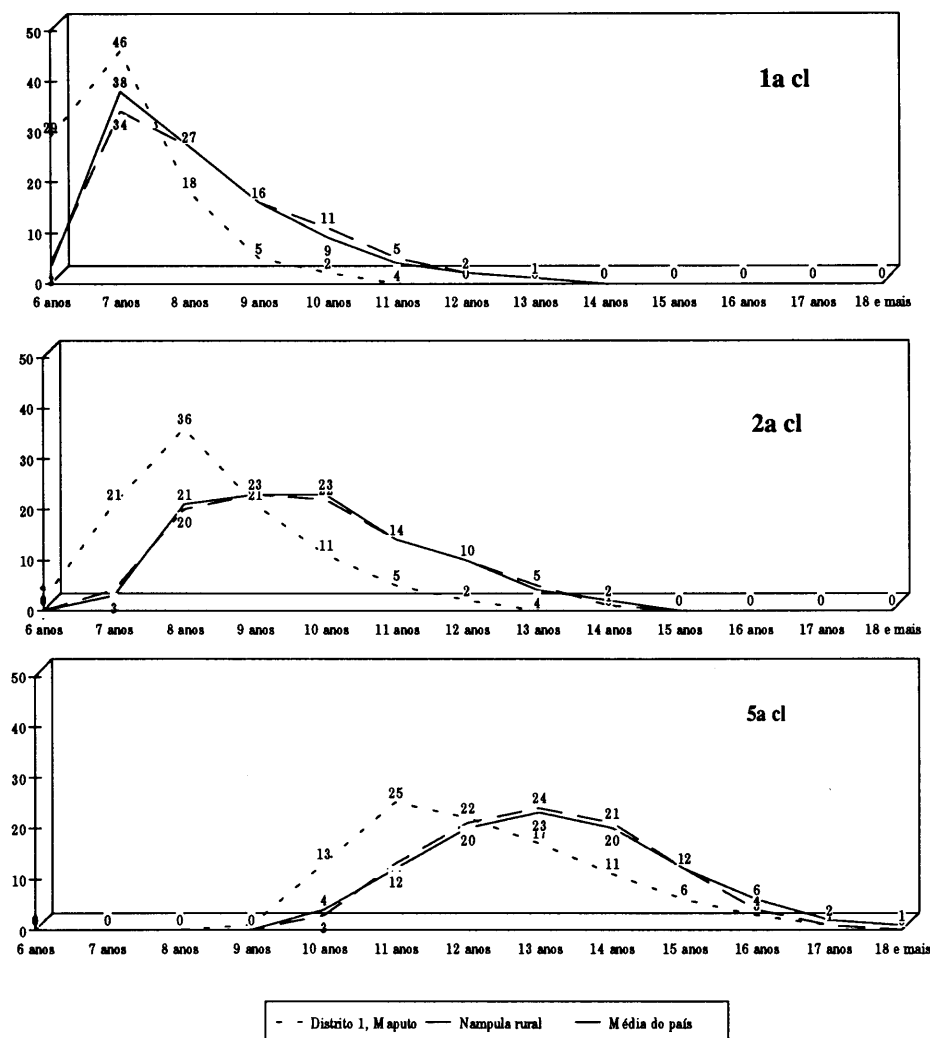


FIGURA 7B. Distribuição etária das alunas nas 1as, 2as e 5as classes.

Porcento



6.9. Algumas conclusões

Devia-se dizer algo para concluir este capítulo sobre padrões estatísticos. Uma das muitas coisas que os números estatísticos mostram tão claramente é o mecanismo extremamente selectivo que governa a escola primária moçambicana. Tal como vemos, mais de 25 por cento do total da população estudantil desaparece em cada nova classe. Apenas 50 de 1000 principiantes da 1ª classe entre as raparigas das escolas rurais (pelo menos, na província de Nampula) se graduam na 5ª classe. Isto significa que os alunos que atingem a 6ª classe (e mais ainda os que chegam à escola secundária), os sobreviventes, são fortemente seleccionados e não podem ser comparados aos seus colegas que foram eliminados em estágios mais primários.

Este facto tem consequências pedagógicas. Isto significa que não podemos usar o exemplo destes sobreviventes para defender princípios pedagógicos que serão aplicados à totalidade dos principiantes da escola primária moçambicana. A forte eliminação, no mínimo, mostra que muitas coisas vão muito mal na escola primária.

Diz-se frequentemente, por exemplo, que o facto de alguns passarem com sucesso através do sistema educativo a partir de uma origem camponesa modesta e mais tarde ocuparem posições importantes na sociedade mostra que, entre outro, não há razão para

mudar a política tal como no concernente à língua usada para ensinar a ler e escrever. Se estes alunos foram bem sucedidos, qualquer um pode consegui-lo.

Isto, claro que é um disparate sociológico, já que um número extremamente pequeno de sobreviventes são comparados à grande maioria das crianças moçambicanas escolares.⁴⁸ De facto, um dos maiores obstáculos sociais ao desenvolvimento de uma política educacional bem sucedida é provavelmente que muitos dirigentes pertencem eles próprios aos poucos sobreviventes e, por consequência, são inclinados a - e têm interesse social em - acreditar num sistema cujo resultado geral é produzir nada mais que sobreviventes.

As estatísticas indicam que os princípios básicos que determinam o aproveitamento, repetência e desistência são o género e a aderência ao grupo social. Os alunos que são menos susceptíveis de conseguir algo da escola primária são as raparigas nas escolas rurais.

6.10. A estrutura social do campo das escolas primárias em Maputo.

Os únicos dados estatísticos existentes sobre as escolas primárias moçambicanas provêm de informação recolhida regularmente pela Direcção de Planificação do Ministério da Educação. Uma vez que

⁴⁸ O objectivo aqui não é simplificar a questão complicada de que língua usar na escola; claro há outros aspectos nesta questão.

esta informação é produzida para fins de planificação, ela é insuficiente para uma análise sociológica de fenómenos propriamente sociais tais como aproveitamento escolar ou desistência. Há pouca informação por exemplo sobre as características sociais das escolas individuais, tais como o perfil socio-económico do recrutamento dos alunos ou a penetração da língua portuguesa na área.⁴⁹

Contudo, como será visto, certas características tais como a taxa de professoras, a taxa de raparigas ou a distribuição etária nas classes mais avançadas funcionam como indicadores razoavelmente fiáveis do carácter social geral da escola. A seguir, apresentar-se-á uma tentativa para tomar em consideração, simultaneamente, a maior parte da informação disponível sobre escolas individuais. O que está em foco é a estrutura de relações entre as escolas primárias na cidade do Maputo no respeitante a algumas das suas características. O método usado é o de análise de correspondência.

Análise de correspondência é um método multivariável para análise de dados desenvolvido dentro da tradição francesa e amplamente usado nos anos recentes por sociólogos. O seu mérito específico é a sua capacidade como instrumento exploratório na análise de uma estrutura de relações, neste caso do padrão de relações entre as escolas primárias de Maputo no respeitante a

⁴⁹ Recentemente, acrescentou-se uma variável aos ficheiros existentes, distinguindo entre escolas em Maputo, nas três cidades de Beira, Nampula e Pemba, em outras cidades, em pequenos centros distritais urbanos, e, finalmente, em áreas rurais. Esta variável tem o mérito de permitir separar por exemplo escolas rurais de escolas não-rurais. Contudo, é menos preciso quando se trata de centros urbanos. No caso de Maputo, por exemplo, ele agrupa todas as escolas, das semi-rurais no limite da cidade às escolas da classe média nas partes mais cosmopolitas da cidade.

características específicas. As variáveis que expressam estas características não são tratadas como variáveis escalares, mas são mais frequentemente (tal como neste caso) transformadas em variáveis categorizadas. Por exemplo, a variável "taxa de aprovados" não será considerada como uma variável escalar cujos valores variam de "0" a "100" (porcento). Será dividida num conjunto de "modalidades" de categorias relevantes (por exemplo "taxa de aprovados > 75%", cada uma das quais assume os valores 1 ou 0, quer dizer é válida ou não é válida).

Na análise que se segue, os indivíduos ou filas são todas escolas primárias dos cinco distritos da cidade de Maputo, com a excepção das pertencentes ao distrito 1 que estão situadas fora dos limites da cidade na ilha de Inhaca e na Catembe. Estas escolas, 68 em 1988, caracterizavam-se por um conjunto de variáveis transformadas em modalidades do tipo acima mencionado. Com uma única excepção toda a informação vem dos ficheiros disponíveis na Direcção de Planificação. A esta informação foi acrescentada uma variável indicando o ambiente social da escola. Esta classificação (que usava quatro categorias ou modalidades: "urbana", "suburbana", "semi-urbana" e "semi-rural") foi feita com a ajuda de um funcionário da Direcção de Educação da Cidade do Maputo⁵⁰. Uma vez que todas as variáveis (ou modalidades) usadas na análise são de categorias, os seus pesos relativos são os mesmos. Ser uma escola rural ou não conta tanto como ter ou não ter menos que 20% de professoras ou ter ou não ter 75% de aprovações entre as raparigas. Na representação gráfica das primeiras duas dimensões (factores ou eixos) aqui mostrados, os pontos individuais, que representam quer

⁵⁰ Sr. Chipanga, que tem um enorme conhecimento das escolas primárias de Maputo e seus professores.

as escolas (filas) ou as suas características (variáveis ou colunas) e que são distribuídas no espaço bidimensional, foram substituídas pelo nome da escola e por uma curta descrição da variável em questão. O gráfico 1, então, é uma versão menos exacta do gráfico original produzido pelo próprio programa estatístico.

Polo suburbano/semiurbano		
UNIDADE 25	UNIDADE 19	distr etária 1a classe=média
distribuição etária na 4a classe=média	prof sem formação >40%	LHANGUENE-C
UNIDADE 6	21 DE OUTUBRO	JARDIM
MAVALANE	alunas aprovadas 50-60%	COOP
POLANA CAN. B	suburbano >2500 alunos	25 DE SETEMBRO
alunos por prof >110	semiurbano salas de cimento 70-100%	alunas aprovadas 60-75%
Português+ <35%		
Repetentes >25%		
professoras <30%		
BENFICA-INFULENE		ALTO MAE
IV CONGRESSO		salas de cimento=100%
	25 DE JUNHO	alunas 50%
	MAXAQUENE-B	alunas desistentes <0%
		distribuição etária na 1a cl=baixa professoras >80%
		idade média 1a classe=7 anos
salas de cimento <50%		idade média 4a classe=10.5 anos
		prof sem formação <15%
		GUERRA POPULAR urbano
		distribuição etária 4a cl=baixa
		A LUTA CONTINUA MAXAQUENE
		16 DE JUNHO 3 DE FEVEREIRO
		repetentes <20%
		Polo urbano
		MAXAQ-KHOVO Matemática+ >55%
		ESC DE FRELIMO Português+ >45%
		alunas aprovadas= >75%
		meninos aprovados= >75%
UNIDADE 13	MISSAVANE	prof sem formação <10%
COSTA DO SOL		
	escolas com idade média 500-700 alunos	
	1a classe=8 anos	
	<50 alunos por professor	
	MAGOANINE	
		alunas desistentes 10-15%
9 DE AGOSTO	distr etária 4a classe=alta	
Português- >50%	idade média 4a classe=12 anos	
	ZIMPETO	
	professoras <20%	
Português+ <20%		
	ALBAZINE	
	rural	
	Polo semi-rural	
CHICHANGO		
Mathemática- >50%		
Alunas <35%		

GRÁFICO 1. A estrutura social do campo das escolas primárias de Maputo em 1989 (análise de correspondências)

Duas coisas deveriam ser acrescentadas. Em algumas das análises anteriores, foram incluídas mais variáveis (tais como a taxa de raparigas na 4ª classe ou a taxa de professores com o último curso de formação profissional ("6+3"). Estas variáveis foram omitidas uma vez que ou eram muito fracos na sua contribuição (como era o caso de professores com um longo curso de formação) ou porque eles pareciam medir o mesmo que as outras variáveis (como no caso da taxa de raparigas na 4ª classe, que obviamente mediam o mesmo que a taxa geral de raparigas na escola). Contudo, a estrutura básica mostrada no gráfico 1 permanece o mesmo.

O gráfico 1 mostra as relações entre 68 escolas primárias em Maputo, quando 17 tipos de características são tomadas em consideração. Cada escola foi caracterizada pelo seguinte conjunto de variáveis: o seu ambiente social (urbano, suburbano, semi-urbano ou semi-rural), os seus efectivos totais no início do ano, a sua taxa de desistência para rapazes e a sua taxa de desistência para raparigas, a sua percentagem total de raparigas, a sua idade média na 1ª classe e na 4ª classe, as suas distribuições etárias na 1ª e 4ª classes, a sua taxa de aprovações dos rapazes e a das raparigas, a taxa de alunos com 15 ou mais valores em Português ("Portuguese+"), a taxa de alunos com 15 ou mais valores em Matemática ("Mat+"), a taxa de alunos com menos de 9 valores em Português e Matemática ("Português-" a "Mat-"), o número de alunos por professor na escola (o que não deveria ser confundido com o número de alunos por turma, visto que um professor pode ensinar mais que uma turma), a taxa de professoras, a taxa de professores não formados, e finalmente, a taxa de salas de aula feitas de cimento ou betão. Cada uma destas variáveis foi subdividida num número de variáveis categorizadas ou modalidades (a taxa de salas de aula construídas em betão, por exemplo, foi transformada em quatro modalidades:

"menos de 20%", "20-79%", "80-99%" e "100%"). No gráfico 1, contudo, representa-se apenas um número limitado de modalidades e de escolas, uma vez que o espaço não permite uma representação completa. Todas as variáveis (ou modalidades) importantes serão encontradas.. No que diz respeito a escolas, representam-se todas as escolas perto do pólo rural e a maior parte das escolas perto do pólo urbano, enquanto que só uma pequena selecção de escolas típicas perto do pólo suburbano e semi-urbano tiveram os seus nomes escritos.

A análise de correspondência produz um "mapa" bi-dimensional das escolas primárias de Maputo que tem basicamente três pólos. A este deste mapa, encontramos um aglomerado de escolas urbanas dominadas pela classe média, situadas em edifícios escolares reais ("salas de aula construídas em betão=100%") e caracterizadas por várias qualidades: pela sua elevada taxa de raparigas (que indica que a educação conta igualmente na educação e na carreira social tanto das raparigas como na dos rapazes), pela sua elevada taxa de professoras (esposas de funcionários que não gostam de viver nas partes suburbanas e semi-urbanas da cidade), pelas suas taxas de aprovação igualmente altas e por um elevado número de alunos com as notas mais altas a Português (indicando que esta é a sua língua materna) e em Matemática, e pela sua taxa de repetência relativamente baixa. Estas escolas têm também uma pequena distribuição etária na 1ª classe assim como na 4ª classe, e a idade média dos alunos nas duas classes é, conseqüentemente, baixa. Estas duas características indicam que os alunos (destas escolas) aproximam-se bastante da existência de uma carreira "normal" ou "ideal", começando a frequentar a escola aos 6 ou 7 anos, continuando a partir da 1ª classe em diante sem muita repetência e sem desaparecer da escola durante um ou dois anos para voltar mais

tarde, e sem abandonar antes de completar a escola primária. Estas escolas, e em particular as escolas como "3 de Fevereiro", "A Luta Continua" e "16 de Junho", são a elite das escolas primárias de Maputo.

Este pólo opõe-se ao pólo semi-rural no canto sudoeste do gráfico. As escolas aqui agrupadas têm propriedades específicas. Elas são mais pequenas e têm menos alunos por professor que as urbanas ou suburbanas. Têm poucos professores não formados e poucas professoras. Raramente têm todas as salas de aula construídas em betão. A idade média na 1ª e 4ª classes é consideravelmente mais alta que nas áreas urbanas e a distribuição etária é consideravelmente mais ampla. A proporção de raparigas é pequena comparada a outras áreas e torna-se ainda menor nas classes mais adiantadas. Os alunos reprovam frequentemente em Português e em Matemática e, conseqüentemente, reprovam numa classe com muito mais frequência.

Os pólos urbano e semi-rural opõem-se claramente a um terceiro, o pólo suburbano e semi-urbano. Aqui a proporção aluno/professor é muito maior que em qualquer outro lugar, o que quer dizer que os professores muitas vezes ensinam mais que uma turma. Eles têm uma percentagem alta de professores não formados e, mais provavelmente, mesmo que isso não apareça nas variáveis nas quais se baseia este gráfico, uma alta mobilidade entre os professores (os professores muitas vezes preferem viver num certo sítio e pedem para ser transferidos o mais cedo possível). Os números que medem o aproveitam escolar indicam que eles têm melhor desempenho que as escolas semi-rurais mas pior que as próximas do pólo urbano.⁵¹

⁵¹ Uma circunstância interessante que exige uma explicação, é que as escolas

A análise indica claramente a natureza social do aproveitamento e desperdício escolar. O facto que coisas tais como uma larga distribuição etária na 4ª classe, uma baixa taxa de raparigas e de professoras sejam acompanhados de uma alta taxa de reprovados não é acidental. Nem deveria ser interpretado como significando que estes factores em si próprios causam o abandono escolar. Uma baixa proporção de raparigas ou de professoras indicam, acima de tudo, um contexto social no qual as famílias que enviam os filhos à escola têm poucos recursos culturais legítimos que tornariam as crianças capazes de lidar com a escola com sucesso. Indica, além disso, um contexto social onde as famílias e seus filhos têm muitas outras coisas com que se preocupar além da escola par poderem assegurar a sua sobrevivência diária. Então, o que estamos a tratar são meros indicadores de complexos contextos sociais que devem ser compreendidos na sua *totalidade*. Destacando, ou pelo menos indicando, esta complexidade, a análise apela a um certo realismo. Se o desperdício escolar deve ser substancialmente reduzido, então certamente a melhor coisa a fazer seria transformar as áreas semi-rurais, semi-urbanas e suburbanas em urbanas da classe média. Aí as raparigas abandonariam menos a escola e os alunos não reprovariam com tanta frequência. Uma vez que tal transformação não está ao alcance, o que talvez não demasiado irrealisticamente podia ser desejado é uma consciência entre os professores e planificadores educacionais das diversas realidades complexas em que a escola funciona.

de Jardim e Coop, i.e. escolas nas áreas urbanas, nesta análise situam-se mais próximo do pólo suburbano/semi-urbano que do urbano.

7. Conclusão e recomendações

O desperdício escolar é um fenómeno complexo. Inclui a questão fundamental do uso do sistema educacional por grupos sociais com diferentes tipos de recursos. Parece importante que o tipo de retórica moralista, que tão frequentemente domina a forma dos professores e políticos escolares lidarem com problemas tais como repetência e desistência e que tende a dar toda a culpa aos pais ou aos professores ou a todos eles em conjunto, dê lugar a uma tentativa de compreender os mecanismos complexos que determinam que significado a educação pode possivelmente ter para os que nela estão envolvidos. A alta taxa de desistência das raparigas no Moçambique rural, por exemplo, não é um efeito de hábitos ou formas de pensar ultrapassados. Ela está profundamente enraizada em toda a lógica da reprodução social na sociedade rural e não mudará só porque os representantes da sociedade moderna pensam que é ultrapassada. Um exemplo paralelo, é a alta taxa de desistência e repetência nas áreas suburbanas que não podem ser separadas das estratégias de sobrevivência impostas às famílias por condições de vida extremamente duras. Não há soluções fáceis para problemas tais como a desistência, mas a compreensão e discussão dos mecanismos a eles subjacentes são a única forma dos professores e planificadores da educação poderem lidar com eles de forma frutuosa.

O problema do desperdício inclui também a questão do ensino em diferentes contextos culturais e sociais. Para por a questão de maneira mais simples, como é que o ensino pode tornar-se mais sensível às condições culturais de aprendizagem?

Finalmente o problema do desperdício foca a questão da "eficácia" da escola como uma instituição, funcionando ou não funcionando como parte da administração estatal por um lado, e, por outro lado, como parte da comunidade local na qual está necessariamente inserida.

Este relatório concluirá com a menção breve de alguns pontos onde a política educacional teria provavelmente um impacto positivo. Estou bem ciente de que estas recomendações sofrem de duas deficiências comuns. São muitas vezes vagas e gerais. E por vezes têm as características de algo em que se acredita porque assim se deseja.

7.1. O desenvolvimento de competência moçambicana

O melhoramento da qualidade de educação através da formação de professores, de formação em exercício ou elaboração de livros escolares e novos currículos não virão como dádivas do céu. Deve ser o resultado de acção baseada no conhecimento da realidade das escolas moçambicanas. Moçambique pode pedir emprestado aos países desenvolvidos as tradições científicas que fornecem as ferramentas para a produção deste tipo de conhecimento, mas não pode - ou pelo menos não devia importar - resultados ou soluções já prontos; o conhecimento em si mesmo deve ser baseado na realidade moçambicana.

7.1.1. Investigação

São necessários estudos de como a educação funciona em diferentes contextos sociais, que significado ela tem para diferentes grupos sociais e géneros, de quais são as condições linguísticas e culturais para o ensino, de como os conteúdos dos currículos, livros escolares e métodos de ensino se relacionam com a forma de aprender e pensar dos alunos e ao conhecimento pré-existente e necessidades de conhecimento deles, de como os professores pensam e se comportam, dos factores que fazem as escolas funcionar bem ou mal, do uso que se faz da alfabetização fora da escola, etc.

É igualmente importante que esta investigação entra na "caixa negra" dos processos de ensino e tente explorar a maneira em que vários factores (aspectos linguísticos, as concepções e experiências das crianças em meios sociais diferentes, as maneiras de pensar e agir dos professores, os currículos e os materiais escolares, etc.) interagem para produzirem o que chamamos normalmente a "qualidade" do ensino, e não se limita a estudos do tipo "macro".

Alguns destes estudos estão a ser realizados no INDE e noutras instituições. É importante que estas instituições obtenham condições de trabalho razoáveis e tenham a possibilidade de desenvolver contactos frutuosos com várias instituições de pesquisa noutras partes do mundo. A pesquisa devia provavelmente ser uma mistura de estudos de curta duração com objectivos normativos ou de política (educativa) definidos e estudos de longa duração menos directamente definidos por objectivos de política.

É também vital que as condições para esta pesquisa permitam extenso trabalho de campo, incluindo entrevistas e observação directa e que os estudos não sejam limitados a levantamentos estatísticos.

A pesquisa educacional devia beneficiar também da colaboração directa entre várias instituições moçambicanas com competência específica, tais como NELIMO, ARPAC, o Departamento de Arqueologia e Antropologia da UEM, ISP e INDE. Este tipo de colaboração em projectos específicos não só é importante para a qualidade da pesquisa, mas contribuiria para criar competência. Também tem o mérito de romper com tendências que existem e que são muito contraproducentes: a luta infértil entre instituições ao fim de obter monopólio total na sua área, a combate a qualquer preço de tradições científicas desconhecidas ou representadas por outros, o escondimento do seu próprio trabalho ao fim de evitar concorrência, a falta de abertura intelectual.

Parece igualmente importante que a investigação educacional seja concebida numa forma menos isolada e que haja contactos muito mais desenvolvidos entre a investigação educacional, a formação de professores e a elaboração dos currículos e de materiais escolares. Tais contactos - que muitas vezes são necessariamente contactos entre pessoas ligadas a instituições diferentes - estão muito mal desenvolvidos. Se a qualidade do ensino primário deve melhorar, deve-se fazer análises do processo de ensino, paralelamente com análises das condições linguísticas, culturais e institucionais deste processo, e usar os resultados na formação de professores antes do exercício e em exercício, assim como nas mudanças dos currículos e na elaboração de livros escolares. Isto inclui análises de tentativas

inovadoras para achar novos métodos de ensino ou para elaborar novos materiais de ensino.

7.1.2. *Unidade de avaliação*

O aproveitamento escolar é medido normalmente através da informação dos aprovados e não aprovados. Foi acima discutido que esta medida é por demais grosseira para fins de avaliação, já que pouca informação útil dá sobre o rendimento real do ensino em termos de aprendizagem.

Uma forma complementar e, provavelmente, não tão dispendiosa de garantir uma avaliação contínua dos resultados do ensino seria criar uma pequena unidade de estudos de avaliação, quer na Direcção de Planificação do MINED quer no INDE. Tal unidade elaboraria testes simples em algumas das disciplinas mais importantes e realizariam estes testes anualmente numa pequena amostra de escolas através do país. As experiências do projecto de avaliação dos livros escolares da escola primária mostram que, pelo menos em Matemática, é suficiente testar um número limitado de itens seleccionados para conseguir obter uma imagem precisa da informação do conhecimento dos alunos e suas maiores dificuldades de aprendizagem. A acumulação de tal informação e tais análises durante um pequeno período de anos contribuiria grandemente para a avaliação de programas, livros escolares ou do efeito de coisas como a greve dos professores na escola.⁵¹ Ajudaria os

⁵¹ Neste sentido tal avaliação nacional contínua seria o oposto do programa IEA em Matemática, que tenta comparar resultados de diferentes países pondo

planificadores educacionais e investigadores educacionais no seu trabalho.

Tal unidade de avaliação podia ter um pessoal bem treinado ou só alguns membros que trabalham em colaboração com os grupos curriculares no ministério, com os grupos de investigação do INDE e, no começo, com um pequeno número de consultores estrangeiros.

7.1.3. Três sugestões para o melhoramento dos dados recolhidos pela Direcção de Planificação

Dar-se-ão recomendações específicas sobre um ponto. A informação recolhida pela Direcção de Planificação sobre efectivos e aproveitamento é muito valiosa. Contudo, seria ainda mais útil se um ou dois aspectos fossem acrescentados aos formulários que as escolas individuais preenchem. Primeiro que tudo, devia-se acrescentar uma coluna na qual o número de alunos que foram registados depois do "Levantamento de 3 de Março" seriam lançados. Esta informação tornaria possível calcular o número real de desistências durante o ano.

Devia-se também discutir se escolas individuais não podiam ser obrigadas a dar informação exacta sobre quantos alunos (dos dois sexos) que desapareceram de um ano para outro e as razões para este desaparecimento (a última destas informações seria recolhida

de parte tradições ou condições nacionais (tais como condições culturais) específicas.

através de categorias fixas já elaboradas). Esta informação seria útil para a avaliação do rendimento do sistema escolar e tornaria os professores e directores de escola mais conscientes da necessidade de actuarem contra as desistências interanuais. Tais novas formas de recolha de informação teriam de ser experimentadas num número limitado de escolas durante um ano, para ver se são realistas e funcionais.

Seria também de grande valor acrescentar uma ou duas variáveis para escolas individuais que indicam o carácter social da escola e as línguas predominantes no meio ambiente local. Tal classificação (que teria de ser desenvolvida) seria de grande ajuda na análise do aproveitamento e desistências. A variável deste tipo existente, que foi acima mencionada, é de qualidade duvidável, já que é baseada num princípio administrativo.

7.1.4. Escolas-piloto e apoio a projectos inovadores

O desenvolvimento de métodos pedagógicos, novos programas ou novos livros escolares adaptados às condições das escolas moçambicanas exigirão projectos de pequena escala em escolas onde se pode realizar e analisar novas experiências pedagógicas. Tais escolas-piloto - que podiam variar de acordo com o projecto de desenvolvimento no qual estão engajados - e seus professores teriam necessariamente condições específicas de trabalho, em termos de apoio aos professores, mas, noutros aspectos, seriam escolas moçambicanas típicas para meios sociais, culturais e linguísticos diferentes.

Desnecessário será dizer que tais projectos, por sua vez, exigem instrutores ou peritos que sejam capazes de apoiar os professores. Presentemente, isto é um sério obstáculo a estas tentativas inovadoras.

7.1.5. Livros de leitura para os professores do ensino primário

Um obstáculo ao melhoramento da qualidade do ensino primário é, sem dúvida, o nível muitas vezes baixo de conhecimentos dos professores. Muitos professores são incapazes de desenvolver métodos de ensino alternativos e mais produtivos, entre outras razões, porque não dominam bem as matérias das disciplinas que ensinam.

O ensino à distância por meio de rádio tem sido discutido como um meio de melhorar a situação e dar mesmo aos professores rurais a possibilidade de continuar a sua educação geral. No presente contexto sugerir-se-á uma ideia complementar. Será provavelmente de grande valor produzir apenas um ou mais livros de leitura para os professores do ensino primário o que lhes permitiria obter um conhecimento mais profundo nas disciplinas ou áreas que estão a ensinar. A falta de livros torna virtualmente impossível que os professores melhorem os seus conhecimentos. A produção de tais livros de leitura seria também uma expressão simbólica de reconhecimento da importância do trabalho dos professores da escola primária.

Nos próximos anos, quando a investigação educacional e as

experiências acumuladas de projectos piloto para melhorar o ensino tiverem criado uma base suficiente, seria igualmente importante produzir livros de leitura sobre questões pedagógicas que os professores poderiam utilizar para a sua própria reflexão.

7.1.6. Escolas de formação de professores

A formação de professores antes do exercício docente não esteve dentro do âmbito deste estudo. Contudo, entrevistas com muitos professores recém-formados indicam que muitas escolas de formação de professores encontram-se num estranho estado de isolamento, em que, por exemplo, os contactos com as escolas são poucos e mal organizados. Idealmente, as escolas de formação de professores deviam ser centros para desenvolvimento e inovação pedagógica.

7.1.7. Formação em exercício dos professores

Deve-se dar prioridade à formação em exercício. Como acima foi discutido, Moçambique não será capaz de substituir professores não formados dentro de um futuro previsível. Além de mais, muitos professores sem formação, e especialmente nas áreas rurais, constituem um importante recurso da escola primária moçambicana.

Estou bem ciente de que os escassos recursos, a todos os níveis, (sendo um dos mais importantes a extrema carência de instrutores formados) torna extremamente difícil desenvolver uma estratégia

realista para uma formação em exercício em grande escala. Contudo, a situação catastrófica nas escolas primárias moçambicanas apela à tomada de medidas.

Em algumas áreas, como a cidade de Maputo, seria possível realizar programas mais ambiciosos de formação em exercício mesmo com recursos escassos. A nível provincial, talvez se devesse discutir o renascimento da antiga CAP (Comissão de Apoio Pedagógico) . A discussão devia ser realizada com agências doadoras estrangeiras, sem se cometer o erro de tentar importar soluções estrangeiras para problemas moçambicanos. Agências doadoras estrangeiras podiam, por exemplo, financiar um encontro nacional dos responsáveis provinciais do ensino primário e dos chefes provinciais de apoio pedagógico onde se poderia discutir experiências, identificar os problemas e focar questões de estratégia.

7.1.8. Reforçando o nível provincial

Finalmente devia-se dar mais ênfase à importância do nível provincial no sistema educacional. Isto significa, por um lado, criar melhores condições de trabalho nas direcções provinciais, e, por outro lado, fazer mais uso da competência acumulada sobre o nível provincial, na planificação da educação a nível nacional. Os responsáveis ao nível provincial têm contacto estreito com problemas reais do ensino primário através dos contactos com os distritos e com escolas individuais.

De maneira semelhante, o trabalho dos técnicos a nível provincial beneficiar-se-ia bastante se a competência e experiências dos

técnicos distritais fossem usadas mais sistematicamente na planificação.

7.2. Ensino

7.2.1. Currículos, manuais do professor e livros do aluno

Os currículos e livros escolares deviam ser revistos. Isto não pode ser um empreendimento a ser realizado de uma só vez. Para melhorar os currículos necessita-se de conhecimento sobre como eles (currículos e livros escolares) funcionam no contexto da escola. Pode-se acumular este conhecimento ao longo do tempo, se não se perde a experiência e os níveis inferiores da administração da educação, províncias e distritos, estão envolvidos junto com os professores. Um exemplo é a questão anteriormente abordada, da falta de conhecimento do comportamento sexual das jovens urbanizadas, para quem os ritos de iniciação não existem ou não funcionam. Não é auto-evidente que gastando mais tempo a ensinar os segredos do sexo e começando a fazê-lo nas primeiras classes da escola primária seja a única solução a optar. Nas áreas rurais, o currículo existente, que começa a bordar esta questão no fim do 1º grau da escola primária, pode ser extremamente ofensivo para os pais das crianças e ajudar a reforçar a sua falta de confiança na escola.

O ensino deve tornar-se cada vez mais adaptado ao nível dos alunos. Avançar com programas ambiciosos quando os alunos poucas ou nenhuma possibilidade têm de os acompanhar, não só é perda de tempo como também significa produzir repetência e desistência. Nos currículos, livros do aluno e sistemas de avaliação devem ser desenvolvidos princípios que criem condições para esta adaptação contínua do nível de ensino ao nível de aprendizagem.

Os livros escolares, em geral, devem ser elaborados de maneira que estabeleçam mais ligações entre a matéria da disciplina e as experiências dos alunos.

Deve-se, muitas vezes, diminuir o nível de exigência dos currículos. Presentemente eles exigem mais, em certas disciplinas, que os currículos de países desenvolvidos no mesmo nível. Esta é uma ambição pedagógica desprovida de conhecimento pedagógico.

A estratégia optada nos manuais do professor - atar os professores a instruções detalhadas de como actuar na sala de aula - é contraproducente e devia ser abandonada. Em vez disso os manuais do professor deviam ajudar os professores, incluindo os sem formação, discutindo os objectivos centrais com temas específicos das disciplinas e propondo vários métodos pedagógicos e várias aulas modelo para o ensino destes temas de disciplina.

7.2.2. Métodos de ensino

Métodos de ensino e formas de organizar a vida na sala de aula, que dêem aos alunos um papel mais activo no processo de

ensino/aprendizagem, têm simplesmente que ser desenvolvidos, mesmo que as duras condições das salas de aula não favoreçam tais métodos. Do que se precisa aqui são experimentos e acumulação de experiências.

7.2.3. Língua de instrução

O Ministério de Educação iniciou um projecto piloto em que o ensino da leitura e escrita em línguas maternas moçambicanas será testado e avaliado. Entretanto a primeira língua dos alunos deve ser usada nas primeiras classes com objectivos específicos, tais como explicar instruções difíceis ou traduzir palavras difíceis (quando tal tradução é possível). Deve-se desenvolver e distribuir instruções para os professores de como e quando usar outras línguas para além do português. A situação presente produz fracasso escolar desnecessário, repetência e desistência.

7.3. Raparigas

Não há atalhos para melhorar a situação das raparigas no ensino primário. A formação docente antes do exercício e a formação docente em exercício devia naturalmente incluir discussões sobre a situação presente. Os livros do aluno e manuais do professor deviam estar mais conscientes das diferenças entre as raparigas e rapazes e conter sugestões de como o ensino podia ser mais adaptado às necessidades das raparigas. Contudo, tal acção pressupõe que exista

suficiente conhecimento qualitativo que poderia ser transmitido nessas formas. A situação das raparigas (em diferentes contextos sociais) em relação à escola, incluindo análises da interacção na sala de aula, podia muito bem ser uma prioridade de pesquisa para instituições como o INDE.

Algumas das medidas mais quantitativas merecem ser discutidas. Nas escolas internato, um maior número de lugares que o actual podia ser reservado às raparigas, encorajando assim as famílias a deixar as filhas a continuar os seus estudos. A níveis mais altos nas zonas rurais, onde as raparigas desaparecem em grandes números, a possibilidade de reduzir ou eliminar as taxas de matrícula para as raparigas podia ser discutida.

7.4. Escolas-internato e escolas do EP2

A desvalorização dos exames escolares obriga as famílias que querem fazer uso do sistema educativo a enviar os filhos ao ensino primário do 2º grau (EP2) e ao ensino secundário. Essas escolas são raras fora dos centros urbanos, excluindo por conseguinte as famílias rurais do ensino primário do 2º grau (e, naturalmente, do nível secundário).

O Ministério da Educação podia encorajar agências doadoras estrangeiras a ajudar a construir e apoiar escolas estatais do EP2 nas áreas rurais. Tais escolas deveriam incluir instalações para internamento. As escolas-internato muitas vezes representam a única possibilidade existente para as famílias camponesas de manter os

seus filhos na escola. Como foi anteriormente discutido, é vital que tais possibilidades existam, já que, de outro modo, a lógica do investimento educacional será ameaçada. Nas escolas-internato deveria-se atribuir cotas generosas às alunas.

Se essas escolas rurais do EP2 são apoiadas por agências doadoras, poderiam também ser fornecidas com casas para professores, razoavelmente bem construídas, pertencentes à escola. A existência de tais casas seria um encorajamento aos professores rurais e talvez tornaria os professores do 2º grau mais inclinados a aceitar deixar os centros urbanos.

7.5. Propinas e preços de livros escolares

As tendências actuais de transferir uma parte ainda maior do fardo económico da escolarização para as famílias individuais terá como consequência que um outro preço terá de ser pago, moneadamente a desistência. Se o Ministério da Educação quer sustentar o desperdício escolar, não deveria encarecer as propinas e livros escolares ou deveria mesmo torná-los gratuitos. É particularmente verdade para as áreas rurais, onde os gastos escolares representam um fardo considerável. Preços mais altos afectarão, em particular, as raparigas uma vez que as famílias optarão em primeiro lugar por manter as filhas fora da escola.

7.6. Controlar as desistências anuais

Como anteriormente se discutiu no parágrafo sobre as desistências anuais, os alunos que desaparecem da escola entre os anos lectivos tendem a ser menos visíveis para a escola e por consequência não representam um problema que possa ser tratado. Seria possível instruir os directores e professores a manter registos dos alunos que desistem entre os anos lectivos e fazer tentativas de trazê-los de volta à escola. Isto seria possível pelo menos em escolas pequenas situadas em áreas razoavelmente estáveis.

O problema aqui é, por assim dizer, não só que os alunos desistam, mas que é provável que regressem um ano mais tarde, com uma idade maior. Este efeito seria talvez ligeiramente reduzido se as escolas tentassem manter um registo dos alunos que desistem entre os anos lectivos.

7.7. A escola como uma instituição moral: encorajando os professores. A relação entre a escola e a comunidade local

É fácil de dizer que o contacto entre a escola e a sociedade local deveria melhorar. Isso tem estado na agenda por muitos anos. O estudo em Matibane, o bairro rural fora de Nampula, indica,

contudo, que as formas de contacto, nas áreas rurais, deveria incluir também a estrutura do poder tradicional e não apenas as estruturas políticas da administração moderna. Os directores das pequenas escolas rurais deviam ser autorizados e recomendados a pedir conselho de chefes locais em certos assuntos escolares, tais como desistências de raparigas. A força moral de pessoas líderes da sociedade tradicional podem muitas vezes trabalhar a favor da escola, e mesmo se não o faz ainda é um factor extremamente importante na configuração da escola local. Isto naturalmente não significa que as instruções nos currículos ou regulamentos das escola devam ser abandonados quando as forças locais assim o queiram.

Durante os últimos 5 ou 10 anos a moral dos professores das escolas urbanas e suburbanas tem vindo a declinar, devido às más condições de vida e à pressão das massas de famílias recém-urbanizadas sobre a escola. Está longe de ser invulgar que os professores exijam pagamento extra para aceitar alunos na escola ou para aprovar alunos no fim do ano.⁵² É uma questão aberta como estas tendências podem ser enfraquecidas. O desenvolvimento social no geral não parece favorecer o renascimento da escola como instituição moral no sentido em que muitas escolas rurais são vistas e funcionam como instituições morais. As condições de vida entre os professores não são susceptíveis de melhorar e uma vez que uma certa dose de corrupção se estabeleceu como normal, difícil será livrar-se dela.

⁵² É frequente que os professores exigem aulas extras pagas ("explicação") para passar os seus alunos no fim do ano. Relatórios das escolas suburbanas de Maputo indicam que os métodos por vezes inluem exigências de dormir com as raparigas.

Uma das poucas vias abertas para a actuação é provavelmente tentar usar a comunidade local como força reguladora na relação com a escola, que é, mais uma vez por na agenda comités escola/comunidade. A função e eficácia das escolas deveriam ser também um objecto prioritário na pesquisa educacional. Tal pesquisa empregará em certa medida métodos quantitativos e o uso estatístico dos dados existentes, mas deve incluir sobretudo muito trabalho de campo qualitativo, incluindo entrevistas com professores, pais, alunos e membros da comunidade local.

Parece importante apoiar simultaneamente o professor primário moçambicano moral e materialmente. A situação presente, quando um número desconhecido de professores são irregularmente pagos, não pagos ou de qualquer modo muito mal pagos, e quando muitos professores formados não foram oficialmente reconhecidos como funcionários do estado, nada poderá senão frustrar mesmo o professor mais dedicado.

A privatização das escolas em curso em certas áreas criará provavelmente melhores condições para os professores que forem suficientemente afortunados para serem seleccionados para estas escolas (como será para as afortunadas crianças cujas famílias tenham os meios de enviá-las para lá ou a sorte de viver no lugar certo). Um dos efeitos será que o emprego nas escolas estatais comuns será ameaçado por uma desvalorização paralela. Se o Ministro da Educação, com a ajuda financeira de doadores estrangeiros, pudesse contrabalançar este processo, muito seria ganho pela escola primária moçambicana.

Bibliografia

Baptista Lundin, Irae: "Estrategias de sobrevivência na cidade de Maputo numa abordagem sócio-cultural - uma investigação antropológica", mimeo, Departamento de antropologia e arqueologia, UEM. Maputo: 1987

Baptista Lundin, Irae: "Resultados do estudo sócio-económico e cultural nos agregados familiares com crianças mal nutridas na cidade de Maputo - Bairro comunal do Zimpeto", mimeo. Departamento de Arqueologia e Antropologia, UEM. Maputo: 1987

Bourdieu, Pierre: "Les trois espèces du capital culturel", in *Actes de la recherche en science sociales*, No 30, 1979

Bourdieu, Pierre: "Le capital social. Notes provisoires", in *Actes de la recherche en science sociales*, No 31, 1980

Chaibderraine, Mohammed: *Education Wastage at the Primary Level*. Linköping Studies in Education. Dissertations No 9, Linköping University. Linköping, Sweden: 1978

Chartier, Roger (ed.): *Pratiques de la lecture*, Paris: Rivages, 1985.

Cleghorn, Ailie et al: "Language policy and science instruction in Kenyan primary schools", in *Comparative Education Review*, vol. 33, No 1, 1989.

Collins, Sydney: "The social and economic causes of wastage in schools and other educational institutions in Tanganyika", in *Teacher*

Education, No 5, 1965.

Daun, Holger: *Primary Learning Systems in Sub-Saharan Africa. Indigenous, Islamic and Western Education*. Institute of International Education, Stockholm University, Report No 63. Stockholm: 1983

Deblé, Isabelle: "Politique éducative en Mozambique: Analyse et contraintes", mimeo, UNESCO consultancy report. 1986

Duvieusart, Bandouin: "A financial feasibility study of the National education system in Mozambique.", mimeo, UNESCO consultancy report. 1986

Emy, Pierre: *L'enfant et son milieu en Afrique noire*. L'Harmattan. Paris: 1987

Furet, François, Ozouf, Jacques: *Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*. Vol. 1. Les Editions de Minuits. Paris: 1977

Geffray, Christian: *Travail et symbole dans la société des Makuwa*. Thèse de doctorat, École des hautes études en sciences sociales. Paris: 1987

Geffray, Christian: *La cause des armes au Mozambique*, Paris, 1991.

Gimeno, José Blat: *L'échec scolaire dans l'enseignement primaire: moyens de le combattre. Étude comparée internationale*. UNESCO. Paris: 1984

Goody, J.: *Literacy in traditional societies*, Cambridge: CUP, 1968

Hewson, Peter; Hewson, Mariana: "The role of conceptual conflict in conceptual change and the design of science instruction", *Instructional Science* 13, 1984, pág. 1-13

Hewson, Mariana; Hamlyn, David: "Cultural metaphors: Some implications for Science education", *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 16, 1985, pág. 31-46

Hewson, Mariana: "The ecological context of knowledge: implications for learning science in developing countries", *Curriculum Studies*, Vol. 20, 1988, pág. 317-326

IDS Bulletin. Vol 20, No 1. January 1989.

Johnston, Anthon: *Study, produce, and combat! Education and the Mozambican state, 1962-1984*. Studies in Comparative and International Education, No 14, Institute of International Education, University of Stockholm, 1989

Johnston, Anton, Kaluba, Henry, Karlsson, Mats, Nyström, Kjell: *Education and economic crisis - the cases of Mozambique and Zambia*. SIDA, Education Division documents No 38. Stockholm: 1987

Kulick, Don; Stroud, Christopher: "Christianity, Cargo and Ideas of Self: Patterns of Literacy in a Papua New Guinean Village", in *Man*, 25, 1990, pp-70-88

Lind, Agneta: *Adult Literacy Lessons and Promises: Mozambican*

Literacy Campaigns, 1978-1982. Studies in Comparative and International Education, No 12, Institute of International Education, University of Stockholm, 1988

Loforte, Ana Maria: "Migrantes e a sua relação com o meio social", in *Trabalhos de Arqueologia e antropologia*, No 4, Departamento de arqueologia e antropologia, UEM. Maputo: 1987

Martins, Zeferino: *Population Growth and Universal Primary Education in Mozambique*. Faculty of Social Sciences, University of Ghana. Legon, Ghana: 1990

Medeiros. Eduardo: "O sistema linhageiro Macua-Lómwè", mimeo, UEM. Maputo: 1979

Ministério da Cooperação; UNICEF: "Um perfil da vulnerabilidade. A situação da criança e da mulher em Moçambique", mimeo, Maputo: 1989

Ministério de Saude; Universidade Eduardo Mondlane; FNUAP: "Comportamento reprodutivo da mulher moçambicana. Cidade de Maputo", mimeo, Maputo: 1987

Muel-Dreyfus, Francine: *Le métier d'éducateur. Les instituteurs de 1900, les éducateurs spécialisés de 1968*. Paris: Minuit, 1983.

Naji, Mohammed B.M.: *En skola för folket - En skola för eliten. En studie av de faktorer som betingar såväl framgång som misslyckande i Tunisiens primärskolor*. Linköping Studies in Education. Dissertations No 26, Linköping University. Linköping, Suécia, 1990

Prospects. Quartely Review of Education. Vol. XIV, No 3. UNESCO. Paris: 1984

Street, Brian V.: "Orality and Literacy as Ideological Constructions: some problems in cross-cultural studies", *Cultural History* 2, 1987, pág. 7-30

Tulkin, S.R.; Konner, M.J.: "Alternative Conceptions of Intellectual Functioning", *Human Development*, Vol. 16, 1973, pág. 33-52

Tabela 1: Análise de uma coorte de alunos (rapazes). Média do país

As taxas de desistência e de promoção são baseadas nas taxas de 1989. A taxa estimada de repetência foi calculada da maneira seguinte: (desistentes durante o ano lectivo + reprovados em 1988)/repetentes em 1989

	1a classe	2a classe	3a classe	4a classe	5a classe	Grad.
Taxa anual de desistência	14	11	14	11	12	
Taxa anual de promoção	53	53	57	63	65	
Taxa estimada de repetição	58	59	56	56	51	
Ano 1 Ingressos	1000					
Repetentes	0					
Total	1000					
Desistentes durante o ano	170					
Ano 2 Ingressos	0	530				
Repetentes	273	0				
Total	273	530				
Desistentes durante o ano	46	74				
Ano 3 Ingressos	0	144	281			
Repetentes	74	147	0			
Total	74	291	281			
Desistentes durante o ano	13	32	39			
Ano 4 Ingressos	0	39	154	160		
Repetentes	20	81	68	0		
Total	20	120	222	160		
Desistentes durante o ano	3	13	31	18		
Ano 5 Ingressos		11	64	127	101	
Repetentes		33	53	33	0	
Total		44	117	160	101	66
Desistentes durante o ano		5	16	18	12	
Ano 6 Ingressos		0	23	67	101	
Repetentes		12	28	33	18	
Total		12	52	100	119	77
Desistentes durante o ano		1	7	11	14	
Ano 7 Ingressos			6	29	63	
Repetentes			12	21	21	
Total			19	50	84	55
Desistentes durante o ano			3	6	10	
Ano 8 Ingressos			0	11	32	
Repetentes			5	10	15	
Total			5	21	47	30
Desistentes durante o ano			1	2	6	
Soma	1000	725	529	394	296	228

Tabela 2: Análise de uma coorte de alunas. Média do país

As taxas de desistência e de promoção são baseadas nas taxas de 1989. A taxa estimada de repetência foi calculada da maneira seguinte: (desistentes durante o ano lectivo+reprovadas em 1988)/repetentes em 1989

	1a classe	2a classe	3a classe	4a classe	5a classe	Grad.
Taxa anual de desistência	14	11	10	10	10	
Taxa anual de promoção	48	49	57	61	64	
Taxa estimada de repetição	56	57	59	55	54	
Ano 1 Ingressos	1000					
Repetentes	0					
Total	1000					
Desistentes durante o ano	140					
Ano 2 Ingressos	0	480				
Repetentes	291	0				
Total	291	480				
Desistentes durante o ano	41	53				
Ano 3 Ingressos	0	140	235			
Repetentes	88	140	0			
Total	88	279	235			
Desistentes durante o ano	12	31	24			
Ano 4 Ingressos	0	42	137	134		
Repetentes	26	81	60	0		
Total	26	123	197	134		
Desistentes durante o ano	4	14	20	13		
Ano 5 Ingressos		13	60	112	82	
Repetentes		36	50	29	0	
Total		49	110	141	82	52
Desistentes durante o ano		5	11	14	8	
Ano 6 Ingressos		0	24	63	86	
Repetentes		14	28	30	16	
Total		14	52	93	102	65
Desistentes durante o ano		2	5	9	10	
Ano 7 Ingressos			7	30	57	
Repetentes			13	20	20	
Total			20	49	77	49
Desistentes durante o ano			2	5	8	
Ano 8 Ingressos			0	11	30	
Repetentes			5	11	15	
Total			5	22	45	29
Desistentes durante o ano			1	2	5	
Soma	1000	675	463	350	255	195

Tabela 3: Análise de uma coorte de alunos (rapazes). Distrito 1, Maputo

As taxas de desistência e de promoção são baseadas nas taxas de 1989. A taxa estimada de repetência foi calculada da maneira seguinte: (desistentes durante o ano lectivo + reprovados em 1988) / repetentes em 1989

	1a classe	2a classe	3a classe	4a classe	5a classe	Grad.
Taxa anual de desistência	2	3	3	4	3	
Taxa anual de promoção	71	65	73	78	84	
Taxa estimada de repetição	100	98	93	98	100	
Ano 1 Ingressos	1000					
Repetentes	0					
Total	1000					
Desistentes durante o ano	20					
Ano 2 Ingressos	0	710				
Repetentes	290	0				
Total	290	710				
Desistentes durante o ano	6	21				
Ano 3 Ingressos	0	206	462			
Repetentes	84	244	0			
Total	84	449	462			
Desistentes durante o ano	2	13	14			
Ano 4 Ingressos	0	60	292	337		
Repetentes	24	154	116	0		
Total	24	214	408	337		
Desistentes durante o ano	0	6	12	13		
Ano 5 Ingressos		17	139	208	263	
Repetentes		73	186	73	0	221
Total		91	325	281	263	
Desistentes durante o ano		3	10	11	8	
Ano 6 Ingressos		0	59	166	219	
Repetentes		31	148	61	42	
Total		31	207	226	261	219
Desistentes durante o ano		1	6	9	8	
Ano 7 Ingressos			20	106	176	
Repetentes			94	49	42	
Total			115	154	218	183
Desistentes durante o ano			3	6	7	
Ano 8 Ingressos			0	58	120	
Repetentes			52	33	35	
Total			52	92	155	130
Desistentes durante o ano			2	4	5	
Soma	1000	993	972	875	779	754

Tabela 4: Análise de uma coorte de alunas. Distrito 1, Maputo

As taxas de desistência e de promoção são baseadas nas taxas de 1989. A taxa estimada de repetência foi calculada da maneira seguinte: (desistentes durante o ano lectivo + reprovadas em 1988) / repetentes em 1989

	1a classe	2a classe	3a classe	4a classe	5a classe	Grad.
Taxa anual de desistência	0	1	2	1	4	
Taxa anual de promoção	80	71	80	82	79	
Taxa estimada de repetição	100	99	100	88	100	
Ano 1 Ingressos	1000					
Repetentes	0					
Total	1000					
Desistentes durante o ano	0					
Ano 2 Ingressos	0	800				
Repetentes	200	0				
Total	200	800				
Desistentes durante o ano	0	8				
Ano 3 Ingressos	0	160	568			
Repetentes	40	230	0			
Total	40	390	568			
Desistentes durante o ano	0	4	11			
Ano 4 Ingressos	0	32	277	454		
Repetentes	8	112	114	0		
Total	8	144	390	454		
Desistentes durante o ano	0	1	8	5		
Ano 5 Ingressos		6	102	312	373	
Repetentes		41	78	72	0	
Total		48	180	384	373	294
Desistentes durante o ano		0	4	4	15	
Ano 6 Ingressos		0	34	144	315	
Repetentes		14	36	61	78	
Total		14	70	205	393	311
Desistentes durante o ano		0	1	2	16	
Ano 7 Ingressos			10	56	168	
Repetentes			14	32	83	
Total			14	88	251	198
Desistentes durante o ano			0	1	10	
Ano 8 Ingressos			0	19	72	
Repetentes			5	14	53	
Total			5	33	125	99
Desistentes durante o ano			0	0	5	
Soma	1000	998	990	986	928	902

Tabela 5: Análise de uma coorte de alunos (rapazes). Nampula rural

As taxas de desistência e de promoção são baseadas nas taxas de 1989. A taxa estimada de repetência foi calculada da maneira seguinte: (desistentes durante o ano lectivo + reprovados em 1988) / repetentes em 1989

	1a classe	2a classe	3a classe	4a classe	5a classe	Grad.
Taxa anual de desistência	23	20	16	19	18	
Taxa anual de promoção	45	48	51	53	56	
Taxa estimada de repetição	47	44	37	34	38	
Ano 1 Ingressos	1000					
Repetentes	0					
Total	1000					
Desistentes durante o ano	230					
Ano 2 Ingressos	0	450				
Repetentes	259	0				
Total	259	450				
Desistentes durante o ano	59	90				
Ano 3 Ingressos	0	121	216			
Repetentes	64	103	0			
Total	64	224	216			
Desistentes durante o ano	15	45	35			
Ano 4 Ingressos	0	30	108	110		
Repetentes	16	51	39	0		
Total	16	82	147	110		
Desistentes durante o ano	4	16	24	21		
Ano 5 Ingressos		8	39	75	58	
Repetentes		19	27	18	0	
Total		26	66	93	58	33
Desistentes durante o ano		5	11	18	11	
Ano 6 Ingressos		0	13	34	49	
Repetentes		6	12	15	10	
Total		6	25	48	59	33
Desistentes durante o ano		1	4	9	11	
Ano 7 Ingressos			3	13	26	
Repetentes			4	8	10	
Total			7	20	35	20
Desistentes durante o ano			1	4	6	
Ano 8 Ingressos			0	4	11	
Repetentes			1	3	6	
Total			1	7	17	9
Desistentes durante o ano			0	1	3	
Soma	1000	609	378	235	144	85

Tabela 6: Análise de uma coorte de alunas. Nampula rural

As taxas de desistência e de promoção são baseadas nas taxas de 1989. A taxa estimada de repetência foi calculada da maneira seguinte: (desistentes durante o ano lectivo + reprovadas em 1988) / repetentes em 1989

	1a classe	2a classe	3a classe	4a classe	5a classe	Grad.
Taxa anual de desistência	24	18	16	15	13	
Taxa anual de promoção	36	38	41	49	56	
Taxa estimada de repetição	40	43	40	37	40	
Ano 1 Ingressos	1000					
Repetentes	0					
Total	1000					
Desistentes durante o ano	240					
Ano 2 Ingressos	0	360				
Repetentes	256	0				
Total	256	360				
Desistentes durante o ano	61	65				
Ano 3 Ingressos	0	92	137			
Repetentes	66	96	0			
Total	66	188	137			
Desistentes durante o ano	16	34	22			
Ano 4 Ingressos	0	24	71	56		
Repetentes	17	50	32	0		
Total	17	74	104	56		
Desistentes durante o ano	4	13	17	8		
Ano 5 Ingressos		6	28	43	25	
Repetentes		20	24	11	0	
Total		26	53	54	25	12
Desistentes durante o ano		5	8	8	3	
Ano 6 Ingressos		0	10	22	24	
Repetentes		7	12	11	5	
Total		7	22	33	29	14
Desistentes durante o ano		1	4	5	4	
Ano 7 Ingressos			3	9	15	
Repetentes			5	7	6	
Total			8	16	21	10
Desistentes durante o ano			1	2	3	
Ano 8 Ingressos			0	3	7	
Repetentes			2	3	4	
Total			2	6	11	6
Desistentes durante o ano			0	1	1	
Soma	1000	482	249	132	71	46