



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE



**ALDE**

AVALIAÇÃO LONGITUDINAL  
DA DESISTÊNCIA ESCOLAR  
EM MOÇAMBIQUE

**Resultados da Avaliação de 2021**

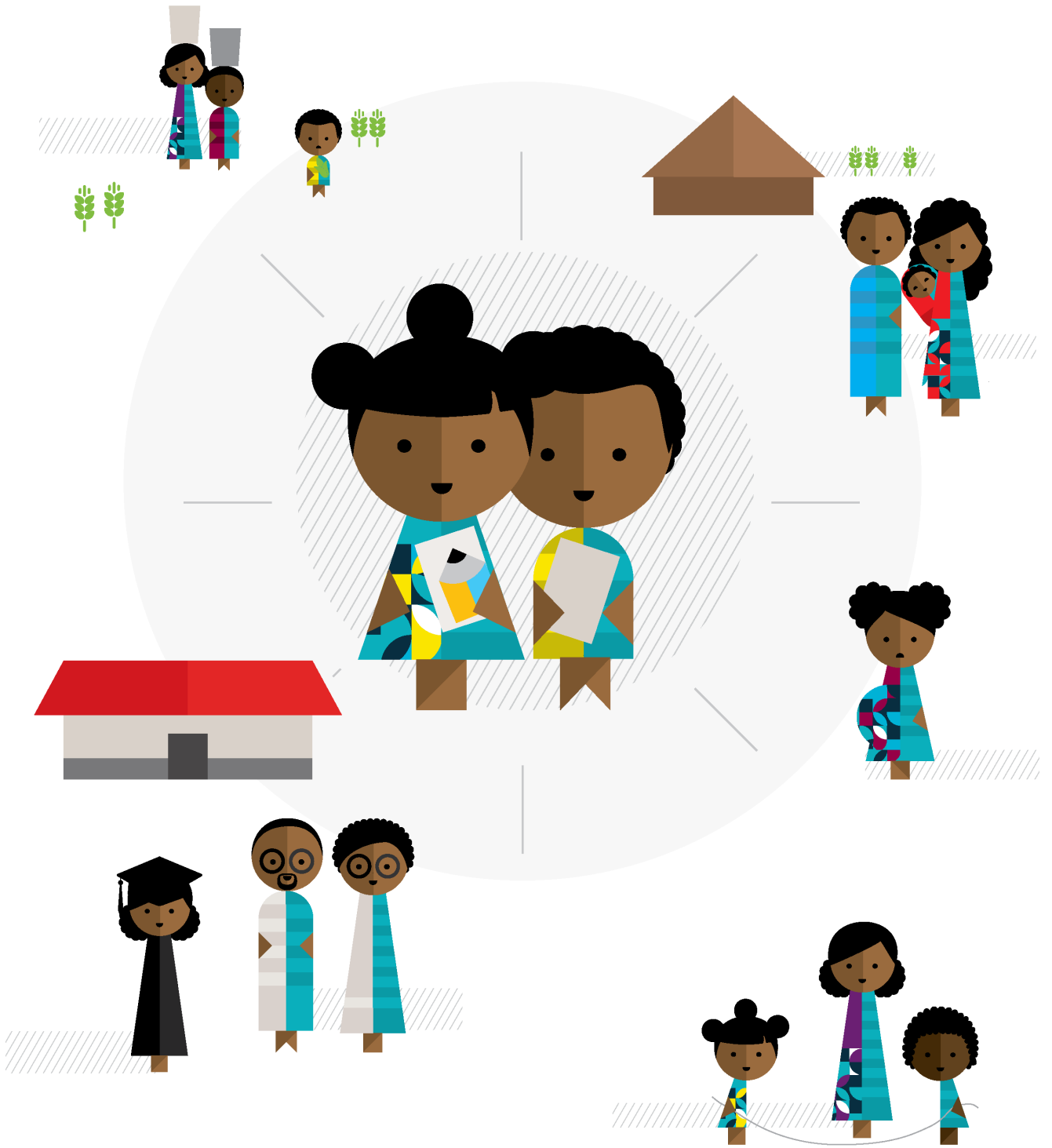
# ANÁLISE APROFUNDADA DOS FACTORES DA DESISTÊNCIA ESCOLAR NO ENSINO PRIMÁRIO EM MOÇAMBIQUE

A.R. TORRE, A. NIQUICE,  
M. L. CHICOTE, N. PATIA



unicef 

para cada criança



## — AGRADECIMENTOS

Tal como as componentes quantitativas anteriores da Avaliação Longitudinal da Desistência Escolar (ALDE), a planificação, implementação e análise do Estudo Qualitativo da ALDE é um esforço de colaboração entre a equipa do Escritório do UNICEF em Moçambique e a faculdade académica e de pesquisa da Universidade Pedagógica de Moçambique (UP), com supervisão do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique (MINEDH).

O desenvolvimento deste relatório e a análise correspondente foram conduzidos por Andreea R. Torre (UNICEF) em colaboração com Zlata Bruckauf, na altura do estudo, Especialista de Pesquisa e Avaliação do UNICEF Moçambique e principal investigadora da ALDE, Prof. Daniel Nivagara e Adriano Fanissela Niquire (coordenação nacional e região Sul), Maria Luisa Lopes Chicote (região Norte) e Nelson Patia (região centro) da UP. A faculdade da UP e os coordenadores regionais também supervisionaram a implementação do trabalho de campo para a investigação. Este relatório não teria sido possível sem a contribuição directa e dedicação do investigador quantitativo Rafael Pontuschka (UNICEF), do gestor de dados Fei Manheche e das três equipas regionais de investigadores de campo.

O relatório beneficiou também da contribuição informada de Kenji Ohira, Celina Myrann Sorboe (Secção de Educação, UNICEF Moçambique), Elena Colonna (PCI Media) e do feedback do pessoal técnico e dos representantes do MINEDH, bem como de outros colegas do Escritório Nacional do UNICEF Moçambique e do UNICEF Innocenti. A equipa está grata pelo design e apoio editorial de Patrícia Ferreira e Miguel Rego.

## — ÍNDICE

<b>Acrónimos e Abreviaturas</b>	<b>6</b>
▲ <b>Sumário Executivo</b>	<b>7</b>
▲ <b>1. Introdução</b>	<b>10</b>
▲ <b>2. Metodologia</b>	<b>15</b>
2.1. Diálogo e Processo Interativo entre as Componentes da ALDE	16
2.2. Perguntas de Pesquisa	17
2.3. Locais de Pesquisa	17
2.4. Entrevistados e Instrumentos de Pesquisa	18
2.5. Limitações do Estudo Qualitativo e Benefícios da Triangulação	24
2.6. Abordagem aos Desafios durante o Trabalho de Campo	24
▲ <b>3. Ética</b>	<b>28</b>
3.1. Ética na Pesquisa com Crianças	29
3.2. Questões e Práticas Éticas no Contexto da Covid-19	30
▲ <b>4. Conclusões</b>	<b>33</b>
4.1. Temas Entrecruzados Emergentes	36
▲ <b>Tema 1. "Para que o Aluno Esteja na Escola, o Professor Deve Estar Lá Primeiro"</b>	<b>38</b>
Mensagens Chave	39
O Absentismo do Professor e a Motivação dos Alunos	40
Porque é que os Professores Não Estão na Escola?	42
▲ <b>Tema 2. "Precisamos de Mais Professoras"</b>	<b>46</b>
Mensagens Chave	47
Modelos Femininos e Aspirações de Aprendizagem das Raparigas	48
▲ <b>Tema 3. "Quero Ser Polícia para Bater nas Pessoas"</b>	<b>52</b>
Mensagens Chave	53
Castigo Físico no Ambiente Escolar e a Normalização de Comportamentos Violentos	54
▲ <b>Tema 4. "Estudar, e Depois o Quê?"</b>	<b>57</b>
Mensagens Chave	58
O Desajustamento entre a Educação e as Oportunidades de Subsistência	59
Trabalho Informal como uma Oportunidade para Ganhar Estatuto Económico e Social	60
"Não Há Tempo para Brincar". No Lar, Rapazes e Raparigas Ajudam Ambos, mas as Raparigas Continuam a Suportar a Carga mais Pesada dos Cuidados e Tarefas Domésticas	63

▲ <b>Tema 5 "A Rapariga Está Pronta para Receber o seu Marido"</b>	<b>67</b>
Mensagens Chave	68
Ritos de Iniciação, a Adolescência Perdida e o Abandono Escolar	69
Casamento Infantil e Gravidez Precoce	71
▲ <b>Tema 6. "As Crianças Devem Voltar para a Escola"</b>	<b>74</b>
Mensagens Chave	75
Exposição a Choques e Impactos na Educação	76
A Crise Covid-19 - "Um Ponto de Não Retorno" para a Educação das Raparigas	81
Impactos Adicionais da Covid-19 Durante e Após o Encerramento das Escolas	83
▲ <b>Tema 7. "Nenhum Sonho Além da Realidade"</b>	<b>88</b>
Mensagens Chave	89
A Educação nas Aspirações das Crianças para o seu Futuro	90
▲ <b>5. Conclusões e Implicações para a Política</b>	<b>96</b>
5.1. Transformar a Crise em Oportunidade	97
5.2. Implicações Políticas	98
▲ <b>6. Referências</b>	<b>106</b>

## — FIGURAS E TABELAS

<b>Figura 1</b> - Componentes do Estudo Longitudinal ALDE	12
<b>Figura 2</b> - Quadro Analítico para o Estudo Longitudinal da ALDE	16
<b>Figura 3</b> – Mapa das Escolas SELECCIONADAS	17
<b>Figura 4</b> – Entrevistados e Instrumentos de Pesquisa (IP)	19
<b>Figura 5</b> – Fases da Pesquisa e Medidas Práticas para Garantir a Segurança no Contexto da COVID-19	31
<b>Figura 6</b> – Temas Resultantes da Pesquisa	36
<b>Tabela 1</b> – Locais de Pesquisa	18

## — ACRÓNIMOS E ABREVIATURAS

<b>CG</b> – Cuidador
<b>LC</b> – Líder Comunitário
<b>DD</b> – Director Distrital
<b>EP1</b> – 1º Grau do Ensino Primário
<b>EP2</b> – 2º Grau do Ensino Primário
<b>DGF</b> – Discussões em Grupo de Foco
<b>INE</b> - Instituto Nacional de Estatística
<b>KI</b> – Informantes Chave
<b>KII</b> – Entrevistas com Informantes Chave
<b>MINEDH</b> - Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
<b>PRONAE</b> – Projecto de Alimentação Escolar
<b>IP</b> – Instrumentos de Pesquisa
<b>CE</b> – Conselho Escolar
<b>DE</b> – Director da Escola
<b>ODS</b> – Objectivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas
<b>VAC</b> – Violência Contra as Crianças

# SUMÁRIO EXECUTIVO



No contexto da pandemia da COVID-19, o encerramento escolar prolongado desafiou ainda mais a frequência escolar, com 6,9 milhões de alunos a serem afectados nas escolas primárias. Em muitos casos, a perspectiva de não retorno à escola tem surgido (UNICEF 2021a). Embora a incapacidade das escolas para se adaptarem ao ensino à distância e o acesso limitado aos canais de informação tenham colocado barreiras significativas à continuação da aprendizagem, os factores socioeconómicos também têm estado por detrás deste risco, incluindo a necessidade de gerar rendimentos (UNICEF 2020b), o aumento das responsabilidades domésticas e de cuidar das crianças, o casamento precoce e forçado e/ou a gravidez indesejada (UNESCO 2020).

Contra este cenário e na sequência do pedido e indicações do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), o Estudo Qualitativo oferece uma visão dos aspectos críticos que dificultam as motivações e a capacidade das crianças para frequentarem a escola, incluindo factores agravantes da COVID-19.

Este relatório apresenta os resultados do trabalho de campo qualitativo realizado em seis escolas das regiões Norte, Centro e Sul de Moçambique. Os resultados do Estudo Qualitativo também nascem das próprias vozes e perspectivas das crianças. Ao fazê-lo, o Estudo Qualitativo, através das narrativas, imagens e ilustrações, contribui para o crescente corpo de literatura que posiciona as crianças como agentes sociais válidos nas suas comunidades.

O estudo aborda as seguintes questões principais de investigação que também orientaram e informaram a concepção dos instrumentos de investigação:

1. Quais são as opiniões e percepções dos diferentes intervenientes sobre as causas e os factores complexos da progressão escolar e/ou abandono escolar? São diferentes para rapazes e raparigas?
2. E como, se é que isso mudou no contexto da COVID-19, em comparação com a situação anterior?
3. Quais são as aprendizagens, emergentes das aspirações das crianças, e das opiniões de diferentes agentes sobre as causas do abandono escolar, que podem informar recomendações para melhorar a qualidade da educação e a frequência escolar no contexto pós-COVID-19?

Foi utilizada uma amostragem orientada, baseada no inquérito da ALDE de 2018, para a selecção dos locais de trabalho de campo nas três regiões de Moçambique, enquanto a abordagem de triangulação para a selecção dos métodos de recolha de dados informou o estudo para garantir a riqueza e profundidade da informação. Como tal, o estudo utilizou discussões em grupos de foco (FGD), entrevistas semiestruturadas e aprofundadas para a recolha de dados com diferentes conjuntos de inquiridos. Além disso, os investigadores foram formados em métodos de pesquisa participativa inspirados na Photovoice, onde as crianças foram convidadas a produzir desenhos para representar os seus pontos de vista e opiniões quando pensavam em respostas a perguntas sobre a sua escola ou os seus sonhos para o futuro.

A análise temática do material de trabalho de campo nas seis escolas permitiu o surgimento de sete (7) temas principais interligados. Estes temas emergiram dos relatos dos inquiridos e especialmente das narrativas das crianças e incluídos neste relatório, uma vez que apoiam fortemente algumas das principais conclusões quantitativas do estudo longitudinal da ALDE, contribuindo assim para fornecer orientações sólidas para recomendações políticas fundamentadas nas necessidades e experiências das crianças e das suas famílias.

Os primeiros três Temas estão estreitamente ligados ao ambiente escolar e oferecem profundidade aos resultados quantitativos da ALDE. Ao fazê-lo, justificam ainda mais e ajudam a matizar as recomendações para o sector da educação. Os três Temas seguintes sugerem uma intersecção mais forte entre múltiplos factores ao nível escolar, familiar e comunitário que contribuem conjuntamente para o abandono escolar dos rapazes, e especialmente das raparigas. Finalmente, o último Tema, que surge dos

desenhos das crianças e das trocas verbais durante os FGD, capta os sonhos e o lugar da escola nas aspirações das crianças, apesar de as suas rotinas serem cercadas por dificuldades.

**Tema 1.** "Para que o aluno esteja na escola, o professor deve estar lá primeiro". O absentismo do professor e a motivação dos alunos.

**Tema 2.** "Precisamos de mais professoras nas escolas". Modelos femininos e aspirações de aprendizagem das raparigas.

**Tema 3.** "Quero ser polícia para bater nas pessoas". Castigo físico no ambiente escolar e a normalização de comportamentos violentos.

**Tema 4.** "Estudar, e depois o quê?" Desfasamento entre a educação e as oportunidades de subsistência.

**Tema 5.** "A rapariga está pronta para receber o seu marido". Ritos de iniciação, a adolescência perdida e o abandono escolar.

**Tema 6.** "As crianças devem voltar para a escola". Exposição a choques e impactos na educação.

**Tema 7.** "Nenhum sonho além da realidade". A Educação nas aspirações das crianças para o seu futuro.

Os resultados qualitativos reforçam as recomendações feitas em rondas anteriores de Estudos quantitativos da ALDE - como a importância de criar um ambiente escolar seguro - ao mesmo tempo que fornecem recomendações mais específicas com base nesta investigação. Com base nestes resultados, e no seguimento da análise temática, sugere-se uma série de direcções para o enfoque político a fim de apoiar e dar mais força às recomendações anteriores baseadas nos estudos da ALDE. Algumas delas (mais detalhadas no relatório) estão relacionadas com:

- > O ambiente escolar, e especialmente os professores, influenciam a motivação dos alunos para a educação;
- > A presença de modelos educacionais femininos que podem ser um factor promissor e poderoso para as raparigas no esforço de corrigir as persistentes disparidades de género na educação;
- > Uma abordagem pedagógica que promove a participação activa do aluno nas aulas e presta atenção ao desenvolvimento mais holístico da criança;
- > Assegurar um ambiente de aprendizagem onde todos os alunos, incluindo crianças com deficiências, se sintam bem-vindos, e seguros, incluindo de formas normalizadas de violência, tais como castigos corporais usados como métodos de ensino e/ou castigo;
- > O desenvolvimento de programas de competências para a vida e colaboração entre sectores para abordar diferentes tipos de aprendizagem e competências socioemocionais e ter uma maior correspondência com as possibilidades de emprego;
- > Aumentar a sensibilização sobre o casamento infantil nas comunidades e escolas primárias para sensibilizar os pais, professores, estudantes e raparigas em particular, para os seus direitos fundamentais e para as implicações dos casamentos prematuros e das gravidezes precoces;
- > Deve haver um esforço concertado para assegurar que as escolas, comunidades e famílias apoiam todas as crianças, e as raparigas em particular, a regressar à escola após o desastre e/ou outros choques negativos, tais como a pandemia da COVID-19.

# 1. INTRODUÇÃO



O Objectivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS) é um apelo global para garantir que até 2030 o acesso a uma educação inclusiva e equitativa de qualidade é concedido a todos os rapazes e raparigas, especialmente os mais vulneráveis. Em Moçambique, os planos e estratégias nacionais de desenvolvimento, alinhados com os ODS, consideram a educação como um direito fundamental de cada cidadão e reconhecem a sua centralidade nos esforços de desenvolvimento socioeconómico (Estratégia Nacional de Desenvolvimento 2015-35).

No entanto, embora se tenha testemunhado progressos significativos nos últimos quinze anos, especialmente no que diz respeito ao aumento das matrículas nas escolas primárias, o sistema de educação em Moçambique ainda enfrenta muitos desafios (UNICEF, 2014). Dados recentes apresentam números alarmantes, com apenas 30,6% da população (entre os 5-65+) a completar o ciclo completo da Escola Primária. Além disso, se menos de metade da população termina o ensino primário nos centros urbanos (48,3%), estes números são ainda mais baixos nas zonas rurais, onde menos de 20% (18,9%) chega ao fim deste nível de ensino (INE, 2021). Enquanto as provas retratam um quadro sombrio para ambos os sexos, as raparigas são as mais excluídas. Apenas 70,4% das raparigas estão inscritas na 1ª classe (MINEDH, 2021: 28). Além disso, mais de metade das raparigas desistem até à quinta classe, e apenas 11% continuam a estudar no nível secundário. A invisibilidade daqueles que prosseguem os seus estudos para o nível superior é desanimadora, pois as raparigas representam apenas 1% (UNESCO / MINEDH, 2019) <sup>1</sup>. A considerável disparidade de género também se reflecte nos dados recentemente divulgados sobre os níveis de analfabetismo no país, publicados pelo Instituto Nacional de Estatística (INE) através do seu último Inquérito ao Orçamento Familiar - IOF 2019/20. O inquérito indica que a taxa de analfabetismo para as mulheres é de 51% em comparação com 27,4% para os homens <sup>2</sup>, com percentagens ainda mais elevadas de mulheres e raparigas analfabetas nas zonas rurais (65,5%) (INE, 2021).

Os factores de risco para o abandono escolar são numerosos e entrecruzam-se. A probabilidade de uma criança abandonar a escola aumenta à medida que os factores de risco acumulam (Christle, Jolivette, e Michael, 2007). Os factores do abandono escolar podem incluir o rendimento familiar, a distância da escola do local de residência, o assédio e abuso na escola, a gravidez precoce e o casamento prematuro, a falta de instalações sanitárias nas escolas sensíveis ao género, a falta de qualificação e / ou experiência adequada dos professores associada ao seu elevado absentismo, bem como o facto de as escolas não abordarem as necessidades das crianças com deficiência e / ou as necessidades educacionais especiais (Heltberg, Simler e Tarp, 2003; Jarousse *et al.*, 2009; Nivagara *et al.*, 2016; Van der Berg *et al.*, 2017; Mambo, 2019). Mais especificamente, ao analisar as três principais razões para o abandono escolar em Moçambique, o inquérito IOF 2020 identificou, respectivamente, "nenhuma utilidade para a educação / falta de motivação" (27%), "casamento" (20,8%) e "custo elevado" (19%) (*Ibid*, 88). As províncias da região Centro, como a Zambézia (33%), e a região Norte, como Nampula (24,3%), reportaram percentagens mais elevadas relativas ao casamento como um dos principais motivos <sup>3</sup> (INE, 2021).

No contexto da pandemia COVID-19, o encerramento prolongado das escolas ameaçou ainda mais a frequência escolar, com 6,9 milhões de alunos a serem afectados nas escolas primárias. Em muitos casos, a perspectiva do abandono escolar é iminente (UNICEF, 2021a). Embora a incapacidade das escolas para se adaptarem ao ensino à distância e o acesso limitado aos canais de informação (Internet, rádio, televisão) tenha colocado importantes obstáculos à continuação da educação, existem factores socioeconómicos que também estão por detrás deste risco, incluindo a necessidade da geração de rendimentos (UNICEF, 2020b), o aumento das responsabilidades

— APENAS

30.6%

da população  
**completam o  
ciclo completo da  
Escola Primária.**

FACTORES  
PARA O  
ABANDONO  
ESCOLAR

— **incluem** o rendimento familiar, a distância da escola do local de residência, o assédio e abuso na escola, a gravidez precoce e o casamento prematuro, a falta de instalações sanitárias nas escolas sensíveis ao género, a falta de qualificação dos professores associada ao seu elevado absentismo, o facto de as escolas não abordarem as necessidades das crianças com deficiência

<sup>1</sup> As disparidades de género, em detrimento das raparigas, são também predominantes em relação às crianças e jovens que não frequentam a escola; de facto, em Moçambique, as raparigas representam 60% das crianças que não frequentam a escola primária, 54% dos adolescentes no primeiro ciclo do ensino secundário e 53% dos adolescentes e jovens no último ciclo do ensino secundário (UNESCO / MINEDH, 2019).

<sup>2</sup> A população incluída é de 15 a 60+ anos de idade que não lê nem escreve em nenhuma língua.

<sup>3</sup> Os dados desagregados por sexo teriam fornecido mais detalhes.

## ALDE É A PRIMEIRA AVALIAÇÃO

— **representativa e contínua a nível nacional do abandono escolar** realizada antes e depois da pandemia COVID-19

domésticas e de cuidar dos filhos, o casamento precoce e forçado e / ou a gravidez não intencional (UNESCO, 2020).

Neste cenário, e na sequência do pedido e das indicações do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), a Avaliação Longitudinal do Abandono Escolar em Moçambique (ALDE) é a primeira avaliação representativa e contínua a nível nacional do abandono escolar realizada antes e depois da pandemia COVID-19. O trabalho começou em 2018, depois da implementação de projectos-piloto na província da Zambézia em 2017, com a intenção de reforçar a resposta política no apoio sistemático à aprendizagem das crianças e à retenção escolar no ensino primário, e de informar o planeamento e a gestão institucional do sector da educação. Adoptando uma concepção explicativa do método misto (Creswell, 2003), a avaliação longitudinal foi inicialmente planeada para incluir duas componentes: as pesquisas Quantitativas representativas a nível nacional (realizadas em 2018, 2019 e 2021) e o Estudo Qualitativo (previsto para 2020, mas realizado em 2021 devido às restrições ocasionadas pela COVID-19). Para responder à necessidade súbita de dados em tempo real sobre a aprendizagem das crianças durante a pandemia COVID-19, foi acrescentado um inquérito telefónico rápido<sup>1</sup>, RapidLearn (UNICEF, 2021a), à avaliação pouco depois do início da pandemia COVID-19 (Figura 1).

FIGURA 1. COMPONENTES DO ESTUDO LONGITUDINAL ALDE



— Ao contrário das outras componentes da ALDE, os resultados do Estudo Qualitativo **também são FRUTO DA VOZ E DAS PERSPECTIVAS DAS CRIANÇAS**

O Inquérito RapidLearn revelou graves perturbações na aprendizagem escolar durante o encerramento das escolas, com implicações potencialmente mais importantes para as raparigas, e deficiências estruturais e sistémicas no ambiente escolar (UNICEF, 2021a). Também chamou atenção para a relevância dos *choques* em padrões mais estabelecidos, ao mesmo tempo que apontou para a necessidade de investigar os factores de abandono escolar que surgiram, ou foram agravados, durante a pandemia COVID-19.

Assim, consciente da *conversa em curso* entre as componentes da ALDE, o Estudo Qualitativo visa fornecer mais detalhe aos dados quantitativos, oferecendo uma visão dos aspectos críticos que dificultam a motivação das crianças e a sua capacidade de frequentar a escola, incluindo os factores complementares relacionados com a pandemia COVID-19. Este relatório apresenta os resultados do trabalho de campo qualitativo realizado em seis escolas nas regiões Norte, Centro e Sul de Moçambique. Ao contrário das outras componentes da ALDE, os resultados do Estudo Qualitativo também são fruto da voz e das perspectivas das crianças, cientes de que "as crianças provavelmente sabem mais sobre [...] as escolas que criamos, tendo-as a elas [crianças] e às suas necessidades em mente" (Delgado e Muller, 2005). O estudo é orientado pelo princípio do reconhecimento dos direitos da criança como pessoa com direito de expressão e de ser ouvida no contexto de uma pesquisa ética bem planeada, e sobre

<sup>1</sup> Com base na amostra de 2019 da ALDE, o inquérito RapidLearn usou uma subamostra de 2.289 pais com números de telefone disponíveis. Também foram entrevistados os directores das escolas e as autoridades distritais.

os processos de decisão em torno de assuntos que lhes dizem respeito (Graham *et al.*, 2013). Ao fazê-lo, o Estudo Qualitativo, através das narrativas, imagens e ilustrações, contribui para a crescente quantidade de material publicado que posiciona as crianças como agentes sociais válidos nas suas comunidades. Além disso, também reconhece o Artigo 12 da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), que reconhece a criança como cidadão e aprendiz activo, sendo a sua opinião essencial para formação das perspectivas dos esforços políticos.



# 2. METODOLOGIA



## — 2.1 DIÁLOGO E PROCESSO ITERATIVO ENTRE AS COMPONENTES DA ALDE

O que define e distingue a metodologia adoptada para a ALDE é o diálogo constante e o processo iterativo entre as suas componentes. Isto permitiu que as diferentes rondas de recolha e a análise de dados se complementassem e informassem mutuamente, sugerindo o enquadramento das perguntas ou amostragens, explicando melhor os resultados e / ou sugerindo novas vias de pesquisa. Como tal, as primeiras rondas de sondagens, por exemplo, poderiam contribuir para a concepção do estudo RapidLearn e o Estudo Qualitativo, deixando também margem para ajustar a(s) próxima(s) ronda(s) quantitativa(s) com base nos resultados do inquérito telefónico e / ou nos resultados qualitativos preliminares. Da mesma forma, a componente qualitativa flui do modelo explicativo do método misto sequencial do estudo, uma vez que procura fornecer informação detalhada para revelar tendências e reforçar os resultados quantitativos.

A abordagem socioecológica do desenvolvimento, adaptada do Modelo de Bronfenbrenner (1979), orientou a recolha e análise de dados em toda a ALDE, facilitando ainda mais a conversa entre as diferentes componentes. Baseando-se no entendimento de que os factores de progressão escolar, absentismo e abandono escolar são múltiplos, complexos e desenvolvem-se em diferentes ambientes ou domínios sociais e económicos, o quadro analítico<sup>1</sup> centra-se nas características individuais (por exemplo, sexo, idade, pertença); agregado familiar (por exemplo, condição, recursos, relações interpessoais); características / práticas da escola / sala de aula (por exemplo, conselhos escolares; experiência dos professores); e no ambiente comunitário favorável. Em cada nível de ecossistemas interligados, existem factores determinantes para o (des)envolvimento da criança com a educação e os seus resultados educacionais, tais como o absentismo e / ou o abandono escolar (Figura 2).

FIGURA 2. QUADRO ANALÍTICO PARA O ESTUDO LONGITUDINAL DA ALDE



A recolha de dados para o Estudo Qualitativo foi realizada nos quatro domínios onde os inquiridos foram entrevistados. Também permitiu registar factores individuais e estruturais que se entrecruzam à medida que moldam as fases cruciais da vida, influenciando o percurso escolar. Por fim, ao registar as mudanças de papéis, responsabilidades e expectativas sociais das raparigas e dos rapazes enquanto navegam

<sup>1</sup> Enquanto a Figura 2 apresenta uma visão geral, a "Avaliação Longitudinal do Abandono Escolar": Resultados da Ronda de 2018 sobre a Frequência e o Nível de Educação das Crianças do Ensino Primário em Moçambique" oferece uma discussão mais detalhada sobre o quadro conceptual adoptado (UNICEF, 2021b).

pelas fases da vida da infância e da adolescência, a análise estabelece a base para reforçar a integração da evidência de género nas intervenções políticas e programáticas sobre a educação.

## — 2.2 PERGUNTAS DE PESQUISA

A ocorrência inesperada do Estudo Qualitativo no contexto da pandemia COVID-19 exigiu uma reconsideração parcial das Perguntas de Pesquisa que foram inicialmente concebidas para procurar respostas mais profundas ao "porquê" e "como" das tendências previamente identificadas (por exemplo, na Pesquisa de 2018). Sem perder a lógica e o objectivo original do estudo, foram examinadas as Perguntas de Pesquisa para assegurar o registo das mudanças repentinas nas rotinas e experiências dos agregados familiares e das escolas que possam ter tido impacto nas percepções, aspirações e decisões das crianças e dos cuidadores em torno da educação. Por exemplo, o Inquérito RapidLearn (UNICEF, 2021a) assinalou graves perturbações na aprendizagem, implicações potencialmente mais importantes para as raparigas, deficiências estruturais e sistémicas do ambiente escolar, e choques socioeconómicos para as crianças e seus agregados familiares. Com base nessas constatações, o Estudo Qualitativo visa consolidar esses resultados através de provas recolhidas através de entrevistas e grupos de foco com diferentes intervenientes, incluindo crianças.

Neste ponto, o estudo quis abordar as seguintes Perguntas principais de Pesquisa, que também orientar e informar a concepção dos instrumentos de pesquisa:

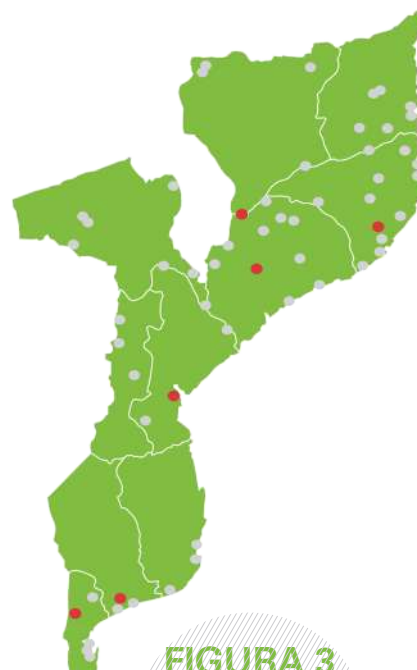
- > Quais são as opiniões e percepções dos diferentes intervenientes sobre as causas e os factores complexos da progressão escolar e / ou abandono escolar? São diferentes para rapazes e raparigas?
- > E como, se efectivamente, é que isso mudou no contexto da pandemia COVID-19, em comparação com a situação anterior? Por exemplo, a COVID-19 reforçou (isto é, casamento precoce, trabalho informal) ou suprimiu (isto é, motivação das crianças para a ir à escola, prioridades dos pais em relação à educação) determinadas circunstâncias? E as oportunidades de reingresso na escola são diferentes para rapazes e raparigas?
- > Quais são os ensinamentos que surgem das aspirações das crianças e das opiniões dos diferentes intervenientes sobre os motivos para o abandono escolar que podem informar recomendações para melhorar a qualidade da educação e a frequência escolar no contexto pós-COVID-19?

## — 2.3 LOCAIS DE PESQUISA

Foi utilizada uma amostra intencional para a selecção dos locais de trabalho de campo. Com base na pesquisa de 2018, a amostra intencional utilizou a lista de escolas da pesquisa para seleccionar seis casos diversos (Patton, 2002; Bernard, 2002), que constituíram os pontos de acesso para a pesquisa no terreno. A identificação das escolas e comunidades em cada região foi feita pelos coordenadores regionais envolvidos nas pesquisas quantitativas em 2018 e 2019. Os mesmos Coordenadores dirigiram as equipas do Estudo Qualitativo.

O cenário do estudo abrange as três regiões de Moçambique, Sul, Centro e Norte, tendo sido seleccionadas duas escolas em cada região. A pesquisa realizada em 2018 para este estudo confirmou os resultados de pesquisas existentes que expõem uma disparidade regional entre as regiões Sul, Centro e Norte no que diz respeito à frequência e ao nível de escolaridade (UNICEF, 2021b). A amostra qualitativa da localização foi também distribuída regionalmente para uma determinação complementar da disparidade e para fornecer uma imagem mais diferenciada das experiências dentro das regiões.

Usando uma abordagem de amostragem de contraste (Patton, 2002; Overton e Van Diermen, 2014), o quadro de amostragem e os resultados das pesquisas da ALDE de



**FIGURA 3**  
MAPA DAS  
ESCOLAS  
SELECCIONADAS

2018 e 2019 ajudaram a identificar casos distintos. Assim, foram incluídas na amostra escolas com maiores e menores taxas de frequência e de abandono escolar. Os critérios adicionais considerados incluíram as características rurais e semiurbanas dos contextos, a proximidade de uma fronteira, os eventos ambientais frequentes e / ou intensos (por exemplo, cheias), e infra-estruturas escolares. Os locais seleccionados onde as escolas estavam localizadas são visíveis no mapa da Figura 3, enquanto as características distintas da amostra relativas aos níveis de absentismo e abandono escolar em cada escola seleccionada<sup>1</sup>, são apresentadas na Tabela 1 abaixo.

TABELA 1 LOCAIS DE PESQUISA

Região	Norte		Centro		Sul	
Provincia/ Distrito	Niassa Mecanhelas	Nampula Angoche	Sofala Búzi	Zambézia Mocuba	Maputo P Moamba	Gaza Limpopo
Escola	EPC CHAMBA	EP NAMUALI	EPC MADA	EPC MEBUDANA	EP MALENGANE	EPC CHICONELA
Absentismo 2018	1.1%	37.4%	9.9%	27.6%	0.0%	6.6%
Abandono 2019	14.6%	47.8%	6.7%	22.0%	2.6%	3.3%
Nr. alunos	617	320	339	1,036	112	1,173
Prof. Masculinos	5	3	4	4	3	3
Prof. Femininas	0	0	1	2	4	14

## 2.4 ENTREVISTADOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA (IP)

A abordagem de triangulação para seleccionar os métodos de recolha de dados garantiu a riqueza e o detalhe das informações do estudo (Bryman, 2012; Caillaud e Flick, 2017). Dados recolhidos de diferentes fontes complementaram-se para desenvolver e solidificar a compreensão de uma determinada área de interesse, e para evidenciar um quadro mais abrangente das experiências recentes da educação primária em Moçambique. Foram desenvolvidos Instrumentos de Pesquisa (IP) para responder às perguntas de pesquisa identificadas, e foram construídos em torno dos quatro domínios e da sua interacção. Para assegurar a validade e relevância dos instrumentos no contexto moçambicano e para as questões em investigação, estes foram validados durante dois seminários realizados com as partes interessadas e parceiros governamentais, incluindo o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) e o UNICEF. As contribuições recolhidas durante os dois seminários foram integradas na concepção final dos Instrumentos de Pesquisa e testadas através de um exercício piloto antes da sua implementação no terreno. As entrevistas e as discussões em grupo de foco (DGF) foram realizadas predominantemente na língua portuguesa. Cada equipa de pesquisa incluía um Assistente de Pesquisa que sabia falar a língua local específica. As entrevistas com os cuidadores e as DGF com crianças foram frequentemente iniciadas com saudações e introduções na língua local específica para criar um ambiente mais acolhedor e assegurar a comunicação clara do objectivo do estudo. Na Região Norte, particularmente em Angoche, os entrevistadores utilizaram a língua local, especialmente com os cuidadores que preferem o uso da língua local, ao invés do português, para se expressarem.

<sup>1</sup> Em 1983, o ensino primário em Moçambique foi dividido em ensino primário de primeiro e segundo grau (EP1 e EP2). O EP1 cobre as classes da 1ª à 5ª classe, e o EP2 cobre as duas classes restantes, a 6ª e 7ª classe.

As diferentes categorias de entrevistados que participaram nesta pesquisa e os Instrumentos de Pesquisa (IP) utilizados durante o trabalho de campo estão representados na Figura 4 e discutidos em mais detalhe a seguir.

#### CRIANÇAS - DISCUSSÕES EM GRUPO DE FOCO (DGF)

Com base nos dados das pesquisas de 2018 e 2019, nas quais os dados sobre a educação das crianças foram fornecidos pelos pais / cuidadores, a equipa de pesquisa seleccionou **doze (12) casos de crianças**<sup>1</sup> em cada escola como fontes primárias de conhecimento sobre o domínio criança - escola e sobre os passos graduais que levaram à situação actual dentro / fora da escola. Como a Pesquisa da ALDE de 2018 (UNICEF, 2021b) identificou o género das crianças como tendo uma influência significativa no absentismo, a amostra qualitativa inclui uma **representação igual de rapazes e raparigas** para melhor captar as razões por detrás das diferenças de género. Os resultados quantitativos da ALDE também indicaram que o absentismo aumenta com a idade, atingindo um pico entre os 11 e 13 anos de idade, especialmente para as raparigas. Para melhor captar essa realidade e permitir uma compreensão mais específica dos factores do absentismo e eventual abandono escolar nessa idade, bem como a possibilidade de reingresso diferenciada por género, o Estudo Qualitativo obteve uma amostra em excesso para os entrevistados com idades entre os 11/12+ anos<sup>2</sup>.

FIGURA 4. ENTREVISTADOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA (IP)



<sup>1</sup> Foi eventualmente incluído na amostra 74 crianças. Duas crianças que migraram do seu local de origem foram inicialmente substituídas mas, mais tarde, durante o trabalho de campo, as pesquisadoras conseguiram encontrá-las e entrevistá-las nos seus locais actuais (Sabie e Maputo, respectivamente).

<sup>2</sup> Para além do género e da idade, e dado que a pesquisa foi concebida para captar um leque de experiências, os alunos foram propositadamente seleccionados a partir da amostra mais ampla da ALDE com foco em casos divergentes. Alguns dos critérios de contraste incluídos para a selecção foram a taxa de assiduidade versus assiduidade irregular / pobre, presença na escola no dia do inquérito de 2018 versus ausência, estar no rumo certo versus casos de desistência, ausência de reclamações sobre segurança na escola versus casos de relacionamento problemático professor - criança.

Foram usadas DGF para envolver as crianças no Estudo Qualitativo. A pesquisa destacou o potencial das DGF como um ambiente menos hostil, onde as crianças se podem sentir mais à vontade em conversa com os seus pares. Foram organizadas duas DGF em cada local. Os grupos foram separados por género (rapazes e raparigas), e cada DGF foi formada para incluir seis participantes. No entanto, como a privacidade e a confidencialidade dos rapazes e das raparigas eram primordiais para a pesquisa, e especificamente para o processo de recolha de dados, foram organizadas entrevistas individuais quando e se os entrevistados não se sentissem à vontade para responder a perguntas em grupo ou não cumprissem com o horário das DGF (4 casos), ou se as crianças tivessem migrado para um local diferente mas ainda de fácil acesso para as pesquisadoras (2 casos). As pesquisadoras também prestaram atenção especial para possibilitar que as crianças menos confiantes exprimissem a sua opinião. Para o efeito, foi concedido tempo suficiente antes e durante as DGF para criar confiança com os jovens entrevistados. Também foram realizadas actividades de quebra-gelo (por exemplo, rimas, jogos de nomes) durante a primeira parte da conversa para que as crianças se sentissem mais à vontade. As DGF permitiram que as crianças usassem as suas próprias palavras e meios de expressão num ambiente descontraído e com pesquisadoras que receberam formação sobre como criar uma relação com as crianças. Mais especificamente, as pesquisadoras foram formadas em métodos de pesquisa participativa inspirados no *Photovoice*. As crianças foram convidadas a criar desenhos representando os seus pontos de vista e opiniões ao pensar em respostas a perguntas sobre a sua escola ou sonhos para o futuro. Os estudos sugerem que as crianças tendem a falar mais livremente quando são autorizadas a desenhar antes ou durante uma conversa. Dá-lhes mais oportunidade de expressarem os seus pensamentos, ideias e desejos, facilitando e desencadeando a discussão (Colonna, 2020). Subsequentemente, as crianças explicaram individualmente as suas imagens às pesquisadoras. As crianças foram encorajadas a incluir uma breve descrição escrita do desenho, com a explicação do desenho nas suas próprias palavras, ou a fornecer mais detalhes sobre o desenho em conversa com uma das pesquisadoras<sup>1</sup> (Harris e Manatakis, 2013).

Foto 1. DGF de Raparigas, Norte, 2021



<sup>1</sup> Quando os entrevistados não se sentiam confortáveis com o desenho como meio de expressão, a escolha foi deixada em aberto e eles podiam participar livremente na discussão em grupo ou responder a perguntas se fossem entrevistados individualmente.

### DIRECTORES DISTRITAIS, DIRECTORES DE ESCOLAS E LÍDERES COMUNITÁRIOS - ENTREVISTAS COM INFORMANTES CHAVE (KII)

Foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas em cada um dos seis locais com Informantes Chave (KI). Estas incluíram: governo local a nível distrital, **Directores Distritais** (DD) - (total de 6 entrevistas), **Directores das Escolas** (DE) (total de 6 entrevistas), e **Líderes Comunitários** (LC) (total de 6 entrevistas). O objectivo das Entrevistas com Informantes Chave (KII) era contextualizar o dilema do abandono escolar no ensino primário e explorar, através dos pontos de vista dos DD e DE, a medida em que o governo local e a escola estão conscientes e / ou empenhados na questão. Este método foi também decisivo para apresentar opiniões sobre as lacunas na implementação de políticas. As entrevistas com os LC, por outro lado, visaram captar as crenças e atitudes da comunidade em relação à educação, percepções dos benefícios e desvantagens da educação e escolaridade, normas de género e expectativas socioculturais relacionadas com os rapazes e as raparigas, e perspectivas sobre o sucesso escolar após o casamento e pós-parto.

### PAIS / CUIDADORES - ENTREVISTAS APROFUNDADAS

Os acontecimentos, pontos de viragem e processos através dos quais um indivíduo se torna o que é, são essenciais para uma compreensão completa das histórias de vida (Chamberlayne, Bornat, e Vengraf 2000). Além disso, as entrevistas abrangentes com os pais e / ou cuidadores seleccionados (para um total de 72 entrevistas<sup>1</sup>) forneceram antecedentes valiosos e uma textura social à pesquisa.



Foto 2. Entrevista com LC, Chamba Norte 2021

O método da *história de vida* permitiu a reconstrução de alguns episódios, solicitando aos entrevistados que reflectissem sobre como essas circunstâncias se desenrolaram em relação a uma situação específica. Os entrevistados podem reflectir sobre eventos de choque (por exemplo, riscos ambientais, migração de membros do agregado familiar, problemas de saúde, etc.) que podem ter proporcionado ou constituído barreiras à escolarização dos seus filhos. Ao mesmo tempo que permite avaliar a formação da condição de uma criança num sentido mais completo e rico, o método também realça diferenças individuais nas experiências, apesar das semelhanças de contexto (Lim, 2011).

<sup>1</sup> Em dois casos (região Sul) o cuidador era o mesmo para as crianças seleccionadas, daí a diferença em número entre as crianças seleccionadas e os cuidadores entrevistados.

Foto 3. Entrevista cuidador,  
Mada, Centro, 2021



Foto 4. Entrevista cuidador,  
Malengane, Sul 2021



## CONSELHOS ESCOLARES E PROFESSORES - DISCUSSÕES EM GRUPO DE FOCO (DGF)

Foram realizadas DGF em cada um dos 6 locais com membros dos **Conselhos Escolares** (CE) (para um total de 6 DGF) e com os **Professores de Escola** (ST) (para um total de 7 DGF)<sup>1</sup>. Como a discussão em grupo de foco depende da dinâmica dos participantes, foi evitada a inclusão na mesma DGF de participantes desconfortáveis uns com os outros. Em cada escola, foram organizadas DGF separadas com professores e professoras. Foram planeados grupos de 6 professores em cada escola, no entanto, muitas vezes, o número total de professores era inferior ao número previsto. Além disso, as professoras não eram empregadas em algumas das escolas. Como resultado, as DGF incluíram todos os professores empregados e presentes em cada escola.



Foto 5. DGF com Conselho Escolar, Centro, 2021

## ANOTAÇÕES E IMAGENS DE TELEMÓVEL

O Estudo Qualitativo reconhece os benefícios de manter um diário de campo onde são registadas as anotações detalhadas das observações, notas das entrevistas e DGF, reflexões, e reuniões de balanço (*debriefings*) diárias da equipa à medida que estas ocorrem. Tudo isto deve ser guardado para uso posterior, durante a fase de redacção do relatório da pesquisa. Durante a formação, as pesquisadoras da ALDE foram instruídas sobre a relevância das anotações, que podem assumir um papel mais determinante do que apenas um mero dispositivo de classificação de dados ou lembrete. As anotações permitem a reflexão pessoal e, principalmente, se usadas em conjunto com as fotografias, tornam-se evidências fundamentais que assistem a análise. Para o Estudo Qualitativo da ALDE, as pesquisadoras utilizaram as anotações e imagens tiradas com os seus telemóveis como instrumentos para gravar conversas e provas, apoiando e melhorando as suas observações no terreno. As anotações também foram usadas para captar conversas informais durante o percurso de um local para outro, ou em caso de falha dos instrumentos de gravação. As anotações também foram decisivas durante as DGF para registar qualquer voz em falta e a dinâmica do grupo relevante. Ao percorrer o recinto da escola, antes de iniciar as entrevistas e / ou as DGF, as pesquisadoras também incluíram descrições detalhadas nas suas notas, acompanhadas de fotografias

<sup>1</sup> Os professores pertencentes ao CC não foram entrevistados na DGF com professores. Por exemplo, a EP Malengane tinha apenas 3 professores do sexo masculino. Destes, um era membro do CC (incluir na DGF com o CC), um era Director da Escola (Entrevista Individual) e o terceiro era Director Adjunto da mesma escola. Como resultado, apenas foi realizada uma DGF com professores do sexo feminino em Malengane.



em conjunto com os resultados quantitativos da ALDE, **oferecem uma percepção essencial que pode ser aplicada a um contexto nacional mais amplo**

das salas de aula, do recinto das escolas, ou do material didático e das suas condições. As notas e imagens de campo permitiram um contexto mais detalhado, tornando-se parte integrante da análise.

## 2.5 LIMITAÇÕES DO ESTUDO QUALITATIVO E BENEFÍCIOS DA TRIANGULAÇÃO

Embora esta componente da ALDE apresente as limitações relacionadas com a natureza do Estudo Qualitativo, incluindo a pequena dimensão da amostra, a representatividade limitada e a fiabilidade nas perspectivas e sentimentos dos entrevistados, a concepção geral do estudo longitudinal abordou esses desafios através da triangulação da informação obtida de diferentes tipologias de entrevistados e através de vários instrumentos. Além disso, enquanto os dados qualitativos por si só não permitem que se façam afirmações de generalização, a sua leitura, em conjunto com os resultados quantitativos da ALDE, oferece uma percepção essencial que pode ser aplicada a um contexto nacional mais amplo. Assim, a utilização de uma combinação de dados qualitativos e quantitativos permite à ALDE assegurar que as limitações de um tipo de dados sejam equilibradas pelos pontos fortes de outros, para assegurar a consistência dos resultados.

No entanto, o trabalho de campo qualitativo também expôs as pesquisadoras a diversos desafios. Estes incluíam o tempo limitado passado no terreno e, portanto, as oportunidades escassas para criar a confiança necessária entre a pesquisadora e os entrevistados (este era um aspecto fundamental, especialmente para as DGF com crianças); desafios logísticos relacionados, entre outros, com a distância de alguns dos locais; uma combinação de desafios relacionados com a COVID-19. As secções abaixo discutem brevemente alguns destes desafios e as formas como as pesquisadoras encontraram para os mitigar.

## 2.6 ABORDAGEM AOS DESAFIOS DURANTE O TRABALHO DE CAMPO

### DGF COM CRIANÇAS

Embora as pesquisadoras soubesse que as suas perguntas, tom de voz e expressões poderiam encorajar ou inibir as crianças de contar as suas histórias, foram, ainda assim, encontrados alguns desafios específicos durante as DGF e / ou entrevistas. Estes incluíram, sem restrição: o equilíbrio de poder - relacionado tanto com o contexto da pesquisa como com a figura da pesquisadora; a importância de criar uma relação com os jovens entrevistados, que era limitada pelo tempo que as pesquisadoras podiam passar no terreno e, portanto, com as crianças seleccionadas; a natureza voluntária do consentimento - o consentimento informado foi adquirido através dos pais / cuidadores; o cansaço causado pela entrevista; a linguagem e a ânsia de expressão; e a ausência ou chegada tardia à entrevista / DGF.

Ser flexível sobre o local onde as entrevistas tiveram lugar e sobre o período, oferecer pausas, e ser flexível com o uso ou não da actividade de desenho, foram aspectos essenciais das estratégias de mitigação adoptadas pelas pesquisadoras para acomodar diferentes necessidades e ultrapassar alguns desafios. Além disso, como o consentimento foi dado pelos pais / cuidadores, as crianças foram informadas verbalmente sobre a pesquisa para que pudessem compreender o processo de pesquisa e terem a opção de concordar ou recusar participar em qualquer fase da DGF / entrevista. As crianças foram capacitadas permitindo-lhes decidir sobre secções e modalidades da DGF - ou seja, uso ou não de desenhos, linguagem, e sequência da entrevista. Por último, as pesquisadoras envolveram-se em actividades, tais como cantar ou jogos de palavras, com as crianças para promover o prazer do processo e criar uma atmosfera que aumentou a confiança e assim contribuiu para diminuir o diferencial de poder.

## DESAFIOS LOGÍSTICOS

A realização do trabalho de campo nas zonas rurais, e muitas vezes remotas, nas três regiões apresentou desafios logísticos relacionados com as infra-estruturas, o terreno e o clima da zona. A logística e os planos de campo tiveram de ser adaptados para tomar em conta as limitações logísticas e a realidade das condições sociais e económicas das escolas e comunidades no terreno. As comunidades eram frequentemente dispersas, e os agregados familiares podiam também ter-se mudado desde as rondas anteriores; as pesquisadoras tinham de trabalhar com guias e motoristas locais que conheciam a zona e o terreno, e muitas vezes tinham de confiar nos professores, líderes locais, ou outros membros comunitários para localizar os agregados familiares. As condições meteorológicas, particularmente duras em algumas zonas das regiões Norte e Centro, significaram que, por vezes, os planos tiveram de ser alterados, ou o transporte local teve de ser improvisado para permitir a mobilidade na sequência de chuvas torrenciais.



— Foto 6. Equipa de pesquisa a chegar ao local do trabalho de campo, Centro, 2021



— durante o trabalho de campo foram ajustadas **para garantir que não havia o risco de contrair e propagar a COVID-19.**

Além disso, as rotinas diárias da população no contexto rural de Moçambique começam e terminam cedo. A equipa de pesquisa no terreno teve que se adaptar à dinâmica local, começando a trabalhar de manhã muito cedo para garantir consecução dos objectivos diários. Como a maioria dos agregados familiares estava envolvida no trabalho nas *machambas*<sup>1</sup> desde o amanhecer, os pais / cuidadores estavam muitas vezes demasiado cansados e não conseguiam comparecer à entrevista no regresso do trabalho. Nestes casos, as pesquisadoras adaptaram-se às dinâmicas e horários de cada agregado. Isto significava que as reuniões para as entrevistas tinham de ser adiadas, resultando na visita da equipa de pesquisa a um agregado familiar mais do que uma vez.

### COMBINAÇÃO DE DESAFIOS RELACIONADOS COM A COVID-19

Em duas ocasiões nas regiões Centro e Norte, as equipas de pesquisa foram confundidas pelas comunidades locais como trabalhadores da saúde em campanha de vacinação contra a COVID-19. Isto resultou em muitas crianças e os seus agregados familiares a fugir do local da escola com medo de serem vacinadas – mal entendidos locais sobre o perigo fatal relacionado com a vacinação COVID-19 propagaram-se principalmente na primeira metade de 2021. Como resultado, as pesquisadoras organizaram sessões adicionais de sensibilização, em colaboração com os directores das escolas e líderes comunitários, para assegurar as comunidades sobre o verdadeiro objectivo da visita. As pesquisadoras também permitiram que membros comunitários participassem em algumas das primeiras DGF para lhes assegurar que não estava a ser efectuada nenhuma campanha de vacinação COVID-19.

A COVID-19 também aumentou as restrições e os riscos do trabalho de campo - para as pesquisadoras, entrevistados e para as comunidades em geral nas quais a pesquisa foi conduzida. As pesquisadoras adaptaram o seu trabalho para garantir que as iniciativas de pesquisa continuaram a servir efectivamente os mais necessitados, enquanto o mandato essencial de “não causar danos” foi salvaguardado. Isto significa que a prática e as acções durante o trabalho de campo foram ajustadas para priorizar o dever de cuidar tanto das pesquisadoras quanto das comunidades e / ou indivíduos envolvidos na pesquisa para garantir que não havia o risco de contrair e propagar a COVID-19. Para tal, foram tomadas em consideração as recomendações da Organização Mundial de Saúde, do Ministério da Saúde Nacional e as directivas do Governo (isto é, o Estado de Calamidade Pública do Governo de Moçambique) aquando da preparação e durante a realização do trabalho de campo.

<sup>1</sup> Machamba significa uma pequena parcela de terra cultivada. Muitas vezes os agregados familiares terão uma, principalmente perto da casa, e é uma parte integrante da subsistência da maioria dos agregados familiares moçambicanos. O termo é normalmente usado tanto nas zonas rurais como urbanas do país, por isso será usado, sem tradução, neste Relatório.



# 3. ÉTICA



Os princípios éticos estiveram no centro das estratégias de pesquisa de campo para este Estudo Qualitativo com quatro áreas principais de preocupação: a) o risco é reduzido e o dano aos participantes é evitado a qualquer momento; b) o consentimento informado é adquirido de todos os participantes e relativo a todas as fases da pesquisa; c) a invasão da privacidade é incondicionalmente evitada; d) os participantes não são enganados.

O princípio chave do consentimento informado foi aplicado minuciosamente no início de cada entrevista e / ou DGF. O consentimento informado foi obtido por escrito (através da assinatura ou impressão digital no formulário de consentimento informado) ou verbalmente. Foi dado o consentimento informado para a gravação de voz e fotografias antes de cada entrevista e / ou DGF. Os participantes nas DGF foram também encorajados a manter a confidencialidade da informação partilhada durante a DGF, enquanto as pesquisadoras ficaram responsáveis pelo anonimato dos dados do grupo. Por fim, os participantes também foram informados sobre os benefícios do estudo. Embora não tenham sido previstos benefícios directos, vários benefícios estão relacionados com a pesquisa e podem afectar indirectamente a população. Os dados analisados e os resultados do estudo visam informar as políticas de acesso e retenção no ensino primário. Explorando em profundidade as causas do absentismo e abandono escolar permite-nos visar com precisão os factores que dificultam a retenção escolar. Este estudo também tem o potencial de atrair doadores e fundos governamentais para implementar acções orientadas para promover a retenção escolar das crianças, com o objectivo final de melhorar a vida das crianças e das comunidades.

### — 3.1 ÉTICA NA PESQUISA COM CRIANÇAS

A ALDE é orientada pelo princípio do reconhecimento e respeito pelos direitos das crianças e dos jovens como pessoas que devem ser ouvidas no contexto de uma pesquisa bem planeada e ética, bem como em processos de decisão em torno de assuntos que as consideram (Graham *et al.* 2013). Ao fazê-lo, reconhece o Artigo 12 da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança de 1989, que salienta a necessidade do "respeito pelos pontos de vista da criança" como sendo primordial para a participação das crianças como cidadãos e aprendizes activos. Como realçado, "quando os adultos tomam decisões que afectam as crianças, estas têm o direito de expressar o que pensam que deve acontecer e ter as suas opiniões tidas em conta".

De acordo com estas orientações, nesta primeira tentativa de incluir a voz das crianças na ALDE, o estudo tentou assegurar que a voz das crianças é canalizada através de múltiplos modos para que as crianças possam expressar as suas interpretações da forma mais completa e rica possível com a intenção final de ter a sua voz a contribuir para a formação das percepções para a recomendação das políticas. Quando apropriado, são apresentadas citações e vinhetas para salientar resultados específicos. Todos os nomes são pseudónimos para proteger a confidencialidade, e todos os protocolos de estudo foram aprovados pelo Comité Nacional de Bioética para a Saúde.

Realizar pesquisas com crianças, que observa a sua experiência e rotina diária, significa criar um espaço para as crianças expressarem os seus pensamentos e perspectivas, usando as suas palavras e pontos de vista (Colonna, 2020). Ao fazer isto, os aspectos metodológicos relacionados com a forma como as perguntas são estruturadas, ou o tipo de instrumentos utilizados para suscitar a conversa para assegurar a receptividade da parte das crianças, são tão fundamentais como as facetas éticas relacionadas com o processo da entrevista. Assim, foram incluídos na formação para pesquisadoras, e informaram o processo da recolha de dados, os aspectos éticos específicos relacionados com a pesquisa com crianças, centrais para a pesquisa do UNICEF (Graham *et al.*, 2013).

Consequentemente, as crianças são consideradas nesta pesquisa como **sujeitos de direitos** e como sendo dignas e capazes de reconhecimento, respeito e voz na pesquisa. Nesta perspectiva, o envolvimento das crianças na pesquisa foi visto



— as crianças são consideradas nesta pesquisa como **SUJEITOS DE DIREITOS** e como sendo dignas e capazes de reconhecimento, respeito e voz na pesquisa



— foi obtido dos pais e / ou cuidadores antes de iniciar as DGF com crianças (menores de 18 anos), a autorização foi também reiterada com as próprias crianças.

como sendo fundamental para garantir o seu **direito de participação**, de uma forma significativa, nos assuntos que as afectam, bem como para aumentar o valor e validade dos resultados. Ao fazê-lo, o respeito pelo seu direito ao anonimato e à confidencialidade foi de suma importância. Foi também dada ênfase à necessidade de uma abordagem reflexiva à ética da pesquisa que promove **relações dinâmicas e respeitadas** entre as pesquisadoras e as crianças, para assegurar um ambiente onde as crianças se sintam **confortáveis e seguras**. Embora o **consentimento informado** tenha sido obtido dos pais e / ou cuidadores antes de iniciar as DGF com crianças (menores de 18 anos), a autorização foi também reiterada com as próprias crianças. Neste caso, o consentimento foi concebido como um processo contínuo e algo que poderia ter sido renegociado verbalmente em várias fases da conversa. Isto permitia que as crianças se retirassem das DGF a qualquer momento, caso achassem necessário.

Conscientes de que as crianças vivem frequentemente em contextos estruturados por relações de autoridade entre elas e os adultos, e nos quais muitas vezes se podem sentir privadas de direitos, foi dada consideração específica às estratégias para mitigar a recorrência dessas situações. As pesquisadoras prestaram particular atenção às formas como as crianças se podiam sentir à vontade, com a possibilidade de terminar com o seu envolvimento nas DGF, caso assim o decidissem. Isto incluiu a adaptação das restrições de tempo, permitindo pausas e incluindo métodos de recolha de dados visuais nas discussões de grupo, deixando também em aberto a possibilidade de conversas individuais caso qualquer criança o deseje fazer.

As pesquisadoras tiveram especial atenção durante o trabalho de campo com as crianças, mostrando **respeito pelas experiências das crianças** expressas durante as DGF e assegurando que as crianças eram tratadas de forma justa e equitativa em qualquer altura. Dada a natureza colectiva da produção de conhecimentos durante as DGF, o **princípio da justiça** foi relevante para as relações entre crianças e pesquisadoras e entre as crianças. As pesquisadoras estavam conscientes de que "o poder também afecta as relações entre as crianças" (Graham *et al.*, 2013: 15) e trabalharam para assegurar que a voz e as perspectivas de todas as crianças fossem também captadas quando o grupo incluía crianças mais articuladas e vocais. Para o conseguir, foi fundamental o apoio de **pesquisadoras atentas e experientes** com conhecimento de línguas, contexto, dinâmica comunitária e experiência de longa data no sistema educativo. O princípio da beneficência foi também aplicado com foco nas acções que promovam o bem-estar das crianças. No caso específico do estudo da ALDE, a obrigação em nome das pesquisadoras de melhorar o estatuto, os direitos e / ou o bem-estar das crianças, acresce às crianças como um grupo social através dos conhecimentos que o estudo foi capaz de gerar e comunicar para a implementação de uma política baseada em provas.

### — 3.2 QUESTÕES E PRÁTICAS ÉTICAS NO CONTEXTO DA COVID-19

A COVID-19 tem desafiado o mundo de formas sem precedentes. Como a recolha de dados para a Componente Qualitativa da ALDE ocorreu no contexto da crise pandémica da COVID-19, os objectivos e Perguntas de Pesquisa do estudo foram revistos para captar os impactos da ausência escolar prolongada no potencial das crianças para regressar e frequentar regularmente a escola. A COVID-19 também aumentou as limitações e os riscos do trabalho de campo - para as pesquisadoras, entrevistados, e para as comunidades em geral nas quais a pesquisa para o desenvolvimento é conduzida. As pesquisadoras adaptaram o seu trabalho para assegurar que as iniciativas de pesquisa servem efectivamente os mais necessitados. Ao mesmo tempo, é salvaguardado o mandato básico de "não causar danos".

Isto significa que a prática e as acções durante o trabalho de campo foram ajustadas para dar prioridade ao dever de assistência, tanto para com as pesquisadoras como para com as comunidades e / ou indivíduos envolvidos na pesquisa, e para reduzir o risco de contracção e propagação da COVID-19. Para tal, foram tomadas em consideração as recomendações da Organização Mundial de Saúde, do Ministério da Saúde

Nacional e as directivas do Governo Moçambicano (isto é, o Estado de Calamidade Pública de Moçambique). A Figura 5 resume as medidas específicas tomadas para garantir a segurança no contexto da pandemia COVID-19. Estas incluíram a logística para a formação presencial segura, realizada em diferentes fases da pesquisa; sessões adicionais sobre saúde e segurança durante a COVID-19; compra e distribuição de equipamento de prevenção; logística para métodos seguros de recolha de dados presenciais com particular enfoque nas DGF; revisão e estabelecimento de linhas claras de comunicação. Foi também elaborada uma Nota de Orientação para a Componente do Estudo Qualitativo da ALDE, a fim de incluir conselhos práticos para o planeamento, concepção, gestão e recolha dos dados da pesquisa, mantendo ao mesmo tempo os princípios e protocolos éticos relevantes.

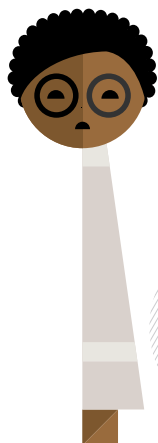
**FIGURA 5.** FASES DA PESQUISA E MEDIDAS PRÁTICAS PARA GARANTIR A SEGURANÇA NO CONTEXTO DA COVID-19





# 4. CONCLUSÕES





## MODELOS FEMININOS

a presença de modelos de papéis educacionais femininos pode ser um factor promissor e poderoso para corrigir as persistentes disparidades de género na educação



## SEGURANÇA NA ESCOLA

é motivação para a frequência e factor de redução das taxas de abandono escolar

Embora conhecer os factores de abandono escolar seja um primeiro passo para definir políticas de contenção, conhecer melhor as experiências, expectativas e rotinas das crianças e daqueles envolvidos na sua educação nos diferentes domínios ajuda a adaptar melhor as intervenções. Neste contexto, e confirmando os resultados das rondas anteriores da pesquisa da ALDE, o Estudo Qualitativo identificou **o absentismo dos professores como uma das principais barreiras para alcançar uma educação de qualidade e inclusiva, uma vez que desmotiva substancialmente as crianças de frequentarem as aulas e de valorizarem a aprendizagem. A presença diária nas aulas e a qualidade do ensino actuam como promotores significativos para a frequência escolar dos alunos.** Apesar dos progressos recentes, o sistema de educação em Moçambique ainda tem problemas com o absentismo dos professores. Para assegurar uma resposta eficiente e recomendações personalizadas para os decisores políticos, o estudo encontrou vários factores interligados que sustentam o absentismo dos professores. Embora a disparidade rural - urbana nas condições de vida seja muitas vezes um constrangimento significativo para atrair e reter professores nas zonas rurais e remotas, uma questão central de preocupação é a falta de vocação e interesse em tornar-se um professor, conjugada com a disponibilidade limitada das opções de carreira.

**Centrando-se no contexto escolar, a ronda de sondagens da ALDE de 2019 foi um passo além para indicar a sua influência nas taxas de abandono escolar entre os alunos por género,** o que significa que, por exemplo, os alunos em turmas com uma professora têm taxas de abandono escolar mais baixas. **O Estudo Qualitativo detalha este resultado com particular incidência nas professoras como modelos para as raparigas nas escolas e comunidades.** A pandemia COVID-19 forneceu os fundamentos para captar, através dos desenhos e conversas das raparigas durante as DGF, o efeito dos modelos femininos na definição das suas aspirações de aprendizagem. Embora seja necessária mais investigação para confirmar o aumento dos resultados educacionais das raparigas nas aulas com professoras, a presença de modelos de papéis educacionais femininos pode ser um factor promissor e poderoso para corrigir as persistentes disparidades de género na educação.

**Além disso, foi evidenciada uma abordagem pedagógica que ignora a participação activa das crianças nas aulas e presta pouca atenção ao desenvolvimento holístico da criança quando na escola** do comportamento das crianças e das interações dinâmicas durante as DGF. As pesquisadoras nas três regiões salientaram que as crianças mostraram dificuldades em expressar os seus sentimentos e emoções, quer verbalmente quer através de desenhos minuciosos, muitas vezes permanecendo em silêncio ou com medo de partilhar as suas respostas e pensamentos. Quando se sentiram mais à vontade durante os grupos de foco, especialmente após sessões de canto ou desenho activo, as crianças expressaram o desejo de que as escolas promovam a aprendizagem através de jogos, o uso de equipamento para actividades físicas (por exemplo, futebol), actividades criativas que estimulem a atenção e motivação das crianças, em vez de serem excessivamente prescritivas.

**A segurança na escola como motivação para a frequência e como factor de redução das taxas de abandono escolar na escola primária** já foi captada através das respostas dos cuidadores nas pesquisas da ALDE de 2018 e 2019. **O Estudo Qualitativo fundamentou essas conclusões dando voz aos alunos que sofreram violência e às suas perspectivas sobre o uso da disciplina punitiva na aula.** Além disso, desenhos captando as aspirações dos alunos (por exemplo, o sonho de se tornar um polícia para aplicar punições através da violência física) revelaram um cenário ainda mais preocupante onde a **violência se normaliza nas experiências vividas pelas crianças.**

**O fosso socioeconómico entre as regiões Norte e Sul, que se traduz na falta de oportunidades socioeconómicas e no acesso reduzido (se não ausente) ao emprego formal,** foi captado através das vozes e perspectivas dos participantes no Estudo Qualitativo. Estes confirmaram e reforçaram algumas das conclusões das rondas anteriores do estudo longitudinal da ALDE, mostrando como esta realidade pode

suprimir as aspirações educacionais e constituir potencialmente um factor de abandono escolar. Além disso, o estudo ofereceu uma visão das diferentes actividades que ocupam a rotina dos rapazes e das raparigas e mostrou como, embora o tempo da criança já fosse estritamente partilhado entre as obrigações escolares e domésticas mesmo antes da crise pandémica, esses cenários tornaram-se mais dominantes durante o encerramento escolar devida à COVID-19. **Por fim, o impacto desproporcional sobre as raparigas é aqui retratado concentrando-se na falta de menção de "tempo de lazer" nas narrativas das raparigas sobre as suas rotinas diárias.**

Outro tema que emergiu diz respeito à **participação dos rapazes e raparigas nos ritos de iniciação e a sua associação com o absentismo e as taxas de abandono escolar mais elevadas.** A questão já foi levantada pelas pesquisas de 2018 e 2019 da ALDE. A pesquisa de 2019 desagregou esta conclusão para mostrar como, embora mais rapazes do que raparigas estejam envolvidos nesses rituais, a taxa de abandono escolar para as raparigas que participaram nesses ritos é mais elevada do que para os rapazes. Esta constatação foi ainda apoiada pelo Estudo Qualitativo onde os entrevistados explicaram isto mais detalhadamente, salientando como a participação das raparigas as retira da escola durante o ano académico (devido à sua concomitância com a sua *menarca*) e traz mudanças no seu comportamento, bem como na sua motivação para a educação, devido aos ensinamentos recebidos durante esses rituais (por exemplo, casamento previsto e envolvimento activo na vida sexual).

**O encerramento escolar devido à pandemia COVID-19 colocou as raparigas em risco de casamento precoce e de abandono escolar.** Este fenómeno, ao qual o inquérito telefónico da ALDE, RapidLearn, já tinha dado a entender em 2020, foi também destacado pelas entrevistas qualitativas, especialmente na região Norte, tal como foi o da gravidez precoce – este último, na região Sul. O papel das práticas culturais, que de forma diferente interferem na escolaridade dos rapazes e das raparigas e, ao fazê-lo, moldam os caminhos da vida, especialmente numa situação de crise, é ainda mais pormenorizado no Estudo.

As entrevistas com os pais e / ou cuidadores permitiram às pesquisadoras reconstituir acontecimentos marcantes na vida do agregado familiar e da criança que tiveram um impacto significativo no seu percurso escolar. À medida que a frequência e intensidade dos eventos de desastres aumenta em todo o mundo, as crianças estão entre as que correm maior risco de sofrer os efeitos adversos dos desastres. **Os choques ambientais e / ou pandémicos são pontos de viragem críticos com impactos nas esferas da perda de aprendizagem, aumento do abandono escolar, e, como claramente expresso pelos entrevistados, maior desigualdade entre rapazes e raparigas.** Dados qualitativos forneceram provas do grau de impacto que algumas escolas sofreram após desastres consideráveis. Os perigos de início rápido, especialmente nas regiões Norte e Centro, eram evidentes e indicavam disparidades regionais. Outros impactos das medidas de mitigação da COVID-19 antes e depois da abertura das escolas foram discutidos ao longo do penúltimo tema apresentado neste relatório, não só para mostrar a limitada capacidade do sistema escolar em absorver choques mas também, e acima de tudo, para desencadear uma reflexão em torno das áreas onde é urgente um maior apoio e melhoria, uma vez que pode ser iminente o risco de desastres mais frequentes e intensos (climáticos ou pandémicos).

O relatório reflecte sobre os sonhos e aspirações das crianças para a sua vida futura. Dados qualitativos mostram como é difícil para as crianças sonharem com a sua vida futura fora de uma realidade diária firmada por dificuldades, trabalho, e responsabilidades domésticas. Contudo, os seus relatos também captam a relevância da escola nas suas perspectivas sobre as formas de satisfazer as aspirações futuras. Por outras palavras, as fracturas educacionais, tais como o abandono escolar, muitas vezes impostas por condições de pobreza extrema agravadas por choques adversos e desigualdades de género, podem ser corrigidas.



O encerramento escolar devido à pandemia COVID-19 colocou as raparigas em risco de casamento precoce, de gravidez precoce e de abandono escolar

## — 4.1 TEMAS ENTRECruzADOS EMERGENTES

A análise temática do material de trabalho de campo nas seis escolas permitiu o surgimento de sete (7) temas principais e interligados. Estes temas emergiram dos relatos dos entrevistados e especialmente das narrativas das crianças. Foram incluídos neste relatório pois apoiam algumas das principais conclusões quantitativas do estudo longitudinal da ALDE, fornecendo assim orientações sólidas para recomendações políticas fundamentadas nas necessidades e experiências das crianças e dos seus agregados familiares.

Os primeiros três temas estão intimamente ligados ao ambiente escolar e oferecem precisão aos resultados quantitativos da ALDE. Ao fazê-lo, justificam e ajudam ainda mais a detalhar as recomendações para o sector educacional. Os três temas seguintes sugerem uma intersecção mais importante entre múltiplos factores a nível escolar, familiar e comunitário que contribuem conjuntamente para o abandono escolar das crianças, especialmente as raparigas. Por fim, o último tema, procedente das imagens visuais / desenhos e trocas verbais com as crianças durante as DGF, capta os seus sonhos e o lugar da escola nas suas aspirações, apesar das suas rotinas serem circundadas por dificuldades.

FIGURA 6. TEMAS RESULTANTES DA PESQUISA

<b>TEMA 1.</b>	<b>"Para que um aluno esteja na escola, o professor deve estar lá primeiro."</b>
	<b>O absentismo do professor e as motivações dos alunos para a educação.</b>
<b>TEMA 2.</b>	<b>"Precisamos de mais professoras nas escolas."</b>
	<b>Modelos femininos e aspirações de aprendizagem das raparigas.</b>
<b>TEMA 3.</b>	<b>"Quero ser polícia para bater nas pessoas."</b>
	<b>O castigo físico no ambiente escolar e a normalização de comportamentos violentos.</b>
<b>TEMA 4.</b>	<b>"Estudar, e depois o quê?"</b>
	<b>A incompatibilidade entre a educação e as oportunidades de subsistência.</b>
<b>TEMA 5.</b>	<b>"A rapariga está pronta para receber o seu marido."</b>
	<b>Ritos de iniciação, a adolescência perdida e o abandono escolar.</b>
<b>TEMA 6.</b>	<b>"As crianças devem voltar para a escola."</b>
	<b>A exposição aos choques e impactos na educação.</b>
<b>TEMA 7.</b>	<b>"Nenhum sonho para além da realidade."</b>
	<b>Colocar a escola nas aspirações das crianças para os seus futuros filhos.</b>



# TEMA 1.

"PARA QUE O ALUNO ESTEJA NA ESCOLA,  
O PROFESSOR DEVE ESTAR LÁ PRIMEIRO"



## MENSAGENS CHAVE

**O Estudo Qualitativo revelou que a ausência frequente dos professores da escola desmotiva os alunos de virem e assistirem às aulas.** Para assegurar uma resposta eficiente e recomendações personalizadas para os decisores políticos, o estudo encontrou vários factores interligados que sustentam o absentismo dos professores.

> **A distância até à escola, o transporte deficiente e a má condição das estradas agravado pelas condições meteorológicas têm implicações nas viagens mais longas** para visitar as famílias e receber um salário de fim de mês. Isto resulta numa ausência prolongada dos professores da escola.

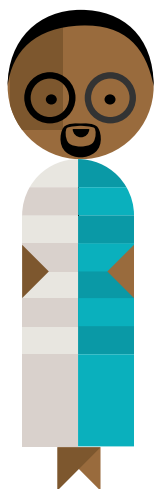
> **Fornecimento limitado de alojamento adequado, especialmente para as professoras.**

> **O escasso, ou inexistente, fornecimento de serviços, tal como electricidade e redes de telemóvel, limita a comunicação e a capacidade dos professores de participarem em formação em serviço *online*.** Aqueles que estão envolvidos na formação em serviço precisam de viajar para locais próximos com a conseqüente ausência das aulas.

> **A má preparação pedagógica e a falta de profissionalismo e motivação no ensino** resultam num compromisso limitado para com os alunos.

> **Factor complementar da COVID-19 - fadiga adicional devido a horas de trabalho extra** para cumprir os requisitos para as medidas de mitigação da COVID-19.

## — O ABSENTISMO DO PROFESSOR E A MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS



— a elevada taxa de absentismo dos professores pode ter um impacto negativo nos resultados de aprendizagem dos alunos e aumentar as suas ausências da escola

Como os professores são os modelos mais frequentemente encontrados para os alunos fora do agregado familiar, o seu comportamento e características têm um impacto significativo na forma como as crianças e as suas famílias vêem a escola. Os professores também representam um contributo significativo, se não fundamental, baseado na escola, para os resultados de aprendizagem dos alunos, incluindo a frequência escolar e / ou o abandono escolar, à medida que envolvem os seus alunos na participação nas aulas e na conclusão dos trabalhos de casa. No entanto, para proporcionar benefícios de aprendizagem e contributos motivacionais, os professores devem de estar fisicamente presentes na sala de aula. Isto ainda mais num contexto como Moçambique, onde a distância até à escola, o transporte escasso, e as numerosas responsabilidades domésticas pode dificultar a chegada atempada das crianças às aulas. Pelo contrário, quando os professores estão frequentemente ausentes das aulas, os alunos podem correr um maior risco de desistir (Nivagara et al., 2016: 41) (Lauchande et al., 2017).

Como tal, o absentismo dos professores, e o seu impacto na qualidade da educação, tem vindo a ganhar cada vez mais atenção no país. Embora tenham sido tomadas medidas para resolver o problema da ausência, e se tenham registado algumas melhorias nos anos mais recentes<sup>1</sup>, a situação ainda perdura, e foi registada no Estudo Longitudinal da ALDE. Em 2018, a pesquisa da ALDE sugeriu que a elevada taxa de absentismo dos professores pode ter um impacto negativo nos resultados de aprendizagem dos alunos e aumentar as suas ausências da escola (UNICEF, 2021b). Um ano mais tarde, a segunda ronda de sondagens, embora não tenha encontrado uma relação significativa entre a frequência dos professores e as taxas de abandono escolar, alertou sobre o absentismo dos professores que se confirmou ter aumentado a nível nacional de 22,7% em 2018 para 28% (UNICEF, 2022). Mais especificamente, os professores nas regiões Norte e Centro tinham o dobro da probabilidade de faltar do que os do Sul.

Quando o trabalho de campo começou para o Estudo Qualitativo, o absentismo dos professores emergiu imediatamente das entrevistas com os Directores das Escolas e Directores Distritais como uma explicação principal da desmotivação dos alunos para a frequência escolar. No entanto, para triangular os resultados quantitativos da ALDE, foram precisamente os entrevistados das regiões Centro e Norte que apresentaram mais preocupações, como se pode observar nos extractos abaixo das entrevistas com os directores das escolas (DE):

*“A presença dos professores na escola afecta a dos alunos. Quando os professores estão atrasados, os alunos estão atrasados. Quando os professores estão ausentes, os alunos estão ausentes.”* (Entrevista do DE, Centro, 2021).

*“O absentismo dos professores é um dos nossos problemas. Eles não aparecem todos os dias. E dias após o fim-de-semana são um problema. Alguns voltam à cidade na sexta-feira; talvez tenham treino no sábado e no domingo e depois dizem que o seu filho esteve doente na segunda-feira. Como é que eu sei? Mas então os professores não estão aqui para ensinar.”* (Entrevista do DE, Norte, 2021).

Na amostra do estudo nessas mesmas regiões, os funcionários distritais também expuseram preocupações idênticas, indicando como a ausência dos professores na aula pode ter efeitos múltiplos e sobrepostos na aprendizagem das crianças, motivação e necessidades sociais e emocionais de apoio no contexto escolar:

*“Esta é uma preocupação contínua porque se o professor estiver ausente durante dois, ou três dias, o aluno também estará ausente. Dizem que se o professor não está na turma, porque é que eu deveria estar? Portanto, tentamos sempre sensibilizar os nossos directores e professores sobre o facto de que eles devem estar na escola. O professor deve estar lá primeiro para que o aluno esteja na escola. Como devo dizer, se o professor não está na escola, o aluno sente-se*

<sup>1</sup> O inquérito da SDI de 2018 registou uma redução do absentismo dos professores para 28,4% em comparação com 45% em 2014 (Bassi, Medina, e Nhampossa, 2019).

*isolado e privado do seu direito de aprender, o que diminui a sua vontade de estar na escola.”(Entrevista do DD, Búzi, Centro, 2021).*

As observações de campo também acrescentaram provas da ausência dos professores da escola ao longo da semana e da sua presença fraca, especialmente depois dos fins-de-semana e feriados públicos. Estes últimos casos podem resultar no encerramento da escola por mais de um dia, desmotivando ainda mais os alunos que, embora muitas vezes façam esforços consideráveis para chegar a escolas distantes, são confrontados não só com a ausência dos professores e a falta de aprendizagem, mas também com o encerramento da escola sem uma razão viável. Por exemplo, a Imagem 7 mostra uma das amostras de escolas visitadas pela equipa de pesquisa no dia seguinte a um dos feriados nacionais (Dia da Mulher Moçambicana) no meio da semana. Enquanto as crianças esperavam fora do portão, a escola estava encerrada, e nenhum pessoal da escola, incluindo o Director da Escola, se encontrava nas instalações da escola para fornecer qualquer justificação (Anotações, Estudo Qualitativo ALDE, 2021). As pesquisadoras voltaram no dia seguinte e encontraram poucas mudanças, com apenas um professor presente no recinto da escola durante o resto da semana.



**Foto 7.** Escola que não abriu após um feriado público nacional devido à ausência de professores e DE, 2021

Embora o Estudo Qualitativo tenha registado um exemplo específico na vida e funcionamento de uma escola, a sua incidência deve de ser interpretada no quadro geral fornecido pela ALDE e onde o impacto do encerramento escolar nas taxas de abandono escolar foi avaliado. Por exemplo, a pesquisa de 2019 da ALDE mostrou que as escolas que seguem regularmente o calendário académico anual (abertas durante mais de 95% dos dias lectivos) tinham baixas taxas de abandono escolar (4,7%). Contudo, estas taxas aumentam (14,8%) quando as escolas estão encerradas durante 15% ou mais dos dias lectivos regulares (UNICEF, 2022). Contra este cenário, que confirma a necessidade de o absentismo dos professores permanecer no topo da agenda política, o Estudo Qualitativo aprofundou ainda mais para descobrir as suas causas primordiais e, por sua vez, permitir intervenções mais bem adaptadas para abordar a questão e fornecer orientação aos decisores políticos.

## — PORQUE É QUE OS PROFESSORES NÃO ESTÃO NA ESCOLA?

### ABSENTISMO DOS PROFESSORES

— a distância das escolas dos principais centros urbanos, transporte deficiente e as más condições das estradas, a provisão limitada de alojamento adequado para professores, e o fornecimento limitado de serviços tais como electricidade e rede de telemóvel, foram identificados como **factores para o absentismo dos professores**.

As entrevistas revelaram uma série de razões logísticas, baseadas em infra-estruturas, económicas, motivacionais e pessoais para o absentismo dos professores ao longo do ano académico. Além disso, a disparidade rural - urbana nas condições de vida, prestação de serviços e transporte são muitas vezes constrangimentos significativos para atrair e impedir os professores nas áreas rurais e remotas. Estas questões foram particularmente destacadas por entrevistas nas regiões Centro e Norte do país, conforme realçado abaixo.

Os directores das escolas destacaram a **distância das escolas** dos principais centros urbanos e das casas dos professores, e as dificuldades dos professores em empreender longas, angustiantes e dispendiosas viagens para chegar às escolas. O desafio das longas distâncias é agravado pelo transporte deficiente e pelas **más condições das estradas**. A experiência de campo das pesquisadoras qualitativas também expôs como, durante as **estações chuvosas**, as escolas localizadas nas zonas rurais da Região Centro e Norte são ainda mais difíceis de alcançar, resultando nos professores a terem de faltar a dias de escola quando regressam das suas residências. Devido a estas circunstâncias, alguns professores podem decidir abandonar o seu emprego.

*"As escolas estão localizadas fora das áreas urbanas, como no nosso caso aqui em Angoche. Assim, muitos professores compreendem que se aceitarem este posto, têm de viajar a 30, 40, e 50 km das suas casas. Em muitos casos, eles não são capazes de aguentar, é por isso que, mais dia, menos dia, acabam por largar o emprego". (Entrevista do DE, Norte, 2021).*

As pesquisadoras também assinalaram como a distância pode aumentar a pressão para se fazer **longas pausas de fim-de-semana / férias para visitar a família**. A necessidade de **viajar para receber o salário mensal** (cheques ou levantamentos nos bancos) pode tornar-se outra causa significativa de absentismo dos professores nestas circunstâncias. Como resultado, os professores podem sair no final de cada mês e estar ausentes por um período de até três dias. Quando a escola já sofre de falta de professores, a escola e as crianças são deixadas sozinhas ou com apenas um professor. Nestes casos, em vez de ensinar, o professor que está de serviço mal consegue manter a ordem na escola (Anotações, Centro, 2021).

As longas distâncias, desta vez entre as escolas e a secretaria distrital, assim como o transporte escasso, também tornam a monitoria da **presença dos professores**, pelo seu director, uma tarefa difícil nas zonas rurais e remotas. Os DE declararam às pesquisadoras como é que têm de se deslocar frequentemente à secretaria distrital para tratar ou resolver tarefas administrativas. Quanto mais distante a escola, mais tempo o DE está longe da escola durante as suas visitas à secretaria distrital, portanto menos monitoria do seu pessoal, durante a sua ausência.

**A provisão limitada de alojamento adequado para professores** é outro factor primário de absentismo dos professores. Se os professores não puderem viver perto da escola, é provável que estejam a passar o tempo a viajar, muitas vezes em detrimento do seu trabalho na escola. Dadas as condições acima mencionadas das estradas e do transporte deficiente, o potencial para atrasos ou ausência, especialmente nos primeiros dias da semana e após as férias, é muito elevado.

*"A falta de alojamento para os professores perto da escola é a causa dos atrasos ou faltas às aulas. Alguns tiveram de vir da cidade do Búzi; é longe, e [a má qualidade das] estradas e transporte limitado não ajudam. Os professores precisam de alojamento aqui!" (Entrevista de LC, Centro, 2021).*

Um assunto específico de preocupação aqui é o **alojamento das professoras**, que está directamente ligado às dificuldades no seu destacamento e retenção, especialmente em locais remotos. Como resultado, as escolas nas zonas rurais tendem a ter menos

professoras, uma vez que os desafios relacionados com a segurança, privacidade, e distância da casa estão em jogo em muitos locais. Por exemplo, as escolas incluídas nesta amostra que fornecem alojamento para professores oferecem uma única casa em plano aberto. Uma excepção foi a habitação para o Director da Escola. A presença de habitação adequada, que garanta segurança e privacidade, poderia assim ser um incentivo significativo para o emprego e retenção das professoras.

Um último factor identificado para a ausência dos professores da sala de aula nas regiões Centro e Norte foi o **fornecimento limitado e ocasional, ou inexistência, de serviços tais como electricidade e rede de telemóvel**. As pesquisadoras qualitativas testaram isto e muitas vezes tiveram de confiar nos telemóveis pessoais e baterias externas pois os dispositivos de gravação não podiam ser carregados nas instalações da escola ou nos arredores. O seu alojamento nas comunidades também carecia de electricidade. A rede de Internet também era não existente em alguns locais de campo, o que resultava em que as pesquisadoras tivessem de viajar para as cidades mais próximas quando as gravações e / ou transcrições tinham de ser carregadas ou partilhadas com o resto da equipa de pesquisa da ALDE. Estas experiências confirmaram as necessidades não atendidas dos professores sobre os serviços e instalações no local. Tal como salientado pelos Como os DE, os professores, que também estão frequentemente envolvidos em seminário de formação *online* e / ou educação terciária, além da sua carga diária de ensino, são também forçados a viajar para locais próximos, onde o acesso à Internet está disponível. Mais uma vez, isto pode acontecer em detrimento do seu trabalho de ensino.

*“A rede de telefonia móvel é deficiente aqui, o que significa que aqueles de nós que ainda estão a fazer cursos [dois dos cinco professores, neste caso] têm de deixar as aulas durante a semana escolar para ir a Mecanhelas para participar na formação online”. (Professores GF, Chamba Norte, 2021).*

Essas deficiências podem desmotivar os professores que trabalham em zonas remotas, pois vêem oportunidades limitadas para o seu progresso profissional. Enquanto nos centros urbanos os professores podem facilmente promover a sua educação e formação terciária (pessoalmente ou *online*), aqueles que trabalham nas comunidades remotas têm oportunidades limitadas ou, quando são feitos esforços através da assiduidade *online*, por exemplo, estes podem ter resultados negativos para os alunos que ficam sem o apoio dos professores.

Diferentemente das escolas localizadas no Centro ou Norte do país, os professores e SDs no Sul salientaram um factor adicional para a breve ou prolongada ausência dos professores da escola. Como salientado pelos Directores Distritais, muitos professores **não exercem a profissão com profissionalismo e motivação**, muito menos sensibilidade. Aceitam o emprego devido à falta de oportunidades alternativas de emprego. Além disso, e conforme salientado em conversas informais, a oportunidade de se juntar ao Instituto de Formação de Professores, em muitos casos facilitada por outros, pode resultar numa opção conveniente enquanto se espera que surjam melhores oportunidades de emprego e de salário. Como resultado, aos professores pode **faltar não só uma preparação técnica e pedagógica** orientada, por exemplo, para a elaboração de planos e conteúdos das aulas, mas também o conhecimento de estratégias de comunicação sobre como comunicar melhor com os pais e cuidadores e como cuidar do desenvolvimento dos alunos para além da aquisição de competências de leitura e escrita. As palavras de um dos DE no Sul captam muito bem a natureza abrangente do significado de ser professor e como, quando faltam os aspectos éticos, sociais e emocionais da profissão, os professores podem aplicar **menos empenho para com os seus alunos** e presença na aula.

*“Por vezes, há falta de compreensão da responsabilidade ligada à profissão docente, que requer formação contínua e actualização. E não se trata apenas de técnica de ensino, mas também do que significa ser um professor e cuidar dos seus alunos. Se isto faltar, o professor é menos cuidadoso com as suas responsabilidades para com os seus alunos.” (Entrevista do DE, Sul, 2021).*

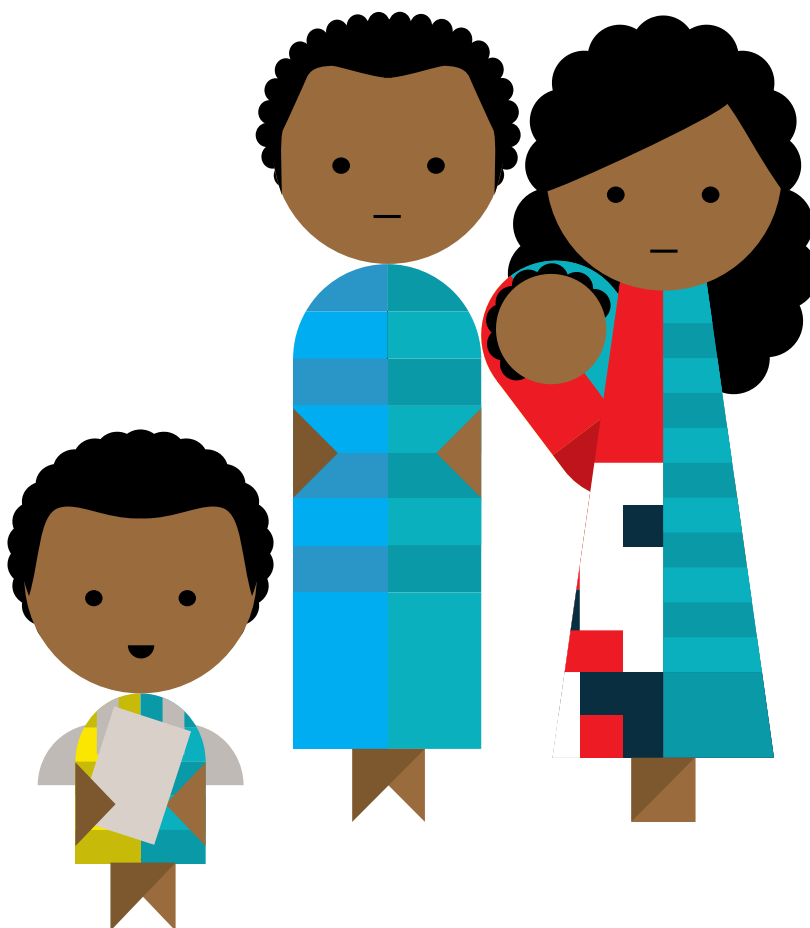
## AOS PROFESSORES FALTAM CONHECIMENTOS

de como comunicar com os pais e como cuidar do desenvolvimento dos alunos para além da aquisição de competências de leitura e escrita

Finalmente, **as medidas de mitigação da COVID-19** que precisavam de ser implementadas na sequência da abertura das escolas para diminuir os riscos de infecção constituíram factores adicionais para o absentismo dos professores. Para assegurar o distanciamento social, as aulas tinham de ser divididas em grupos mais pequenos, que tinham de ser ensinados em alturas diferentes. Aulas adicionais significavam mais sobrecarga de trabalho para os professores resultando em fadiga adicional, como um dos professores lamentou durante a DGF.

*"Eu dava três aulas no turno da manhã, depois corria para o meu alojamento, preparava alguma comida e voltava para mais duas aulas no turno da tarde".* (DGF de professores, Norte, 2021).

Os professores tiveram de enfrentar uma situação em que o número de turmas tinha aumentado, uma vez divididas em grupos menores, mas o número de professores permaneceu o mesmo. Os professores expressaram este problema descrevendo os casos em que um professor dava mais de cinco aulas diariamente. Mais cansaço, nestes casos, resultava numa maior desmotivação dos professores que não estavam a ver os seus esforços adequadamente recompensados. A sobrecarga de professores com planeamento de aulas adicionais, preparação, ou outras tarefas tem sido fortemente associada ao aumento do absentismo (UNICEF, 2020c).





# TEMA 2.

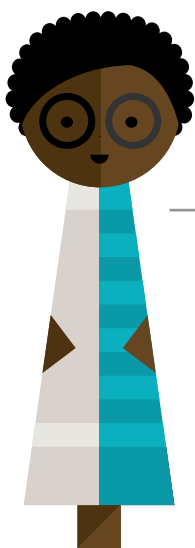
"PRECISAMOS DE MAIS PROFESSORAS"



## MENSAGENS CHAVE

- > **As professoras podem capacitar as raparigas da escola primária.** Isto é particularmente relevante em contextos onde os estereótipos de género de longa data estão profundamente enraizados e onde o contexto circundante oferece oportunidades limitadas de carreira para as mulheres.
- > **A influência dos modelos femininos (não apenas dos seus professores) pode inspirar mais raparigas a aceitarem e continuarem a educação,** tornando-as conscientes do seu direito de estudar. Isto pode trazer sucesso individual e beneficiar outras raparigas nas suas comunidades. Contudo, na região Norte, as raparigas jovens nas comunidades pesquisadas têm pouco acesso a modelos positivos de mulheres para as apoiar e inspirar.
- > A presença de **professoras nas escolas** é limitada em contextos de difícil acesso e que oferecem serviços fracos ou inexistentes. As escolas na Região Norte de Moçambique parecem estar particularmente em risco.
- > **As raparigas que completam o ensino primário e secundário são um recurso benéfico para a sua comunidade durante crises,** como a pandemia COVID-19.

## — MODELOS FEMININOS E ASPIRAÇÕES DE APRENDIZAGEM DAS RAPARIGAS



a presença das professoras na sala de aula poderia actuar como um apoio valioso e muito necessário para as raparigas que atravessam o tempo complicado da escolaridade e da adolescência

A Pesquisa Quantitativa da ALDE de 2018 (UNICEF, 2021b) registou uma proporção ligeiramente maior de alunos que comparecem frequentemente às aulas leccionadas por professoras em comparação com as leccionadas por professores do sexo masculino (92% vs. 88%). No mesmo inquérito, as aulas dadas por professoras também pareciam ter uma proporção muito mais elevada de alunos no rumo certo em comparação com as aulas dadas por professores do sexo masculino (72% vs. 57%). Um ano depois, a ronda de sondagens de 2019 (UNICEF, 2022) acrescentou a esses resultados sugerindo que os alunos em turmas com uma professora tinham taxas de abandono escolar mais baixas (10,2% para rapazes e 11,3% para raparigas) do que os alunos com um professor masculino (18,2% para rapazes e 17,8% para raparigas). A mesma pesquisa também expôs que a direcção escolar pode fazer a diferença quando o director da escola é uma mulher. A direcção da escola também influenciou positivamente o abandono escolar quando os directores eram mulheres.

Os resultados do Estudo Qualitativo também apoiam a relevância das professoras nas escolas primárias em todo o país, desta vez fornecendo algum detalhe à necessidade geral de uma coorte de professores mais equilibrada em termos de género. Por exemplo, as entrevistas dos Directores Distritais (DD) salientaram a influência das professoras, especialmente para as raparigas. A este respeito, maior possibilidade de reter as raparigas, especialmente as que se aproximam da puberdade, durante mais tempo na escola, foi um factor positivo ligado à presença de professoras. Isto sugeriu que a presença das professoras na sala de aula poderia actuar como um apoio valioso e muito necessário para as raparigas que atravessam o tempo complicado da escolaridade e da adolescência. Como foi expressado um dos funcionários distritais na Região Norte.

*"Precisamos de mais professoras nas escolas, mesmo nas mais remotas. Este é o primeiro passo para motivar as raparigas e torná-las conscientes do seu direito de estudar. Mas não é só isto; as professoras também podem apoiar as nossas raparigas."* (Entrevista do DD, Norte, 2021).

O papel fundamental desempenhado pelas professoras foi visto como ultrapassando as necessidades pedagógicas, pois elas podem trazer ajuda adicional e muito necessária às raparigas quando a aprendizagem também tem a ver com mudanças nos seus corpos. "As raparigas sentem-se mais confortáveis a vir à escola mesmo durante a sua menstruação se a professora for uma mulher", disse um membro do Conselho Escolar no Sul às pesquisadoras. Poder receber informação e ajuda, se necessário, especialmente quando a infra-estrutura de WASH da escola nem sempre permite a tão necessária privacidade para as raparigas, é um incentivo para a frequência escolar das raparigas que se estão a chegar à puberdade. Além disso, para as raparigas que vivem em agregados familiares e comunidades onde é dada maior ênfase às suas responsabilidades domésticas e de cuidados e onde são colocadas expectativas futuras para que se preparem para desempenhar o papel de "boa esposa e mãe", as professoras também fornecem um modelo alternativo e inspirador diferente dos estereótipos da sociedade. Acima de tudo, como o DD salienta, as professoras contribuem para aumentar a consciência sobre o direito das raparigas à educação num contexto onde a promoção da educação feminina não é vista como um papel essencial.

O aspecto do modelo também se revela na conversa e nos desenhos das raparigas durante as DGF nas Regiões Centro e Sul. As aspirações das raparigas à educação para realizarem os seus sonhos de se tornarem professoras foram moldadas pela presença desses modelos nas suas escolas<sup>1</sup>, em posições de ensino e liderança, e dentro das suas comunidades. Eram conhecidos familiares da mesma aldeia ou que se formaram na mesma escola ou jovens mulheres que ajudaram nos seus estudos durante o encerramento da escola em 2020. Como uma das raparigas do Sul disse às

<sup>1</sup> As escolas que foram alvo de amostragem, especialmente as do Sul, mas em certa medida também as da região Centro, tinham professoras entre o seu pessoal docente. Algumas delas também se encontravam em posições de liderança.

pesquisadoras, ser capaz de ver estes exemplos na sua comunidade poderia fazer a diferença na formação dos seus sonhos para realizações futuras através da educação.

*"Eu vi amigas mais velhas que já eram professoras. Portanto, quero ser professora."* (DGF de raparigas, Malengane Sul, 2021).

Essas mulheres actuaram como modelos a seguir e encorajaram as raparigas a prosseguir a sua educação e a alcançar o seu pleno potencial. Ao ver aqueles exemplos de mulheres e raparigas que alcançaram sucesso pessoal mas que também estavam prontas para ajudar outros membros comunitários, os sonhos das raparigas no papel foram para além das realizações materiais. Ao expressar o seu sonho de se tornarem professoras, elas viram esta posição como oferecendo não só vantagens económicas individuais ou familiares, mas também uma possibilidade de ajudar os outros, e especialmente as raparigas, na sua comunidade:

*"Quero ajudar os mais velhos e as raparigas para que possam ler e escrever."* (DGF de raparigas, Malengane Sul, 2021).

As raparigas falaram dessas mulheres; algumas tentaram fazer um desenho acompanhado de poucas palavras escritas; identificaram os nomes das mulheres e professoras que sentiram que tinham feito a diferença ao longo do seu tempo fora da escola. Ao fazê-lo, reconheceram a ajuda que lhes foi oferecida e como essas mulheres deram o exemplo para outras raparigas da comunidade.

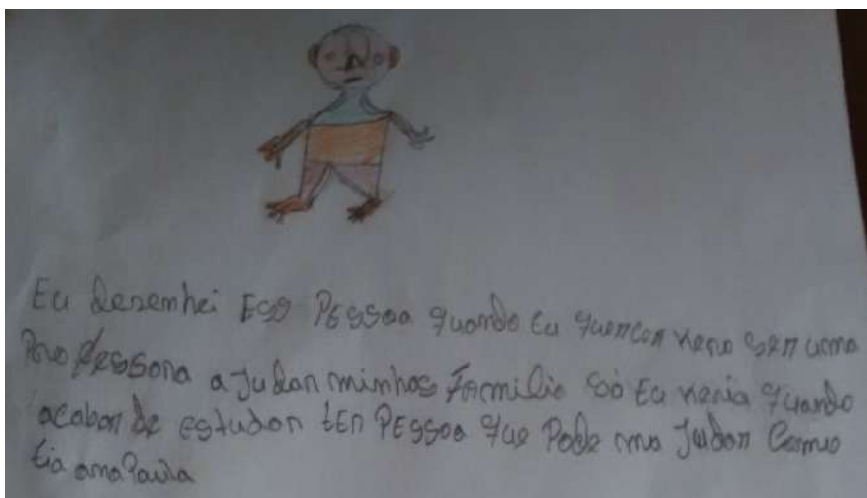


Foto 8. Desenho da professora



Foto 9. Desenho de "a casa dos meus sonhos" com o nome da professora

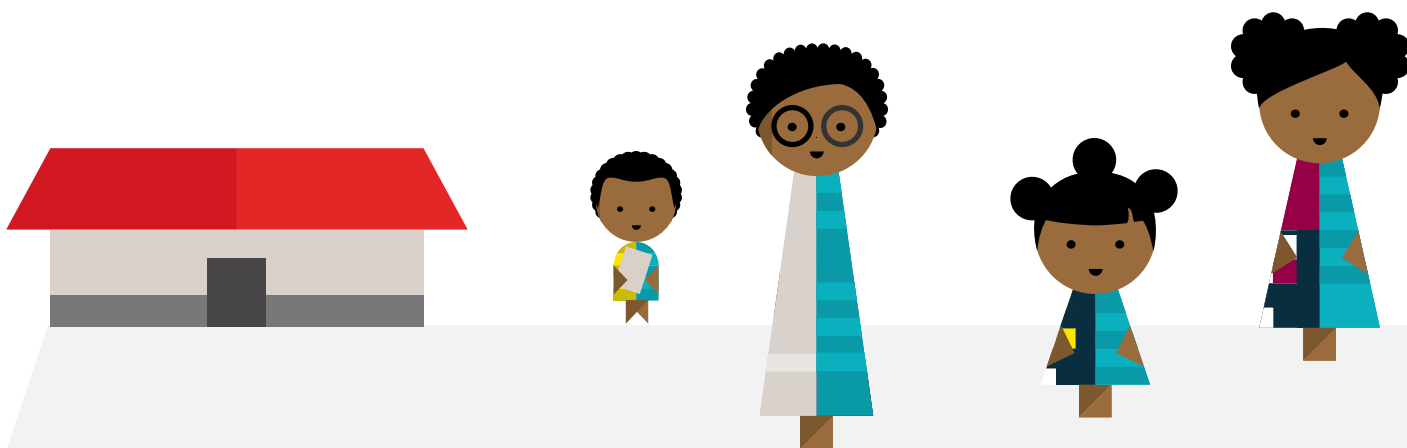
Tal como outros estudos de crianças e jovens em Moçambique destacaram, estas palavras ressoaram num ambiente sociocultural onde a ênfase está na acção / participação colectiva e nas responsabilidades relativas ao agregado familiar e à comunidade, prevalecendo frequentemente sobre os direitos do indivíduo (Colonna, 2020). Além disso, também mostram como a escolha de modelos pode reflectir uma estratégia de equilíbrio para conciliar o desenvolvimento da identidade individual e de grupo com a relação directa com os resultados escolares (Madhavan e Crowell, 2014).

Desvendou-se um cenário diferente nas duas comunidades da Região Norte, onde a presença de modelos como professoras ou um membro feminino do agregado familiar que tivesse concluído o ensino era limitada. A falta de referências positivas ao sucesso educacional das mulheres em ambas as escolas reflectiu-se na ausência de professoras e de exemplos femininos nas conversas com as raparigas e nos desenhos das raparigas durante as DGF. Esta situação foi exemplar tanto do ponto de vista quantitativo como qualitativo da pesquisa da ALDE, que registou as dificuldades persistentes no que diz respeito ao destacamento e retenção de professoras nas áreas rurais ou mais remotas, especialmente na região Norte do país.

Neste contexto, e olhando especificamente para a EPC Chamba, o DE afirmou às pesquisadoras como, na sequência de um pedido especial feito ao distrito, a escola tinha contratado brevemente uma professora. Contudo, a professora, uma vez destacada para a comunidade, só trabalhou durante um mês na escola antes de sair abruptamente. O DE explicou como o afastamento da comunidade e da escola é sempre um dissuasor para qualquer tipo de profissional (por exemplo, professor, enfermeira), especialmente para as mulheres. Ele também viu isto como o principal impulsionador para a decisão da professora de deixar a escola.

*“Entre os professores e enfermeiros, que são os únicos profissionais desta comunidade, existe o entendimento de que ser enviado para um lugar como Chamba é algum tipo de castigo [por causa da distância e falta de serviços]. Quando fui ao Gabinete Distrital para manifestar a minha preocupação com a falta de professoras na minha escola, disseram-me, muito bem. E mandaram uma professora para cá. Essa professora só ficou 30 dias”.* (Entrevista do DE, Norte, Chamba, 2021).

Os resultados qualitativos revelaram uma realidade alinhada principalmente com a situação global do país, especialmente na região Sul e nos contextos urbanos ou semiurbanos, beneficiando de uma melhor acessibilidade e infra-estruturas escolares. Isto traduz-se em maiores oportunidades de recrutamento para as professoras. Além disso, a sua presença na comunidade e com outras mulheres locais envolvidas no ensino e / ou outras ocupações profissionais ou posições de liderança é significativa porque são essenciais na construção de modelos positivos para as raparigas.





# TEMA 3.

"QUERO SER POLÍCIA PARA  
BATER NAS PESSOAS"



## MENSAGENS CHAVE

- > A **violência física** perpetrada pelos professores ainda é uma realidade em algumas escolas, particularmente na região Norte, onde foi expressa como uma das principais razões para a desmotivação das crianças de frequentarem a escola.
- > A **normalização da violência física** nas escolas surgiu principalmente na região Norte. As DGF com alunos dessas escolas sugeriram que as crianças que consideravam o comportamento violento normal estavam mais inclinadas a incluir o comportamento violento nas suas narrativas sobre os seus sonhos e aspirações futuras.
- > A **normalização da violência nas escolas precisa de ser compreendida dentro do ambiente histórico e socioeconómico mais amplo** dentro do qual essas práticas se desenvolvem e são perpetradas. A normalização e interiorização da violência no âmbito da experiência escolar decorrem dos relatos das crianças sobre as suas aspirações.
- > **Choques de natureza ambiental ou pandémica, tais como a COVID-19, podem tornar-se catalisadores de comportamentos violentos**, sobretudo nas comunidades onde a violência foi normalizada. Portanto, proteger as crianças de serem vítimas ou de se tornarem perpetradores é uma questão de extrema urgência.

## — CASTIGO FÍSICO NO AMBIENTE ESCOLAR E A NORMALIZAÇÃO DE COMPORTAMENTOS VIOLENTOS

O Artigo 19 da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (CDC) lançou as bases, há mais de três décadas, para a protecção das crianças contra "todas as formas de violência física ou mental, lesões ou abuso, negligência ou tratamento negligente, maus-tratos ou exploração, incluindo abuso sexual, enquanto aos cuidados dos pais, do(s) tutor(es) legal(ais) ou de qualquer outra pessoa que tenha a criança a seu cargo". Em Moçambique, a questão da segurança na escola, particularmente no que diz respeito ao castigo físico, foi identificada pelo MINEDH como uma questão de extrema importância (MINEDH, 2020). Prova dos esforços do governo é o mecanismo de denúncia da Violência contra as Crianças (VAC) aprovado pelo governo de Moçambique em 2020, com um plano operacional desenvolvido através de um trabalho colaborativo entre os ministérios relevantes, incluindo os Ministérios do Interior, Género, Acção Social e Justiça.

O estudo longitudinal da ALDE também se manteve atento a esta questão. Em 2018, o estudo registou uma elevada prevalência de castigos físicos no ambiente da sala de aula, uma vez que os foram identificados socos ou golpes entre as queixas mais frequentemente relatadas pelas crianças aos seus cuidadores (UNICEF, 2021b). No entanto, os dados quantitativos não conseguiram estabelecer uma associação estatisticamente significativa entre as queixas das crianças sobre o comportamento violento dos seus professores e o nível de frequência escolar e / ou abandono escolar, sugerindo que esta é uma área potencial para o Estudo Qualitativo investigar mais profundamente através de discussões directas com as crianças. Em 2019, a ronda de sondagens revelou que os alunos que se queixaram da segurança na escola em 2018 tinham uma taxa mais elevada de abandono escolar.

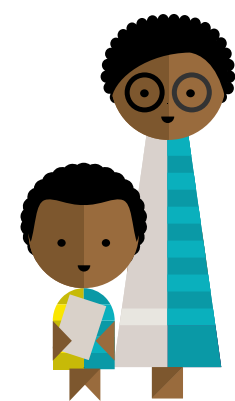
Durante as DGF com rapazes nas duas escolas seleccionadas para a região Norte, o uso do castigo físico (bater) por parte dos professores surgiu como um método pedagógico para ajudar a aprendizagem dos alunos. Os rapazes mencionaram que castigo físico serve para incutir um sentido de disciplina entre os alunos para manter a sua atenção e produzir uma aprendizagem eficaz. Mas as conversas também destacaram casos em que a violência física promoveu a aversão para com os professores e levou algumas crianças a abandonarem a escola. Este foi o caso de Francisco, que abandonou a escola na 4ª classe por ter sido espancado por um dos seus professores. Embora a experiência tenha deixado danos psicológicos, além de resultar no abandono escolar, Francisco ainda está ansioso por regressar à escola, mas apenas "quando [...] os professores forem mandados embora". As palavras de Alfredo (19 anos de idade, 6ª classe) também salientam circunstâncias semelhantes:

*"Eu quero ser professor porque gosto quando vejo os professores porque eles me ensinam! Quando eu não sabia, eles batiam-me. Algumas crianças deixam de estudar por causa de serem espancadas. Eu não; eu quero aprender porque também quero ser professor".* (DGF com rapazes, Norte, 2021).

Outro rapaz, Nesto, da segunda escola seleccionada na região Norte, corroborou:

*"Eu não gosto dos professores porque me batem muito".* (Entrevista Nesto, Norte, 2021).

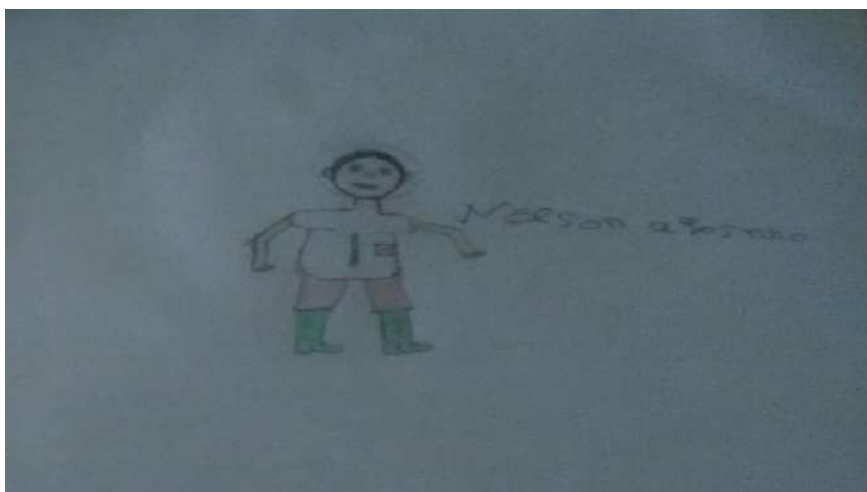
Pepe (18 anos) é um dos exemplos que abandonou a escola, na 4ª classe, por ter sido espancado. Ele denunciou-o claramente enquanto partilhava a sua experiência com os seus antigos colegas de escola: "Eu deixei de ir à escola e de estudar porque eles me bateram." No entanto, ao partilhar as suas aspirações para o futuro, à semelhança da afirmação de Alfredo acima, Pepe concluiu:



— Durante as DGF com rapazes nas duas escolas seleccionadas para a região Norte, **o uso do castigo físico (bater) por parte dos professores** surgiu como um método pedagógico para ajudar a aprendizagem dos alunos

"Eu quero ser professor, para ensinar os meus amigos. Mas tal como os professores batem nos seus alunos, eu vou bater nos meus alunos também!" (DGF com rapazes, Norte, 2021).

A recordação dos rapazes da sua experiência de sofrer violência na escola e a associação dessa violência com o sonho de se tornarem professores indica uma situação em que **a violência**, perpetrada por aqueles que deveriam agir como modelos e proteger as crianças, **se normalizou** como parte do processo de ensino. Enquanto o denunciam, alunos como Pepe, que também mostram a intenção de ajudar os outros na sua comunidade ensinando-os, aceitam a violência como um método pedagógico adequado e como uma forma de inculcar disciplina e ganhar respeito no seu ambiente. Por exemplo, Lino (11 anos de idade), quando lhe é pedido para falar ou desenhar os seus sonhos para o futuro, primeiro esboça um polícia. Ele explica isto dizendo: "Eu quero ser um polícia para bater nas pessoas" (DGF com rapazes, Norte, 2021).



**Foto 10.** Desenho do sonho do Lino de ser polícia

Estas experiências sugerem a aceitação social de comportamentos violentos como parte do processo de ensino e confirmam pesquisas que indicam que quanto mais as crianças estão expostas à violência, mais pensam que é normal. Em contraste, as crianças que consideram o comportamento violento normal têm mais probabilidades de se tornarem elas próprias violentas (Bacchini e Esposito, 2019). Além disso, ao explicar exemplos de violência normalizada, as experiências e comportamentos das crianças também precisam de ser colocados e lidos no contexto de processos de mudança política e histórica mais ampla. Por exemplo, estudos da vizinha África do Sul demonstraram como os legados históricos, económicos e sociais do apartheid foram institucionalizados no sistema educativo, o que reflecte, reforça e reproduz essas lutas através de métodos disciplinares severos e da normalização da violência nas escolas (Oganda Portella e Pells, 2015) (Morrell, 2001). Com um enfoque em Moçambique, os legados políticos, económicos e sociais do colonialismo e o conflito violento de uma década podem ter resultado em "violência estrutural" penetrando diferentes domínios e níveis de vida social e ambientes educacionais.

Situações de crise e choques ambientais ou pandémicos, quando as comunidades vulneráveis sofrem dificuldades socioeconómicas díspares e pressão e preocupação devido ao rendimento incerto e precário, podem tornar-se promotores da violência. Neste caso, as comunidades onde o comportamento violento foi normalizado, especialmente crianças desde a mais tenra idade, estão em risco de violência. Os relatos de crianças nas duas escolas da Região Norte exigem uma acção imediata reforçada para garantir a segurança das crianças e acabar com todas as formas de violência contra as crianças.



# TEMA 4.

"ESTUDAR, E DEPOIS O QUÊ?"



## MENSAGENS CHAVE

- > **No contexto de oportunidades de emprego limitadas, os agregados familiares privilegiam o envolvimento das crianças em trabalhos informais e domésticos**, ou actividades comerciais alternativas em relação à educação.
- > **O trabalho remunerado e não remunerado afecta fortemente as escolhas escolares dos rapazes e das raparigas** e pode eventualmente levar ao abandono escolar.
- > **O envolvimento das crianças no trabalho informal surgiu fortemente nas comunidades da região Norte do país, exemplos no Centro e no Sul também foram registados.** No entanto, aqui, as crianças eram empregadas por pequenas / médias empresas privadas de cultivo de arroz ou tabaco.
- > **Enquanto rapazes e raparigas ajudam no lar, as raparigas carregam a carga mais pesada**, uma vez que o trabalho doméstico e as responsabilidades de cuidados as afectam mais. **Isto traduz-se num tempo de lazer limitado ou inexistente para as raparigas.**

## O DESAJUSTAMENTO ENTRE A EDUCAÇÃO E AS OPORTUNIDADES DE SUBSISTÊNCIA

De acordo com um estudo recente que investiga os domínios estruturais da pobreza multidimensional (UNICEF, 2020a), metade de todas as crianças em Moçambique vive em pobreza monetária (49%). Além disso, uma esmagadora maioria das crianças não tem acesso a infra-estruturas básicas e a habitação decente, e quase três quartos (73%) não têm acesso adequado a saneamento e electricidade. Por fim, quatro em cada dez crianças em Moçambique (42%) não têm fontes de água limpa e acessível. Contra este cenário de extrema pobreza e privação, os resultados do recente inquérito do IOF (INE, 2021) sobre os factores do abandono escolar não constituem surpresa. Em particular, os resultados mostraram que o determinante primário para o abandono escolar foi a falta de percepção da sua utilidade - "não serve de nada"/ "é inútil".

O Estudo Qualitativo da ALDE ajudou a desvendar ainda mais esta descoberta. Fê-lo a nível comunitário, onde as primeiras reacções dos Líderes Comunitários (LC) entrevistados e questionados quanto à sua opinião sobre as razões do abandono escolar das crianças reflectiram o resultado do inquérito do IOF. As entrevistas nas três regiões destacaram a falta de motivação das crianças para a educação como tendo por base a dificuldade de perceber a utilidade da mesma no seu ambiente de vida, particularmente no que diz respeito às oportunidades futuras de empregabilidade dos jovens depois da escola.

*"As condições formais de empregabilidade são quase inexistentes por aqui. É difícil para os nossos jovens verem um futuro para si próprios depois da escola".* (Entrevista do LC, Centro, 2021).

Os líderes comunitários no Centro e no Norte descreveram um cenário em que uma desadequação entre o ensino e as possibilidades de subsistência, num contexto de possibilidades limitadas de emprego formal, levou os agregados familiares e as crianças a privilegiar o trabalho informal em detrimento da educação formal.

Um dos exemplos foi o das feiras agrícolas, que proliferam em muitas comunidades em diferentes dias da semana. As discussões com os membros do Conselho Escolar (CE) salientaram como nessas ocasiões, especialmente durante a estação seca, as crianças são encorajadas, muitas vezes por membros do agregado familiar, a faltar à escola em favor dos eventos semanais. Nas feiras, as crianças podem estar envolvidas na venda de produtos agrícolas ou ganhar algum dinheiro trazendo água ou fazendo pequenas tarefas ao longo do dia. Estas actividades, tal como registado durante as DGF no Norte, são vistas como oportunidades perfeitas para apoiar economicamente os agregados familiares ou ganhar uma refeição durante o dia. A longo prazo, as faltas à escola, que acontecem por diferentes razões e em diferentes alturas ao longo do ano, podem resultar numa maior perda de interesse e numa decisão final de interromper a educação.

*"Sim, tempo para a colheita, produção, e dias de feira, especialmente durante a estação seca. Estes são as alturas quando não se consegue encontrar muitas crianças na escola. Elas são levadas por outras actividades. A escola não é uma prioridade nesses casos. A escola vem depois, quando as crianças estiverem e se ainda estiverem interessadas."* (DGF de CE, Norte, Namuali, 2021).

Em casos mais extremos, as actividades ilegais tornam-se também parte da rotina quando se falta à escola ou mesmo quando a educação está concluída. Ainda assim, não se encontram oportunidades na comunidade ou em torno dela.

*"Por aqui, alguns alunos vagueiam por aí envolvendo-se em pequenos furtos devido à falta de emprego."* (Entrevista do LC, Norte, 2021).

*"Mesmo os que completaram a escola, muitos deles irá encontrá-los nos bares. Isto porque não há nada para eles por aqui, nada do que eles esperavam!"* (Entrevista do LC, Norte, 2021).



o determinante primário para o abandono escolar foi **a falta de percepção da sua utilidade**



## FALTA DE FÉ NA EDUCAÇÃO

os agregados familiares perderam a fé na educação como uma forma de sair da pobreza e contemplam as crianças como sendo muito necessárias para o trabalho

A dificuldade em encontrar um emprego formal impediu uma visão de um futuro social e económico melhor através da escola. Isto também está relacionado com o facto de, a nível comunitário, as crianças raramente encontrarem exemplos de sucesso, para além dos professores ou enfermeiros (quando os serviços de saúde estão presentes), alcançados através da educação. Quando procuram professores, ou enfermeiros, estes, na maioria dos casos, também não são residentes / membros comunitários. Como tal, a realização através da educação continua a ser uma possibilidade fraca, difícil, se não impossível, de imaginar, porque está longe dos ambientes de vida das crianças. Estas foram pessoas de fora que beneficiaram de oportunidades localizadas e disponíveis noutros locais. Nestes casos, a migração pode ser vista como uma oportunidade, mesmo que os pais ou cuidadores não o considerem.

*"Eu posso sonhar algo para ele enquanto o seu coração quer outra coisa. Mesmo o outro que foi para a África do Sul não era aquilo com que tínhamos sonhado; queríamos que ele tivesse um emprego, mas ele partiu!"* (Entrevista do CG, Sul, 2021).

A mensagem que muitas vezes veio dos líderes comunitários foi que, especialmente nos segmentos mais pobres das comunidades, os agregados familiares perderam a fé na educação como uma forma de sair da pobreza e contemplam as crianças como sendo muito necessárias para o trabalho.

*Nesses casos, o trabalho feito pela criança em casa adquire mais relevância do que a frequência escolar, levando muitas vezes os pais a tirar os seus filhos da escola a qualquer momento. Pode ser porque é tempo de colheita e é necessária ajuda na machamba ou porque os irmãos mais novos precisam de ser cuidados enquanto os pais trabalham no campo ou estão a trabalhar fora, na África do Sul.* (Anotações de uma conversa com o LC, Sul, 2021).

## TRABALHO INFORMAL COMO UMA OPORTUNIDADE PARA GANHAR ESTATUTO ECONÓMICO E SOCIAL

com os agregados familiares **A DAR PRIORIDADE** à alimentação dos seus membros, a educação pode ocupar um lugar secundário

Contra este cenário, à medida que as crianças crescem, o custo da oportunidade de permanecerem na escola aumenta, especialmente se elas forem de agregados familiares pobres. Isto porque os agregados familiares dependem do trabalho dos seus filhos para complementar o rendimento familiar (Sabate *et al.*, 2010: 18). (Baiden, 2019). Numa amostra de 60 países em desenvolvimento, as crianças tinham um défice de assiduidade devido ao trabalho (UNICEF e UNESCO, 2015). Consequentemente, a pobreza pressiona a criança desde tenra idade a envolver-se directamente em actividades geradoras de rendimentos. Isto pode acontecer através de trabalho remunerado em explorações agrícolas ou no mercado (dias de feira mencionados anteriormente neste relatório, onde as crianças poderiam estar a vender peixe, vegetais ou carvão), ou por estarem envolvidas em tarefas não remuneradas em casa ou na parcela cultivada da família, a *machamba*. Com os agregados familiares a dar prioridade à alimentação dos seus membros, a educação pode ocupar um lugar secundário enquanto o trabalho se torna uma constante na rotina diária das crianças. Isto pode acontecer durante as férias ou nos fins-de-semana, conforme transmitido pelos pais no Sul durante as entrevistas qualitativas:

*"Aos sábados, as crianças pegam nas enxadas e outras ferramentas de trabalho e vão para a machamba. Elas querem ajudar porque vêem que elas e toda a família sofrem ainda mais se não o fizerem!"* (Entrevista do CG, Sul, 2021).

*"Temos uma machamba maior longe daqui, e os nossos filhos vão para lá para ajudar no trabalho quando não há escola. Mas quando têm aulas, ajudam na nossa machamba mais pequena, mais perto de casa, pois precisam de ter tempo suficiente para voltar depois do trabalho de manhã, preparar-se e ir para a escola!"* (Entrevista do CG, Sul, 2021).

*“Eu trabalho no campo com os meus filhos; o meu marido às vezes também ajuda, quando está em casa. Mas os meus filhos ajudam quando não estão na escola, aos sábados, por exemplo!” (Entrevista do CG, Sul, 2021).*

No entanto, o Estudo Qualitativo também identificou a fase cíclica dos tempos de sementeira e colheita quando todo o agregado familiar está envolvido no trabalho no campo. As retiradas sazonais da escola são comuns uma vez que estas fases do trabalho agrícola entram frequentemente em conflito com os horários escolares, pois não coincidem com os feriados ou não podem ser frequentadas apenas durante os fins-de-semana.

No Norte de Moçambique, os líderes comunitários denunciaram a sementeira e a colheita como tempos de maior absentismo escolar. No entanto, a colheita e o processamento de colheitas e cereais foram generalizados em Angoche, enquanto em Chamba, as crianças trabalhavam frequentemente em pequenas plantações privadas de tabaco. O envolvimento de crianças, especialmente as da 5ª e 6ª classe, no trabalho pastoral informal foi outra actividade comum aos rapazes nas duas comunidades do Norte.

*Em Chamba, existe uma actividade modesta de pastoreio de cabras, que por vezes atrai crianças contratadas para pastorear as cabras por um salário mensal de pouco mais de 100 Meticais. Mário, que tem 11 anos e frequenta a 6ª classe, trabalha como pastor de manhã e vai à escola à tarde. Embora ele não quisesse falar sobre isto durante as DGF, os seus professores mencionaram o seu caso durante a nossa conversa e como um exemplo da rotina diária demasiado cansativa das crianças nas comunidades. (Anotações, Norte, 2021).*

Paulo (foto abaixo), em Namuali, estava a frequentar a 5ª classe em 2019. Ele abandonou a escola para cuidar do gado.



**Foto 11.** Rapaz a cuidar do gado, Norte, 2021

Em Namuali, além dos ganhos económicos, cuidar e eventualmente possuir gado é visto como um estatuto social melhorado dentro da comunidade em vez da educação, o que muitas vezes fornece apenas um conhecimento limitado. Com base na observação e conversas dentro das comunidades, a pesquisadora principal da Região Norte registou nas suas anotações:

*Aqui algumas crianças começam a pastorear gado desde os sete anos de idade. São contratadas nessa idade para pastorear os animais de modo a que, no futuro, recebam uma cabeça e se tornem criadores de gado. Isto ajuda-os a adquirir rapidamente um estatuto na comunidade em comparação com aqueles que passam todo o seu tempo na escola. No entanto, o tempo passado na escola é considerado inútil, uma vez que aqueles que frequentam até à 5ª classe muitas vezes não conseguem escrever os seus nomes e ainda têm dificuldades em expressar-se verbalmente e por escrito em português. (Anotações, Norte, 2021).*

Enquanto estas situações eram caracterizadas particularmente por comunidades na região Norte do país, também registados exemplos do Centro e do Sul. Em Malengane e Mada, as crianças estavam envolvidas em trabalho informal pouco remunerado em pequenas e médias empresas privadas para além das actividades pastorais.

*" Há uma empresa de propriedade dos indianos que explora a cana-de-açúcar; lá os nossos filhos trabalham como carregadores". (Entrevista do CG, Malengane Sul, 2021).*

*Uma empresa de cultivo de arroz que a comunidade apelidou de Empresa Chinesa também emprega informalmente crianças da escola primária. (Anotações, Mada Centro, 2021).*

Casos nas duas escolas da Região Centro também evidenciaram como a possibilidade de envolvimento em actividades comerciais e / ou trabalho formal ou informal remunerado nas das cidades ou vilas vizinhas, como, por exemplo, em Mocuba na Zambézia (para alunos de Mebudana) e na Vila de Búzi e Cidade da Beira em Sofala, também constituiu um desincentivo para a conclusão da escola primária ou para a continuação do ensino secundário, especialmente entre os rapazes mais velhos.

*Em Mada [Búzi], os professores lamentam a ausência de algumas crianças da escola ou a sua chegada tardia às aulas devido ao trabalho remunerado em que estão envolvidos durante as épocas de colheita agrícola e de pastagem de gado. A prática do trabalho remunerado e do pastoreio do gado é notória na comunidade, uma vez que poucos agregados familiares possuem gado. Lino, 15 anos de idade, que em 2019 frequentava a 5ª classe [conforme amostra da Pesquisa da ALDE de 2019], foi encontrado pela equipa de investigação a trabalhar como pastor numa casa vizinha com um salário mensal de 500 Meticais. Embora já estivesse envolvido em actividades pastorais durante a sua educação, não regressou à escola após o encerramento da escola em 2020 (Anotações, Centro Mada, 2021).*

O material Qualitativo apresentado acima mostra como o trabalho infantil em casa ou fora de casa é um factor significativo de absentismo e, eventualmente, de abandono escolar para algumas das crianças amostradas para esta pesquisa. Estes resultados acrescentam substancialmente aos dados quantitativos da ALDE das rondas de sondagens anteriores, que já forneceram provas mensuráveis a este respeito. Os resultados da Pesquisa de 2018, por exemplo, confirmaram uma forte ligação entre a riqueza do agregado familiar, o envolvimento das crianças em actividades laborais, e o seu nível de escolaridade (UNICEF, 2021b). No ano seguinte, a Pesquisa da ALDE de 2019 acrescentou ainda mais a esses resultados para mostrar como as crianças que trabalham têm mais probabilidade de desistir do que as que não trabalham (24,6% contra 11,6%).

Em particular, a Pesquisa de 2019 também apontou o impacto do trabalho não remunerado, que é responsável por um aumento de 10,6% para 17,9% entre as crianças que não estão envolvidas em trabalho não remunerado e as que estão (UNICEF, 2022). Os resultados qualitativos, tal como apresentados abaixo, fornecem mais detalhes

a esta categoria (ou seja, trabalho não remunerado) com destaque para o trabalho doméstico.

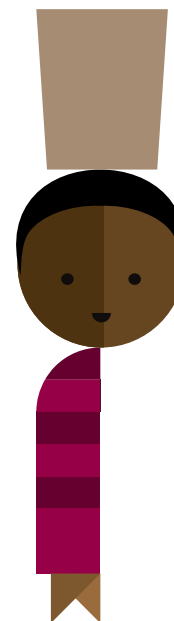
**"NÃO HÁ TEMPO PARA BRINCAR". NO LAR, RAPAZES E RAPARIGAS AJUDAM AMBOS, MAS AS RAPARIGAS CONTINUAM A SUPTORAR A CARGA MAIS PESADA DOS E CUIDADOS E TAREFAS DOMÉSTICAS**

O custo de oportunidade da educação primária consiste não só na perda de rendimentos do trabalho infantil, mas também na perda da contribuição informal da criança para o agregado familiar, tais como cuidar dos irmãos mais novos, realizar tarefas domésticas e cuidar do gado. Como discutido nos parágrafos anteriores, os rapazes e as raparigas com 5 ou 6 anos de idade eram os responsáveis pelo gado ou outras actividades agrícolas no agregado familiar. Como resultado, o cansaço considerável resultante do notável trabalho informal e doméstico (este último especialmente para as raparigas) afectou drasticamente não só a capacidade física das crianças para frequentarem a escola mas também o seu interesse e, conseqüentemente, a sua motivação. A Pesquisa da ALDE de 2019 apontou para 82,7% de crianças inquiridas envolvidas em tarefas domésticas, com uma percentagem mais elevada de raparigas envolvidas em tarefas domésticas a partir dos 13 anos de idade (UNICEF, 2022).

Durante o trabalho de campo para o Estudo Qualitativo, as conversas com professores apresentaram como o tempo da criança era estritamente partilhado entre a escola e as obrigações domésticas, deixando pouco tempo para outras actividades adequadas às crianças, tais como estudar ou brincar.

*"A criança vai para o campo com o seu cuidador e regressa às 13 horas; a que horas é que a criança vai à escola? E quando chega a casa, é-lhe pedido para varrer ou cozinhar, ... (suspira...eish) muitas actividades para uma criança. O aluno acaba por se sentir sufocado, e o desejo de ir à escola perece". (DGF de Professores, Sul, 2021).*

As crianças também confirmaram com os seus professores como, na maioria das vezes, foi dada prioridade às obrigações domésticas sobre as tarefas escolares: "Senhora, eu não podia fazer os meus trabalhos de casa porque não havia mais tempo depois das minhas tarefas domésticas". (DGF de Professores).



**o cansaço resultante do notável trabalho informal e doméstico**

afectou drasticamente não só a capacidade física das crianças para frequentarem a escola mas também a sua motivação

**Foto 12.** Rapariga a carregar a água, Centro, 2021

Embora o tempo da criança fosse estritamente partilhado entre as obrigações escolares e domésticas mesmo antes da crise pandémica, estes cenários tornaram-se mais dominantes durante o encerramento escolar devido à COVID-19. Os resultados do inquérito RapidLearn da ALDE 2020, realizado durante o encerramento das escolas em 2020, mostraram como, para além da falta de apoio dos professores e da falta de material de aprendizagem, o envolvimento nas tarefas domésticas foi o principal factor que impediu as crianças de dedicarem mais tempo aos seus estudos enquanto estavam fora da escola. Uma em cada três crianças (33%) que não estudou durante o encerramento da escola transferiu o tempo de aprendizagem ao trabalho e a outras actividades domésticas. O trabalho doméstico, em particular, foi mencionado com maior frequência pelos tutores das raparigas (UNICEF, 2021a).

O Estudo Qualitativo forneceu provas para estes dados. As entrevistas com os professores e directores escolares e as conversas mais detalhadas com os cuidadores e as crianças sobre a sua rotina diária também expuseram como as raparigas eram mais afectadas do que os rapazes em contextos específicos, principalmente devido à distribuição por género das tarefas domésticas e responsabilidades de cuidados. Os rapazes, por outro lado, pareciam, nas palavras de um dos entrevistados, estar numa posição que lhes permitia "manter um melhor controlo sobre o seu tempo" (Entrevista do LC, Norte, 2021). A referência aqui foi feita à isenção da maioria do trabalho doméstico e de cuidados no agregado familiar, o que significava que o "tempo para brincar" figurava mais frequentemente nas narrativas dos rapazes do que nas das raparigas.

*"Como outros, eu estudo e brinco um pouco, mas também faço algum trabalho doméstico; limpo o quintal e ajudo na machamba. Mas não lavo a loiça ou outro trabalho doméstico; isso não é para mim [não é para um rapaz]". (DGF com rapazes, Centro, 2021).*

Durante as DGF, ao recordar a sua rotina antes da pandemia COVID-19, os rapazes do Centro mencionam o prazer de "trepar às árvores com os seus amigos" no pátio da escola ou na aldeia. Também lamentam a perda do tempo de brincadeira, depois da implementação das restrições de movimentação impostas pela pandemia COVID-19 dentro da aldeia e entre os agregados familiares. Quando questionados sobre as mudanças na sua rotina, os rapazes da região Norte assinalaram as dificuldades de "ficar em casa" pois não podiam ir jogar à bola na escola e no bairro (Anotações, Norte, 2021). Da mesma forma, no Sul, um dos rapazes recorda, durante as DGF, como:

*"As nossas famílias não se visitavam umas às outras. Também me distanciei dos meus amigos, a quem já não podia abraçar e brincar. Assim, jogar "zhoto" [um jogo tradicional local] tornou-se um sonho. Foi esquecido". (DGF com rapazes, Sul, 2021).*

Notavelmente, e conforme captado nos excertos das anotações e nas DGF, quando as raparigas narraram a sua rotina diária antes ou durante a pandemia COVID-19, quase não mencionaram nenhum tempo de lazer. Em vez disso, isto foi frequentemente associado ao cuidado de irmãos mais novos ou parentes quando discutiam o seu tempo de lazer.

*"O que é que eu faço? Uma rapariga aqui faz muito. Por exemplo, eu preciso de recolher água para lavar ao acordar. Se você é uma rapariga que estuda então vai à escola, se não vai à machamba. Mas as raparigas que estudam quando regressam da escola vão à cozinha, preparam o almoço, e depois vão buscar água, e só depois é que vão brincar e tomar conta dos irmãos mais novos". (DGF com raparigas, Sul, 2021).*

*"Antes do encerramento das escolas, eu tinha que voltar da machamba, tomar banho e ir para a escola de manhã. Mas quando as escolas fecharam, o trabalho aumentou: ir à machamba, vir cuidar da moagem de cereais e amendoins, cozinhar, apanhar gafanhotos, depois, se houver tempo, volta-se para a machamba (DGF com raparigas, Norte, 2021).*

*O meu dia...eu não vou muito à machamba, os meus pais fazem-no mais, mas durante o dia, eu fico em casa, e faço a lavagem, lavo a louça, vou buscar água, cozinho, e qualquer outro trabalho que seja necessário em casa". (DGF com raparigas, Centro, 2021).*

*Quando a escola estava encerrada, o dia não mudou muito. Porque a escola estava fechada, o tempo era gasto na machamba. Mas quando não estava na machamba, então.... ficava em casa a cuidar do bebé e a cuidar da casa, indo buscar água [a família não tem acesso a água potável em casa, mas usa água de um poço próximo]. Quando a escola recomeçou, mudei-me para cada de uma tia na cidade para brincar com [tomar conta] do seu filho. Eu ainda frequento a escola mas não todos os dias". (DGF com raparigas, Centro, 2021).*

Embora tanto as raparigas como os rapazes estivessem a sustentar o peso crescente do trabalho informal durante o encerramento das escolas, os entrevistados salientaram como:

*"As raparigas sofrem mais porque se espera que elas façam muitos trabalhos. As raparigas têm de varrer, cozinhar e ir para os campos, e as mães enviam-nas frequentemente durante o tempo da escola. Mas os rapazes, não, eles mantêm melhor controlo sobre o seu tempo". (Entrevista do LC, Norte, 2021).*

Além disso, com as exigências do seu tempo a serem maiores - dadas as expectativas de realizar tarefas domésticas, e de cuidar dos irmãos mais novos - a frequência escolar das raparigas também pode ser mais afectada, privando potencialmente as raparigas de outro pilar central e formativo da adolescência, a educação escolar. Com a pandemia COVID-19, que há muito vem agravando as disparidades de género, as raparigas têm claramente enfrentado excesso de trabalho doméstico e perda de tempo de estudo e de lazer.



# TEMA 5.

"A RAPARIGA ESTÁ PRONTA PARA  
RECEBER O SEU MARIDO"



## MENSAGENS CHAVE

- > **Os ritos de iniciação constituem uma preocupação, especialmente para as raparigas da região Norte.** De acordo com a pesquisa quantitativa da ALDE de 2019, isto pode acontecer já aos 11 anos de idade. O Estudo Qualitativo acrescenta a esta descoberta para mostrar que, uma vez iniciadas, as raparigas e os seus agregados familiares dão prioridade ao casamento em detrimento da escola, e apenas algumas raparigas regressam à escola.
- > **Nas escolas localizadas nas regiões Sul e Centro, as campanhas de sensibilização da comunidade por actores governamentais e não-governamentais** levaram à eliminação ou adiamento dos ritos de iniciação. No entanto, a ligação entre a primeira menstruação e o momento da cerimónia para as raparigas ainda actua em desvantagem.
- > **Falta a fase da adolescência para as raparigas no contexto da pobreza, estruturas desiguais de género, e construção ritualizada da feminilidade. As raparigas, uma vez iniciadas, são consideradas "adultas".** Como tal, mais do que os rapazes, as raparigas estão em maior risco (como registado pelos resultados quantitativos da ALDE) de não regressarem à escola.
- > **No contexto do encerramento escolar devido à COVID-19 e contra o aumento da insegurança nos meios de subsistência, o casamento infantil foi um factor agravante significativo no abandono escolar,** particularmente na região Norte.
- > **Enquanto a gravidez precoce parece ser menos um indicador de abandono escolar na região Sul,** as pressões socioeconómicas contextuais e as normas de género afectam o poder de decisão e agência das raparigas e os eventuais resultados escolares.

## — RITOS DE INICIAÇÃO, A ADOLESCÊNCIA PERDIDA E O ABANDONO ESCOLAR

Embora a redução das disparidades de género seja uma das prioridades da estratégia Nacional de Educação de Moçambique, ser rapariga em Moçambique é um constrangimento significativo, especialmente no que diz respeito à retenção de alunos. Os resultados quantitativos da ALDE também demonstraram que o absentismo cresce com a idade, aumentando aos 13 anos para os rapazes e particularmente para as raparigas (UNICEF, 2021b). Embora as raparigas parecessem estar melhor nos primeiros anos da Escola Primária, elas requerem mais apoio desde o início da puberdade (dos 11-12 anos de idade). A pesquisa mostrou como a sua presença na escola diminuiu significativamente com esta idade.

A pesquisa da ALDE de 2018 sugeriu que os factores culturais (com maior incidência nas regiões Centro e Norte) estão entre os factores responsáveis pela interrupção do percurso escolar das crianças (UNICEF, 2021b). Um ano mais tarde, a pesquisa de 2019 acrescentou a esta constatação revelando que o abandono escolar das raparigas aumentou de 12,8% para 31,5% quando participam nos ritos de iniciação (UNICEF, 2022). O Estudo Qualitativo forneceu mais detalhes para compreender melhor o "porquê" e as múltiplas causas de intersecção por detrás desses números. Embora várias mudanças políticas, socioeconómicas e culturais tenham ocorrido nas diferentes comunidades em Moçambique e os ritos de iniciação tenham desaparecido parcialmente de algumas áreas (ou para grupos etnolinguísticos específicos), ou tenham sido modificados ou adaptados (por exemplo, no conteúdo e/ou horário) noutras (Bonnet 2002; Osório e Macuacua, 2014), os resultados qualitativos mostram claramente como os ritos de iniciação ainda representam barreiras significativas à educação das raparigas, com algumas distinções regionais nítidas.

A ligação entre a educação e os ritos de passagem ou cerimónias, que marcam uma transição de uma etapa - a infância - para outra etapa da vida pessoal e social - a vida adulta - foi frequentemente expressa durante entrevistas Qualitativas e DGF. Estas cerimónias, e a preparação e práticas rituais muitas vezes longas, podem sobrepor-se ao calendário escolar, resultando num aumento do absentismo e potenciais desistências. Mas os entrevistados salientaram a relevância das campanhas de sensibilização da comunidade pelos intervenientes governamentais e não-governamentais. Em alguns desses casos, nas comunidades e escolas do Sul e do Centro do país, a maioria das cerimónias já não ocorreram durante o calendário escolar, mas foram adiadas para o final do ano.

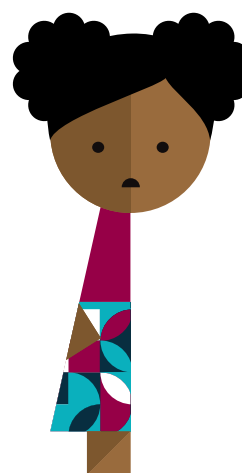
Enquanto o adiamento dos rituais também foi lembrado pelos professores na região Norte (em Chamba), as pesquisadoras descobriram um cenário diferente onde as diferenças de género actuavam em desvantagem das raparigas.

*"Os rapazes entram nos ritos de iniciação aqui na comunidade durante as férias no final do ano; posso dizer que sim, o governo contactou a escola para isso. Mas as raparigas entram nos ritos desde o primeiro dia da primeira menstruação da criança". (DGF com Professores, Norte, 2021).*

As DGF com os membros do Conselho Escolar em Namuali também apresentaram um cenário semelhante.

*"A chegada da primeira menstruação é essencial para a rapariga. Isto é quando ela deve submeter-se a ritos de iniciação que podem durar algumas semanas". (DGF com CE, Norte, 2021).*

O que foi destacado aqui foi a incontestável centralidade da menarca nas decisões relativas ao calendário das cerimónias para raparigas. Nesses casos, um calendário específico, consciente dos compromissos escolares, não foi considerado viável (pelo agregado familiar e pela comunidade), resultando numa interrupção escolar substancial para as raparigas e na potencial decisão final de abandono escolar. Ao tentar



— os ritos de iniciação representam barreiras significativas à educação das raparigas



## RITOS DE INICIAÇÃO

— a longa duração dos ritos de iniciação para as raparigas e os ensinamentos partilhados e destinados a preparar a rapariga para receber o seu marido

— percebida como um lugar para crianças, um lugar lúdico,  
**A ESCOLA PERDE a sua relevância na vida da jovem adulta**

compreender melhor a impossibilidade de adiar as cerimónias para as raparigas, os relatos dos professores e dos membros do CE referiam-se aos riscos percebidos que os agregados familiares podem enfrentar como consequência da gravidez da rapariga sem que ninguém assuma a responsabilidade e antes do casamento. Como resultado, e portanto reforçando ainda mais a probabilidade de não regresso à escola, uma vez realizada a cerimónia de iniciação, o casamento é encorajado (Anotações, Norte, 2021, pp.13/14).

Os professores em Namuali também acrescentaram a longa duração dos ritos de iniciação para as raparigas e os ensinamentos partilhados e destinados a preparar a rapariga para receber o seu marido. Num quadro de expectativas sociais e culturais de género, as raparigas deixaram de ser consideradas crianças, e o seu regresso à escola, um lugar para as crianças, foi comprometido.

*A rapariga é trancada durante um ou dois meses para ser coberta com um creme tradicional, o musiro, para clarear a pele e atrair os homens para o casamento. Após este período, ela está pronta! A rapariga está pronta para receber o seu marido. Isto significa que, para a comunidade, ela perde a possibilidade de voltar à escola, e o casamento é o próximo passo esperado". (DGF com CE, Norte, 2021).*

Considerada adulta, espera-se que a rapariga aja com base nos ensinamentos recebidos durante a cerimónia, uma vez concluído o rito. Estes incluem conselhos "sobre a vida conjugal, sobre o seu crescimento [corporal], mas também sobre questões psicológicas da criança e a sua preparação para se tornar uma esposa boa / obediente" (DGF com professores (Namuali), Norte, 2021). Os professores também apontaram como o interesse da criança também se afasta dos deveres escolares e das actividades de aprendizagem devido ao desejo de praticar os ensinamentos recebidos durante as cerimónias (Anotações, Norte, 2021, p.14). Embora o conteúdo partilhado durante essas cerimónias tenha contribuído para a construção de identidades de género e preparação dos papéis de género para a vida conjugal, também influenciou poderosamente as decisões das raparigas em torno da continuação na escola.

Os relatos dos entrevistados destacam uma condição na qual, após passarem pelos ritos de iniciação, as raparigas pareciam já ser consideradas membros "adultos" da comunidade, prontas para completar plenamente o rito de passagem à vida adulta através do último do casamento e da maternidade. Consequentemente, apenas algumas raparigas regressam à escola após as cerimónias, pois a escola já não é considerada um lugar adequado para uma "rapariga iniciada". Percebida como um lugar para crianças, um lugar lúdico, a escola perde a sua relevância na vida da jovem adulta (Comunicação de campo, Norte, 2021).

Através dos ritos de iniciação, as raparigas são assim privadas de uma fase significativa da sua vida, a adolescência. A adolescência é ainda a fase em que as raparigas devem desenvolver uma maior compreensão de si próprias, do seu corpo e do seu papel dentro do seu grupo, sistema familiar e sociedade. Os desafios em torno das actividades diárias, trabalho doméstico, estudo e lazer podem ser momentos de aprendizagem de adaptação que coexistem com dúvidas, inseguranças, e aspirações futuras. As raparigas, pelo contrário, ao entrar no rito, são privadas deste espaço de transição (adolescência) quando não são nem uma coisa, ainda crianças, nem a outra, ainda não são adultas. **A adolescência, num contexto de pobreza, estruturas desiguais de género e construção ritualizada da feminilidade, é inexistente para as raparigas que, mais do que os rapazes, estão em maior risco (tal como registado pelos resultados quantitativos da ALDE) de não regressarem à escola.**

Os membros dos Conselhos Escolares na região Norte abordaram os agregados familiares para discutir os impactos dos ritos de iniciação na educação e motivação das raparigas para a escolaridade. No entanto, as respostas dos pais retratam uma relação de posse baseada em relações de poder assimétricas e de género onde as cerimónias, e o casamento subsequente esperado para as raparigas, servem para reproduzir, fortalecer e perpetuar um modelo sociocultural patriarcal e consolidar os papéis e responsabilidades de género.

*“Eu tenho muitos filhos, e ninguém me ajuda a cuidar deles. A minha filha já cresceu; deixe-a casar para que o seu marido me possa ajudar a cuidar dela.*

*Ela é minha filha; sou eu quem decide sobre ela; ninguém me ajudou a criá-la.”*

Contra este cenário, os DGF com membros do Conselho Escolar em Namuali quase pediram apoio. No entanto, os entrevistados transmitiram a sua impotência ao tentarem sensibilizar os pais sobre a relevância da educação para as suas filhas. Além disso, expressaram as suas ideias sobre a ineficácia do Conselho Escolar face a esta falta de colaboração com outros intervenientes governamentais e não-governamentais (DGF com CE, Norte, Namuali, 2021).

## CASAMENTO INFANTIL E GRAVIDEZ PRECOCE

Dados recentes indicam que Moçambique tem a maior taxa de casamento infantil entre os países da SADC, e a gravidez precoce também é predominante. Estima-se que 37% da população feminina entre os 15-19 anos é casada (UNESCO / MINEDH, 2019). No contexto do encerramento das escolas devido à, e tendo como pano de fundo o aumento da insegurança dos meios de subsistência, a gravidez e o casamento infantil foram considerados como factores significativos, juntamente com os papéis de género (por exemplo, tarefas domésticas e responsabilidades de cuidados) e ritos de iniciação, de abandono escolar, particularmente na região Norte<sup>1</sup>. Apesar da aprovação por Moçambique da sua primeira lei de criminalização das uniões com menores (menores de 18 anos) apenas alguns meses antes do surto da COVID-19, entrevistados entre professores e membros do Conselho Escolar relataram explicitamente o aumento do casamento infantil nas suas escolas. Nas suas palavras, os pais “mobilizaram” as suas filhas para se casarem devido à incerteza da reabertura das escolas e aos choques de rendimento sofridos pelos agregados familiares enquanto as restrições da COVID-19 estavam em vigor.

*“A prática [do casamento infantil] piorou! Porque devida à COVID-19, as raparigas estavam sentadas em casa, e muitas já estavam casadas no final. Elas não regressaram à escola.” (DGF com CE, Norte, 2021).*

*“Quando o coronavírus chegou, os pais disseram que a escola tinha acabado, por isso casaram as suas filhas; até eu o queria fazer, pensando que daria à minha filha um lar (risos). Sim, porque eu estava a ficar nervoso com a ideia de que a escola já não estava aberta e o que elas iam fazer? Pensei, vou casar esta minha filha.” (DGF com CE, Norte, 2021).*

Dois raparigas da nossa amostra Qualitativa na Região Norte casaram e tiveram filhos durante a pandemia. Em ambos os casos, a situação impediu o seu regresso à escola uma vez que a sua rotina e responsabilidades tinham mudado da sua própria casa familiar para a casa dos seus maridos.

O Censo de 2017 indica como existe uma divisão Norte-Sul na prevalência do casamento infantil. A proporção de raparigas casadas em 2017 foi de cerca de 40% nas províncias do Norte, em comparação com 5-15% em Maputo e nas províncias do Sul (UNFPA, 2021).

Conversas sobre o mesmo tema no Sul e nas zonas periurbanas de Malengane desviaram a atenção da questão do casamento infantil para a gravidez precoce. Embora muitos países, incluindo Moçambique, permitam e encorajem, através de políticas específicas, o regresso das raparigas à escola após a gravidez, a pesquisa descobriu que esse regresso é um problema (Jochim *et al.*, 2022). As expectativas sociais e domésticas preexistentes e perpetuadas em torno dos papéis e responsabilidades das mulheres / mães em casa, sobretudo quando a rapariga, uma vez grávida, se muda com a casa da família do pai da criança, também afecta o retorno à escola. No entanto, mesmo nos casos em que a gravidez não é necessariamente seguida pelo casamento

<sup>1</sup> O Censo de 2017 indica como existe uma divisão Norte-Sul na prevalência do casamento infantil. A proporção de raparigas casadas em 2017 foi de cerca de 40% nas províncias do Norte, em comparação com 5-15% em Maputo e nas províncias do Sul (UNFPA, 2021).



o regresso das raparigas à escola após a gravidez é um problema

e a rapariga continua a sua vida na casa da sua família, o regresso à escola pode não ser contemplado devido ao fardo económico adicional de ter de prover às necessidades adicionais do agregado familiar. Foi o caso de Ana (14 anos de idade) de uma das duas escolas amostradas no Norte (matriculada na 5ª classe desde 2019).

*Quando visitámos a sua casa, Ana cuidava do seu bebé enquanto a sua mãe cuidava do seu pequeno terreno cultivado. Ana ficou grávida de um rapaz da sua idade. Eles conheceram-se uma noite na aldeia. Dada a tenra idade do rapaz, a sua família não considerou o casamento nem partilhou a responsabilidade do recém-nascido. Do lado de Ana, a sua mãe, uma mãe solteira que dirigia um lar em extrema pobreza, não tinha qualquer poder de decisão. A narrativa por detrás da história era que as crianças eram jovens e tinham brincado quando saíram à noite. Mas o resultado foi o de mais uma "mãe solteira vivendo com a sua mãe solteira, numa situação de miséria absoluta" (Anotações, Norte, 2021).*

As DGF com professores e raparigas na região Sul apresentaram algumas diferenças. Por exemplo, os professores salientaram como a gravidez precoce, em vez do casamento, é mais comum entre as raparigas da escola primária. Nesses casos, e sem diminuir o seu impacto no abandono escolar das raparigas, os professores e as raparigas nos seus relatos também destacaram que a gravidez na adolescência nem sempre resulta necessariamente no abandono escolar.

*"Sim, as raparigas aqui voltam à escola, tal como a minha prima. Ela voltou depois de dar à luz!" (GF com raparigas, Sul, 2021).*

*"Se as raparigas estiverem grávidas, elas podem voltar à escola quando se tornam mães. Isto é, quando a criança nasce. Elas podem deixar o recém-nascido com as suas mães e continuar a escola" (GF com professores, Malengane Sul, 2021).*

No entanto, ao olhar para casos específicos na nossa amostra, o quadro tornou-se mais matizado, de acordo com as circunstâncias, como mostra o caso de Luísa.

*Aos 14 anos, Luísa ficou grávida de um dos seus colegas de turma. Ambos estavam a frequentar a 6ª classe na altura. Ela decidiu deixar a escola enquanto o rapaz era enviado para a África do Sul, onde podia ganhar uma vida melhor para a jovem família. Entretanto, na sequência da decisão conjunta das duas famílias, Luísa mudou-se para a casa do seu namorado. Ela começou uma nova rotina como uma jovem mãe com muitas responsabilidades domésticas e sem tempo para a escola. No entanto, a relação entre as duas crianças não durou muito tempo, e logo Luísa teve que voltar para a casa dos seus pais. Assim que a relação terminou, os pais aconselharam a sua filha a regressar à escola. Luísa acolheu bem a sugestão dos seus pais. Regressou à escola e estava [na altura do trabalho de campo] na 9ª classe (Anotações, Província de Maputo Sul, 2021).*

As histórias de Ana e Luísa contam-nos que as experiências precisam de ser compreendidas no contexto com uma localização precisa (rural versus urbana), aspectos socioeconómicos e de pertença étnica que se cruzam com as normas de género para ter impacto nos resultados. As raparigas são impotentes quando enfrentam as decisões tomadas pelos seus homólogos masculinos e pelas suas famílias. O seu "destino", incluindo a possibilidade de não continuar a sua educação, é determinado num quadro de estruturas patriarcais e hierarquias de género onde a rapariga, a sua pobre, mãe solteira, ou mesmo a sua família, têm um poder de decisão limitado ou nulo. Estas duas experiências sublinham a necessidade de mais esforços para que o compromisso com a igualdade de género, consagrado na Constituição de Moçambique, seja genuinamente accionado e garanta que a violação dos direitos das raparigas e das mulheres não seja perpetuada. Além disso, o que as duas histórias também trazem à tona é a necessidade de trabalhar para a melhoria da compreensão da sexualidade e dos comportamentos sexuais das crianças e dos jovens. Isto pode acontecer através de uma melhor acessibilidade e qualidade da informação em torno da possibilidade de evitar gravidezes indesejadas e de uma maior disponibilidade de serviços de planeamento familiar.



# TEMA 6.

“AS CRIANÇAS DEVEM VOLTAR  
PARA A ESCOLA”



## MENSAGENS CHAVE

> **"Ponto de não retorno"** - Enquanto os efeitos conjuntos do clima e dos choques pandémicos afectam a educação dos rapazes e das raparigas e a continuação do seu percurso escolar, as raparigas são particularmente desfavorecidas. Como salientado pelos entrevistados, as raparigas podem nunca recuperar, e o seu caminho pode ser de "não retorno". A pandemia COVID-19, em contextos que já sofrem de grave insegurança económica e alimentar, tem aumentado excepcionalmente as desigualdades na educação das raparigas adolescentes.

> **Os perigos de início rápido (por exemplo, ciclones, cheias) afectam severamente não só as infra-estruturas escolares mas também a disponibilidade de material de ensino e aprendizagem.** Como estes já são escassos nas comunidades rurais e remotas, os seus danos têm um impacto adicional nos resultados escolares. Muitos professores escolares nas regiões Norte e Centro salientaram isto como uma questão significativa para o regresso das crianças à escola.

> **Os desastres recorrentes de início rápido deixam sinais profundos nas crianças,** especialmente quando vêem as suas casas e a sua vida familiar afectadas. A ansia das crianças em ajudar o lar a recuperar e a adaptar-se pode ter impactos a longo prazo no seu percurso educativo. Nessas condições, elas podem considerar o trabalho, em vez da educação, como um caminho mais rápido para a recuperação (por exemplo, construir residências mais resistentes).

> **As medidas de mitigação da COVID-19 afectaram a educação durante e após o encerramento das escolas.** Por exemplo, o acesso limitado ao material de ensino à distância durante o encerramento das escolas e as medidas de mitigação implementadas quando as escolas reabriram (por exemplo, aulas alternadas, máscaras obrigatórias) foram adicionados ao tempo que os alunos perdem de ensino. Além disso, a interrupção dos programas de refeições escolares afectou a motivação para a frequência escolar e aprendizagem devido a deficiências nutricionais.

## — EXPOSIÇÃO A CHOQUES E IMPACTOS NA EDUCAÇÃO

Os choques negativos podem ter impactos substanciais na educação dos rapazes e das raparigas. Eventos ambientais e / ou climáticos consideráveis que afectam comunidades inteiras, choques pandémicos e choques económicos agregados podem perturbar a educação por períodos mais curtos ou mais longos. O trabalho de campo qualitativo forneceu provas do nível de impacto que algumas das escolas sofreram após desastres consideráveis. As consequências dos perigos de início rápido foram evidentes, especialmente nas regiões Norte e Centro. Tempestades tropicais severas, cheias e ciclones transformaram-se em desastres, uma vez que foram associados a uma extrema escassez de oportunidades económicas e de subsistência e infra-estruturas já precárias. As escolas, que muitas vezes não são o foco da resposta imediata de emergência na sequência de desastres, podem levar anos para serem reconstruídas; assim, as pesquisadoras qualitativas descobriram que a maioria das aulas nas escolas seleccionadas nas duas regiões ainda estavam a ser leccionadas em abrigos precários, tendas, ou ao ar livre. Em contraste, as infra-estruturas (por exemplo, edifícios escolares) parcial ou totalmente destruídas por fortes tempestades tropicais ou ciclones nos últimos dois anos ainda estavam a ser reconstruídas pela comunidade.

**Foto 13.** Tendas para acolher aulas, Centro, 2021



**Foto 14.** Escola a ser reconstruída após o ciclone, Centro, 2021





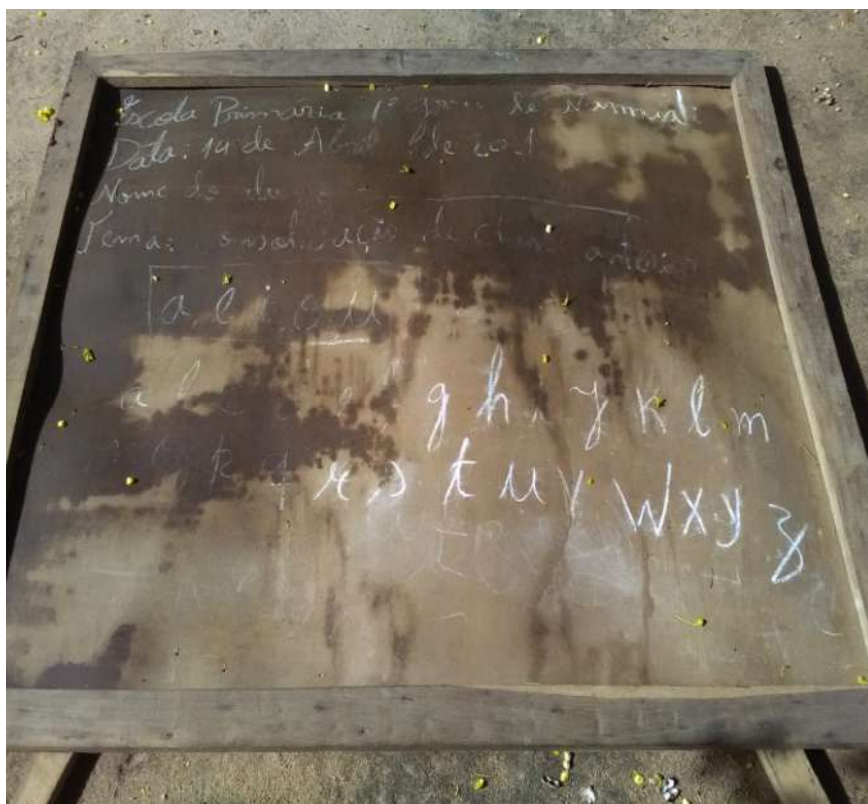
**Foto 15.** Escola a ser reconstruída na região Norte

Em vez disso, as escolas da região Sul enfrentam principalmente secas recorrentes pontuadas por chuvas extremas nas partes norte da região. Conseqüentemente, o impacto de eventos de início lento aqui é menos visível nos edifícios escolares, principalmente nas zonas periurbanas. Menos eventos de início rápido e capacidade contextual para lidar e fornecer infra-estruturas adequadas neste caso, pelo menos no que diz respeito ao fornecimento de salas de aula, são evidentes na EPC Malengane (Provincia de Maputo), por exemplo. Ainda assim, estar localizado numa zona sem fontes de água e exposto a secas prolongadas que se podem prolongar até dois anos cria uma escassez de água com impactos potenciais no saneamento e na saúde.



**Foto 16.** Escola na Região Sul

A interrupção da educação após os choques climáticos já foi sugerida pela Pesquisa da ALDE de 2018, que mostrou como os alunos que frequentam a escola com pouca frequência são mais propensos a vir de zonas com maior exposição (UNICEF, 2021b). As provas do trabalho de campo na Região Norte, onde a equipa de pesquisa também tinha enfrentado chuvas torrenciais e cheias que inicialmente impediram o seu acesso às comunidades, também apresentam como a exposição frequente aos riscos ambientais deixa rastros de destruição visíveis não só na construção e infra-estruturas das escolas, mas também nos recursos de ensino e no material de sala de aula. Tal como foi revelado através de entrevistas com os DS, estes já são escassos nessas comunidades remotas, o que tem um impacto adicional no desempenho educacional, tal como também demonstrado pelos resultados da pesquisa da ALDE de 2019 (UNICEF, 2022). Por exemplo, quando as salas de aula em Namuali foram varridas pelas águas das cheias e as crianças ficaram a aprender à sombra das árvores (salas-sombrias), a chegada de mais chuva arruinou livros e cadernos, assim como o quadro negro disponível para a escola. Isto foi bem captado nas notas das pesquisadoras e nas fotografias tiradas no campo.



**Fotos 17 e 18.** Materiais didácticos danificados por fortes chuvas e cheias, Centro, 2021



*A escola está localizada numa zona propensa a tempestades e cheias, e todas as salas de aula foram destruídas. Depois de a escola ter reaberto, as crianças sentam-se no chão molhado. As salas de aula são delimitadas no chão, e o material escolar continua a ficar molhado. A chuva torrencial só parou nos últimos três dias desde que a equipa de pesquisa chegou aqui, o que significa que as aulas foram atrasadas, frequentemente interrompidas, ou não começaram de todo (Anotações, Norte, 2021).*



**Foto 19.** Crianças a ter aulas debaixo das árvores

A pesquisa da ALDE de 2019 recolheu dados no rescaldo dos Ciclones Kenneth e Idai. Mostrou como mais crianças na região Central foram particularmente afectadas por esses fenómenos climáticos extremos, uma vez que viviam em agregados familiares que sofreram danos graves e impactos económicos notórios (UNICEF, 2022). Foi acrescentada informação qualitativa a esta descoberta explicando a natureza do choque vivido pelas crianças e o seu impacto na sua frequência escolar. O director da EPC Mada lembrou-se do efeito do Ciclone Idai quando contou às pesquisadoras sobre os choques psicológicos sofridos pelas crianças na sua escola e porque é que muitas não voltariam às aulas depois do ciclone.

*“Nesse ano, as crianças ficaram angustiadas. O impacto das cheias, do ciclone nas suas casas e famílias estava a afectá-las profundamente. As crianças estavam à procura de formas de ajudar os seus pais. Naquele ano tive que ir de casa em casa de moto, por toda a comunidade, para sensibilizar os pais e filhos e convencê-los de que as crianças devem voltar à escola”. (Entrevista do DE, Centro, 2021).*

A centralidade dos choques ambientais na vida dos agregados familiares e a marca profunda deixada nas crianças também surgiu durante as DGF. As crianças nas escolas da região Centro salientaram os impactos climáticos e as vulnerabilidades a que as suas famílias estavam expostas. Na comunidade de Mada, por exemplo, as casas foram construídas principalmente com materiais de construção pobres e foram cobertas com relva. No entanto, aqui, os riscos de cheias são frequentes, uma vez que as chuvas torrenciais se intensificaram. Os desenhos das crianças retratam, por um lado, os seus sonhos de um dia terem uma casa capaz de suportar a violência das chuvas torrenciais e das cheias. Eles desenharam casas com escadas para aceder ao edifício principal ou casas com telhados mais fortes cobertos de chapas onduladas. Por outro lado,

desenhos e palavras de crianças, escritas ou verbalizadas, captam precisamente essa vontade de agir, de ser capaz de encontrar um emprego e trabalho, e de assegurar a construção de melhores casas para eles e para as suas famílias. (Anotações das conversas das crianças, Centro, Mada, 2021).



Fotos 20, 21 e 22. Desenhos de crianças apresentando casas resistentes a desastres



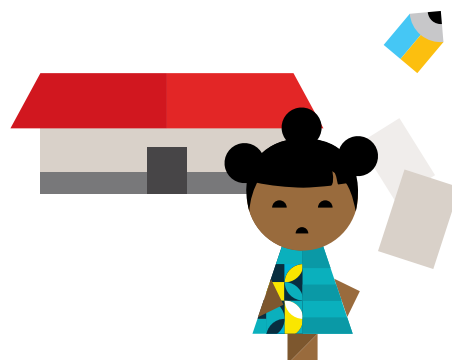
Estes cenários de vulnerabilidade, exposição a perigos, e a tentativa de compreender quais as medidas necessárias para mitigar os impactos e adaptar-se às mudanças climáticas, são factores motivacionais para as crianças agirem e procurarem formas de ajudar as suas famílias. Mas os choques também têm impacto no compromisso a curto e médio prazo dos custos e benefícios de permanecer na escola. Notavelmente, os impactos a curto prazo afectam frequentemente as decisões a longo prazo, uma vez que algumas crianças que abandonam a escola podem não regressar à escola. De facto, em circunstâncias excepcionais e acontecimentos imprevistos, tais como desastres ambientais ou pandémicos, os agregados familiares adoptam estratégias alternativas para sobreviver quando os meios de subsistência são afectados de forma substancial. Estas incluem a ajuda das crianças em pequenas actividades geradoras de rendimentos ou dentro de casa a realizar tarefas domésticas e responsabilidades de cuidados.

## — A CRISE COVID-19 - "UM PONTO DE NÃO RETORNO" PARA A EDUCAÇÃO DAS RAPARIGAS

Enquanto o cenário descrito acima afecta a escolaridade dos rapazes e das raparigas, o acesso das raparigas à educação pode ser ainda mais comprometido em situações de crise e choques extremos. Este é especialmente o caso nas zonas rurais onde se verificou que as matrículas escolares reduziram drasticamente em relação às raparigas em comparação com os rapazes, depois de acontecimentos climáticos severos (Zimmermann, 2020), ou quando combinados com outras crises (de saúde) (UNESCO, 2021). Por exemplo, em Moçambique, durante o trabalho de campo realizado nas zonas vulneráveis em termos económicos e às alterações climáticas, constatou-se que as raparigas são frequentemente retiradas da escola para reduzir o esgotamento dos recursos domésticos (Anotações, Norte, 2021). **Enquanto os rapazes são reportados a regressar após períodos de crise, o percurso das raparigas pode ser comprometido, tornando-se numa situação "sem retorno".**

Este relatório já discutiu como para muitas raparigas em Moçambique, a educação contínua torna-se difícil, se não impossível, uma vez atingida a fase da puberdade. As secções anteriores também discutiram extensivamente como frequentemente é dada prioridade às obrigações domésticas em detrimento do trabalho escolar, e embora isto possa tocar tanto as raparigas como os rapazes, as raparigas são afectadas de forma desigual. O seu tempo também é fortemente afectado, pois estão sobrecarregadas com o trabalho doméstico, muitas vezes nas primeiras horas antes da escola e no seu regresso. Além disso, nas zonas vulneráveis em termos económicos e às alterações climáticas (especialmente no Norte), as raparigas são frequentemente retiradas da escola para reduzir o esgotamento dos recursos domésticos e para garantir a sua ajuda no trabalho doméstico.

Esta situação foi ainda agravada no contexto de outro choque, a crise pandémica da COVID-19. Os resultados do inquérito RapidLearn da ALDE (UNICEF, 2021a) descobriram que a pandemia COVID-19 originou choques sob a forma de perturbações no rendimento familiar e insegurança alimentar para a maioria dos agregados familiares da amostra, minando a participação das crianças no ensino à distância. Na altura, surgiram algumas referências relativas aos impactos específicos sobre as raparigas, através das entrevistas com os directores das escolas, que apontavam para o risco elevado de não retorno à escola. Os dados recolhidos dos cuidadores das raparigas também sugeriam a realocação do tempo do estudo para as tarefas domésticas, especialmente por raparigas<sup>1</sup>. Na altura, os resultados do inquérito RapidLearn da ALDE confirmaram preocupações semelhantes destacadas na literatura emergente. Como sublinhado no Lancet, "à medida que as raparigas ficam em casa por causa do encerramento das escolas, a sua carga de trabalho doméstico pode aumentar, resultando em raparigas passarem mais tempo a ajudar em casa em vez de estudarem. Isto pode encorajar



— nas zonas vulneráveis em termos económicos e às alterações climáticas as raparigas são frequentemente retiradas da escola para reduzir o esgotamento dos recursos domésticos e para garantir a sua ajuda no trabalho doméstico

<sup>1</sup> Durante o inquérito telefónico, este aspecto foi captado particularmente pelas respostas dos cuidadores das raparigas - 12% em comparação com 8% dos cuidadores dos rapazes (UNICEF, 2021a)

os pais a manterem as suas filhas em casa mesmo depois da reabertura das escolas" (Burzynska e Contreras 2020).

As entrevistas Qualitativas da ALDE acrescentam mais detalhe ao revelar os efeitos combinados dos choques climáticos e das medidas de mitigação da COVID-19, tal como o encerramento das escolas. Em contextos já caracterizados por uma significativa insegurança económica e alimentar, os efeitos agravados dos choques climáticos e pandémicos afectaram inevitavelmente o regresso das crianças à escola. A história de Carolina abaixo, contada pelo seu pai, é um caso em questão.

*"A Carolina nasceu aqui, em Mada. Nós, como uma família? Estávamos bem até ao Ciclone Idai (em 2018). Vivemos da agricultura, e quando a colheita é abundante, vendemos os produtos e compramos roupa, material escolar, e outras despesas necessárias para a família. Mas com o Idai houve a destruição de alimentos, de casas, e então a situação alimentar permaneceu assim [não melhorou] até hoje. Mas nós ainda conseguimos, sim! Apesar do Idai, apesar do ciclone. Muitos sacrifícios, mas Carolina continuou a ir à escola; enviámo-la até à chegada do Coronavírus. Nós ainda queríamos que ela continuasse, mas agora ela precisa de ir para a Escola Secundária, que fica longe daqui, e nós não podemos mais apoiá-la... agora não podemos mais sustentá-la."* (Entrevista do CG, Centro, 2021).

Na altura do trabalho de campo qualitativo, Carolina tinha-se mudado para a casa de um familiar mais próximo da cidade, onde passava a maior parte da semana a trabalhar como babá. Ela tomava conta dos filhos mais novos da sua tia, na esperança de poder em breve reiniciar a sua educação. No entanto, a história de Carolina não é certamente uma excepção no contexto de pandemias quando, como as provas têm demonstrado, há uma redução das crianças que regressam à educação e um aumento do risco de trabalho infantil e de casamento precoce (Save the Children, 2020).

**Foto 23.** Aulas em Namuali sem raparigas com mais de 10 ou 11 anos de idade



O alarmante apelo à atenção para a situação das raparigas também se destacou nas discussões com professores, conselho escolar e directores, particularmente nas regiões Centro e Norte. Em Namuali, por exemplo, as pesquisadoras qualitativas foram convidadas pelo Director da Escola a visitar as diferentes turmas da escola primária para observar a ausência de raparigas com mais de dez ou 11 anos de idade. Estas raparigas não regressaram quando a escola reabriu em Abril de 2021. As pesquisadoras documentaram as suas observações através de imagens confirmando os comentários do director.

Estes cenários de encerramento escolar a longo prazo podem prejudicar as raparigas, uma vez que as responsabilidades domésticas tendem a ocupar um lugar central na rotina diária da criança. Como as raparigas ficam em casa, o seu trabalho doméstico aumenta em detrimento do tempo dedicado à aprendizagem. Isto também pode persuadir os pais, especialmente aqueles que já desconsideraram a educação das raparigas, a manterem as suas filhas em casa mesmo depois da reabertura das escolas e, em muitos casos, a retirá-las permanentemente do sistema educativo. As raparigas podem assim atingir uma situação de "não retorno" [à escola] em contextos de crise.



**Foto 24.** Aulas em Namuali sem raparigas com mais de 10 ou 11 anos de idade

## — IMPACTOS ADICIONAIS DA COVID-19 DURANTE E APÓS O ENCERRAMENTO DAS ESCOLAS

### ENVOLVIMENTO LIMITADO NA APRENDIZAGEM À DISTÂNCIA

No contexto do encerramento das escolas devido à pandemia COVID-19, vários factores relacionados com a capacidade da escola de ministrar ensino à distância e outros relacionados com as esferas social e económica sobrepuseram-se. Um aspecto crítico dos sistemas de ensino à distância é a sua capacidade de assegurar que os professores ainda possam estar perto dos seus alunos e fornecer apoio à distância. Em muitas circunstâncias, isto pode ser feito através de aulas ministradas através de oportunidades de ensino à distância, tais como rádio, televisão, ou plataformas digitais, ou materiais impressos de recuperação / formação distribuídos aos alunos. No entanto,

as crianças em Moçambique não têm acesso à maioria desses canais de informação. Num país onde 74% das crianças vive sem electricidade, apenas 35% tem acesso à rádio e 22% à televisão, e um mínimo de 2% pode aceder à Internet, a transição para o ensino à distância tem-se revelado extremamente desafiadora, e nas zonas rurais, quase impossível (UNICEF, 2020a).

O acesso a, e a utilização de, materiais e recursos de aprendizagem impressos também foi mínimo, como relatado pelos cuidadores no inquérito RapidLearn da ALDE. O estudo nacional descobriu que apenas 16% das crianças inquiridas receberam folhas de exercício, e as das zonas rurais foram mais carenciadas do apoio dos professores.<sup>1</sup> (UNICEF, 2021a). Este cenário foi confirmado pelo Estudo Qualitativo, que captou o mínimo de casos de crianças envolvidas em actividades educacionais com o apoio da escola durante o encerramento. Apenas dois casos - os da região Central - viram crianças a incluir "tempo de estudo" ao descreverem a sua rotina diária durante a ausência da escola devido à pandemia COVID-19. Além disso, na região Sul, o Estudo Qualitativo também registou o caso de um pai que contribuiu activamente para facilitar a aprendizagem dos seus filhos. Ele não esperou pelo contacto dos professores. Em vez disso, organizou um quadro - a partir de um velho prato de tambor - para o seu filho e neto praticarem a escrita e para ele poder explicar o que podia (Anotações, Sul, 2021).

**Foto 25.** Pai e filho com o quadro negro caseiro



A amostra do estudo na região Norte também incluiu um caso mostrando como, independentemente das características socioeconómicas do contexto, o envolvimento activo dos pais e / ou cuidadores da criança é configurado como um factor que promove a frequência e permanência das crianças na escola. Mais uma vez, a história de Isabela e da sua família é um exemplo.

*Isabela perdeu o seu pai abruptamente. Ela agora vive com a sua mãe, uma trabalhadora da saúde que segue a educação das suas filhas, as duas irmãs de Isabela. Embora a perda do chefe de família tenha sido um problema para a economia de todo o agregado familiar, não parecia ter interferido com o progresso escolar da criança. Isabela continuou a escolarização na escola primária, estando no bom caminho com os seus estudos enquanto as suas irmãs mais velhas*

<sup>1</sup> A falta de apoio dos professores é duas vezes mais frequente nas zonas rurais (17,6%) do que nas zonas urbanas (8,7%) (UNICEF, 2021a).

*conseguiram completar o ensino secundário - um exemplo raro na sua comunidade. Na sua escola, Isabela é também membro do Conselho Escolar (Anotações, Norte/Chamba, 2021).*

Contudo, para além destas excepções, a maioria dos pais e cuidadores entrevistados mostraram um envolvimento escasso na educação dos seus filhos, corroborando os resultados da literatura que sublinha como "os pais, especialmente nas zonas rurais, não estão intimamente envolvidos no processo escolar" (Unesco, 2019, p. 177). Em algumas situações extremas encontradas durante o trabalho de campo, os pais não sabiam se os seus filhos estavam a frequentar a escola. Este era o caso de uma das mães da região Norte que, quando inquirida pelas pesquisadoras, respondeu porque é que o seu filho, que estava matriculado na 4ª classe em 2019, já não frequentava a escola: "Eu disse-lhe para se ir matricular". Só agora sei [de si] que ele não vai à escola" (Anotações, Norte, 2021).

### MEDIDAS DE MITIGAÇÃO DA COVID-19

O envolvimento reduzido dos pais na educação dos seus filhos foi relatado como tendo piorado no contexto da pandemia COVID-19 e das medidas que foram implementadas no rescaldo da abertura das escolas para mitigar a propagação da doença. Com a reabertura das escolas, as turmas precisavam de ser divididas para garantir que grupos mais pequenos de crianças estivessem numa só turma. Como resultado, foi introduzido um sistema de aulas alternadas (turnos da manhã e da tarde e turnos diurnos alternados). Os alunos e os seus pais precisavam de estar cientes dos dias e horas específicos do dia em que a sua aula ocorria. No entanto, tal como salientado por professores e directores escolares, os alunos e os seus pais não conseguiam gerir o novo "horário" escolar (Anotações de conversa com DE, Centro, 2021):

*No contexto da pandemia COVID-19, com turmas divididas e horários alternados, nem os pais nem os alunos conseguiam recordar e gerir adequadamente o novo horário escolar (DGF com professores, Norte, 2021).*

Os pais recordaram casos em que as crianças chegavam à escola na hora errada ou num dia diferente daquele atribuído à sua turma. Nesses casos, as crianças eram frequentemente enviadas de volta para casa. A adição de aulas aos sábados também contribuiu para a perda de tempo de ensino, como disse um dos directores das escolas da Região Central às pesquisadoras:

*"Com o número de aulas a aumentar devido à divisão em grupos menores, as aulas devem de ser dadas seis dias por semana, incluindo os sábados. No entanto, isto não está a acontecer nas escolas. Os alunos e professores muitas vezes não aparecem na escola aos sábados. Em algumas turmas, as crianças têm aulas apenas dois dias em vez de três por semana." (Conversa informal com DE, Centro, 2021).*

Esta experiência, que era padrão em todo o país, significa que a pandemia COVID-19 não só prejudicou a participação das crianças no ensino à distância, mas os seus impactos adversos na educação ainda se faziam sentir quando as escolas reabriram, à medida que as medidas preventivas tomadas para mitigar a propagação da infecção da COVID-19 originaram mais faltas por parte dos alunos.

Além disso, os cuidadores mencionaram frequentemente queixas contra o uso obrigatório de máscaras, especialmente na região Norte, que não podiam suportar os custos desses dispositivos de protecção. Os cuidadores na região Norte informaram como a compra de uma máscara para a criança constituía um encargo económico adicional no contexto de pobreza extrema em que os agregados familiares vivem e onde a pandemia COVID-19, muitas vezes associada a desastres ambientais, causou novos choques sob a forma de perturbação do rendimento familiar. Os custos das máscaras de protecção podem atingir 10 Meticais, o que pode corresponder ao salário diário de uma criança envolvida em trabalho informal (Anotações, Norte, 2021).

## O ENVOLVIMENTO REDUZIDO DOS PAIS

— **na educação dos seus filhos** foi relatado como tendo piorado no contexto da pandemia COVID-19



## PROGRAMAS DE REFEIÇÕES

Além da sua relevância nutricional, os programas de refeições **têm um impacto preciso na permanência das crianças na escola**

### INTERRUPÇÃO DOS PROGRAMAS DE REFEIÇÕES ESCOLARES

A pandemia COVID-19 também coincidiu com a interrupção do fornecimento de refeições escolares por algumas das escolas. Um desafio significativo para as crianças da escola primária, mais uma vez especialmente na região Norte<sup>1</sup>, tem sido a má alimentação em casa devido à situação financeira precária dos agregados familiares, como resultado de muitos não terem um rendimento fixo e agravado pelos impactos dos riscos climáticos recorrentes na subsistência dos agregados. O agravamento do ambiente económico agravou esta situação no contexto da crise da COVID-19, acompanhado também pela perturbação na nutrição<sup>2</sup> das crianças, uma vez que a capacidade dos agregados familiares para fornecer refeições diárias se tornou ainda mais difícil.

Neste contexto, a relevância dos programas das refeições escolares foi salientada nas escolas das três regiões.

Além da sua relevância nutricional, as entrevistas para o Estudo Qualitativo destacaram o impacto preciso dos programas de refeições na permanência das crianças na escola. Um exemplo claro foi o da Escola Primária em Chamba que, antes da Pandemia da COVID-19, era beneficiária do fornecimento de refeições através do Programa Mundial de Alimentação (PMA). Os seus benefícios na frequência e permanência na escola foram divulgados pelas palavras de um dos membros do Conselho Escolar:

*“Quando os alunos recebiam essas refeições na altura do projecto ProNAE, apareciam sempre na escola. Mesmo antes da pandemia COVID-19, a refeição ajudava muito as crianças e os seus agregados familiares a superar a escassez de alimentos nos tempos de seca que temos aqui. No entanto, uma vez que o programa foi interrompido, faltaram-nos alunos na escola. Estou a dizer que a ausência dessa refeição contribui para o aumento da ausência dos alunos à escola ou para o abandono total.”*(DGF com CE, Norte, Chamba, 2021).

A entrevista com o funcionário distrital confirmou o impacto positivo do programa de refeições escolares. Nas suas palavras:

*“Uma vez que o programa foi introduzido na EPC Chamba, o abandono escolar das crianças diminuiu consideravelmente. As crianças não só vinham à escola como também participavam bem nas aulas. O fornecimento da refeição garante que o aluno regressa à escola no dia seguinte, então a escola precisa de fazer o resto (fornecer educação de qualidade). Assim, o distrito está a trabalhar para identificar outras escolas que precisam de ser incluídas no programa. Contudo, actualmente, das 226 escolas do distrito, apenas 2 são beneficiárias do programa de refeições.”* (Entrevista do funcionário do distrito, Mecanhelas, Norte, 2021).

Para além do exemplo específico, que mais uma vez destaca as dificuldades desproporcionadas experimentadas na região Norte, o Estudo Qualitativo dá pistas para a relevância nacional do programa de refeições escolares. A nível distrital e escolar, os entrevistados tanto no Centro como no Sul têm, de facto, destacado a sua influência na motivação da participação escolar das crianças.

*Aqui temos dois parceiros, a ADPP<sup>3</sup>, que fornece refeições a 66 escolas, se a memória não me falha, e a EPCOD Itália, que fornece refeições a 8 escolas. O que aconteceu é que a ADPP, que fornecia lanches a um número considerável de escolas, terminou os seus contratos com os doadores no ano passado (2020) quando começou a pandemia. Assim, ficámos com 66 escolas que actualmente não almoçam e vamos ver o impacto nas crianças.”*(Entrevista do DD, Sul, 2021).

<sup>1</sup> De notar que, mesmo antes da COVID-19, a desnutrição crónica em Moçambique podia atingir 50% nas províncias do Norte (UNICEF, 2022).

<sup>2</sup> A Pesquisa da ALDE de 2019 concluiu que as crianças que vivem em agregados familiares onde os membros tinham pouco acesso às refeições diárias (apenas uma refeição por dia) tinham o dobro da probabilidade de desistir do que as crianças em agregados familiares onde os membros tinham refeições regulares (três) durante o mesmo período.

<sup>3</sup> A ADPP Moçambique é uma Associação Não Governamental Moçambicana que trabalha com Educação de Qualidade, Saúde e Bem-estar, Agricultura Sustentável e Ambiente.



# TEMA 7.

“NENHUM SONHO ALÉM DA REALIDADE”



## MENSAGENS CHAVE

> **É difícil para as crianças sonharem com o seu futuro** fora da dura realidade económica da vida doméstica, em ambientes climáticos muitas vezes hostis, e as desigualdades de género mantidas em torno dos papéis sociais atribuídos. Além disso, as más condições de vida e o acesso reduzido às necessidades básicas moldam os seus sonhos de habitação adequada e de bens materiais para si e para os seus agregados familiares.

> **A relevância da escola nas ideias das crianças sobre a forma de satisfazer as aspirações futuras e de conciliar o bem-estar pessoal e familiar transparece das narrativas visuais e verbais das crianças recolhidas através deste estudo.** No entanto, as crianças também mostram uma compreensão muito pragmática das expectativas e responsabilidades para contribuir para a subsistência do agregado familiar. Isto tende a forçá-las a dar prioridade ao trabalho em detrimento da educação.

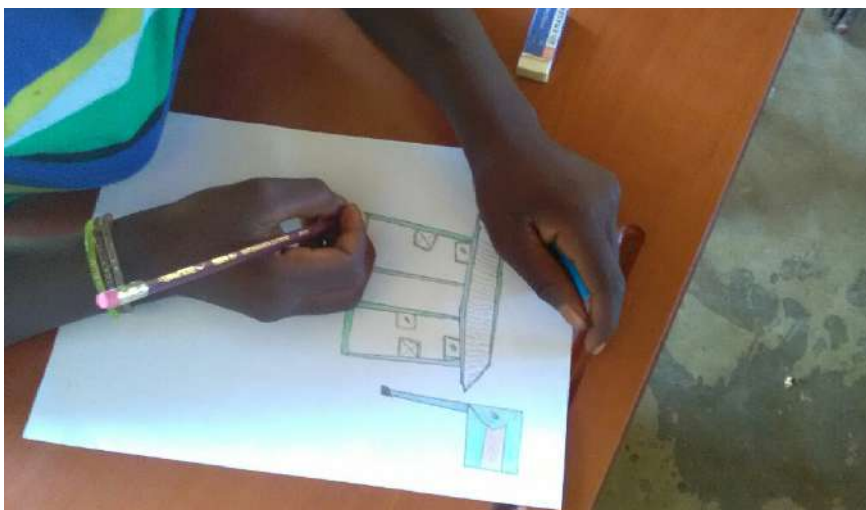
> **Num contexto de pobreza extrema,** em que o tempo das crianças é estritamente moldado por obrigações domésticas e trabalho informal para satisfazer as necessidades básicas do agregado familiar, um clima e **ambiente escolar acolhedor pode motivar fortemente as crianças a frequentar a escola.**

> **As rupturas na educação (isto é, o abandono escolar), muitas vezes impostas por condições de pobreza extrema agravadas por choques adversos e desigualdades de género, podem ser emendadas.** Ao fazê-lo, as escolas, com o apoio de outros intervenientes, desempenham um papel fundamental na garantia de um ambiente totalmente operacional e hospitaleiro onde a vontade dos alunos de participar e aprender é encorajada e alimentada.

## — A EDUCAÇÃO NAS ASPIRAÇÕES DAS CRIANÇAS PARA O SEU FUTURO

Quando solicitadas a desenhar e / ou falar sobre os seus sonhos, as raparigas da comunidade de Namuali, na Região Norte, optaram quase integralmente pelos desenhos de uma casa. A escolha parecia estar relacionada com a vida doméstica das mulheres nas suas comunidades, uma vez que essas comunidades e escolas, para além de não terem professoras, também não tinham exemplos de mulheres que identificassem a realização da vida com o ensino (como discutido anteriormente neste Relatório). Um exemplo é Marina (14 anos, 4ª classe), que falou sobre o seu desenho de uma casa coberta com lajes, que foi a expressão final do sucesso.

**Foto 26.** Sonhar com uma casa coberta com lajes



Maria (de 16 anos, 6ª classe) fez quase o mesmo desenho. Ela desenhou-se a si própria a entrar na casa dos seus sonhos. A sua casa era grande para que ela pudesse acomodar os seus pais e irmãos. O desenho mostrou o seu sentimento de pressão para assumir as responsabilidades de uma mulher adulta, sendo capaz de dar abrigo aos que lhe são próximos. Curiosamente, uma bandeira nacional é também retratada ao lado da casa grande, quase retratando a confusão e / ou institucionalização das expectativas e práticas socioculturais normativas de género e do Estado-nação (Osório e Macuacua, 2014).

**Foto 27.** Maria a entrar na casa dos seus sonhos



Fora desta realidade, quase parece impossível para as crianças sonharem com a sua vida futura. Uma excepção foi Nadia (19 anos de idade que completou a 5ª classe em 2019), que desenhou e falou sobre o seu sonho de um dia trabalhar numa escola ou num hospital. No entanto, ela também disse às pesquisadoras que não pode continuar a escola devido à falta de materiais de aprendizagem e à falta de meios para pagar um uniforme. No entanto, mostrando como ainda tinha esperança num futuro onde a educação ainda é uma forma de realizar os seus sonhos, Nadia reitera as suas aspirações: "[...] *mas é isto que eu gostaria de fazer se estudasse e tivesse sorte!*" (DGF com raparigas, Norte, 20121).

Em Chamba, as raparigas, embora ainda concentrando os seus sonhos na cultura material tradicional do lar e desenhando principalmente exemplos de profissões presentes na sua comunidade, centraram as suas conversas sobre as acções necessárias para alcançar esses sonhos em torno dos esforços necessários para a conclusão da 12ª classe. Como lê uma das anotações das pesquisadoras: "as raparigas afirmaram que para realizar os seus sonhos, era necessário estudar até à conclusão da 12ª classe, e pareciam determinadas na sua intenção" (Anotações, Chamba Norte, 2021). O desenho de Isabela (13 anos, 7ª classe) é o de um hospital onde ela gostaria de trabalhar, inspirada pelo exemplo da sua mãe, que, como já foi mencionado anteriormente neste relatório, é trabalhadora da saúde. A sua compreensão da necessidade de completar doze anos de educação vem também de exemplos próximos da sua realidade quotidiana, a das suas irmãs que completaram o ensino secundário.

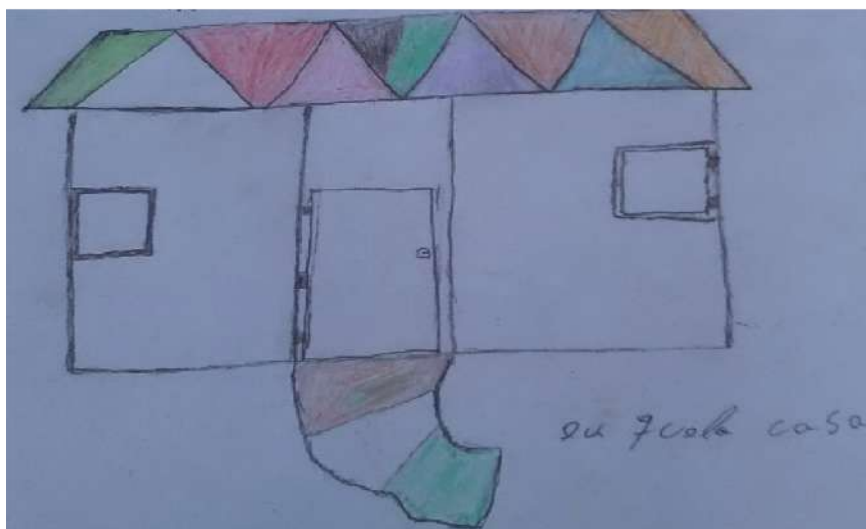


Foto 28. Sonhar em trabalhar num hospital

Os sonhos confinados às realidades vividas também caracterizam o desenho e as conversas dos rapazes e das raparigas nas duas comunidades da região Centro. A relevância da escola na realização de sonhos materiais de bem-estar pessoal e familiar (por exemplo, casas sólidas, carros ou motorizadas) também fez parte da sua narrativa. No entanto, os seus relatos também mostraram como as duras realidades económicas, em ambientes climáticos frequentemente hostis, afectam não só a vida dos adultos mas também a das crianças, e estas últimas precisavam de ser realistas acerca das suas oportunidades e de como os sonhos podem ser alcançados. Neste contexto, Manuel, 15 anos de idade e a concluir a 7ª classe, desenhou uma casa para si, para o seu pai e para o seu irmão. Ele mencionou que sabia que a educação era essencial, mas

para que o seu sonho se tornasse realidade, ele colocou a escola em segundo lugar depois de fazer negócios com os produtos da sua machamba. O sonho pragmático de Manuel, comum às outras crianças, é moldado pela sua experiência de vida diária, feita de responsabilidades para contribuir para as necessidades do agregado familiar. Embora não sendo mencionado pelo Manuel, mas pelo seu pai, quando não estava na escola, Manuel, juntamente com outras crianças da sua escola, rapazes e raparigas, era pago pelo trabalho numa empresa chinesa que operava na comunidade. Todo o dinheiro ganho com o corte da erva e a plantação de arroz foi entregue à família (Anotações, Centro, 2021).

**Foto 29.** “Uma casa para mim, para o meu pai e para o meu irmão”



No relato das crianças, a educação escolar nunca foi considerada e contabilizada como algo desnecessário ou inútil. Se a escola nem sempre foi apresentada como condição sine qua non para alcançar os seus objectivos ou sonhos, foi devido aos múltiplos factores de constrangimento que interagiram no contexto socioeconómico onde as suas experiências de escolarização ou abandono escolar se desenrolaram. Por vezes, embora a vontade de continuar a estudar fosse claramente expressa por crianças que estavam conscientes da sua relevância para as ajudar a alcançar os seus planos para o futuro, as suas motivações eram frustradas pelo (longo) “tempo necessário” para alcançar esses sonhos através da educação escolar. Num contexto subscrito pela pressão da insegurança de subsistência, baixa esperança de vida e expectativas socioculturais de comportamento na idade adulta, eram evidentes as incompatibilidades entre as expectativas futuras das crianças e o tempo necessário para alcançar essas expectativas através da educação.

As crianças sentiram a pressão de procurar outras opções (por exemplo, trabalho informal, trabalho nas *machambas* e realizar pequenas transacções de produtos agrícolas, criação de gado) que permitissem a realização mais rápida desses sonhos. Foi o caso de Paulo (14 anos, deixou a escola na 4ª classe), já apresentado anteriormente neste Relatório, que sonhava em tornar-se um “grande criador de gado para os vender e ganhar muito dinheiro” (DGF com rapazes, Namuali, 2021). Tal como Paulo, outras crianças abandonaram a escola para se dedicarem ao pastoreio em Namuali. Esta actividade foi considerada dentro da comunidade como um rumo mais rápido para o sucesso. Contudo, ao contrário do caminho escolar mais longo, a criança após alguns anos de pastoreio do gado podia receber uma cabeça e começa a realizar o seu sonho e a mostrar a sua capacidade de se sustentar e à sua família. Por outro lado, a escola era vista como exigindo tempo e potencialmente infrutífera no contexto das escassas oportunidades de emprego.

Mas durante a DGF, Paulo fez questão de dizer às pesquisadoras que voltaria à escola, embora não pudesse dizer quando. As suas palavras foram apoiadas pelas da sua mãe, entrevistada anteriormente, que afirma que “se as coisas fossem diferentes, ele

*ainda estaria na escola porque estava na classe certa para a sua idade. Ele ainda é uma criança, ele tem tempo, e eu quero que ele continue na escola*" (Entrevista da mãe, Norte, Namuali 2021). Por outro lado, Francisco (18 anos de idade) deixou a escola em 2018 quando estava na quarta classe devido a ter sido agredido pelo seu professor.

No entanto, ele está certo que voltará à escola um dia *"quando ele [o professor] sair, ou quando for transferido para outra escola. [...] Terminei na 4ª [classe], mas posso regressar para a 3ª, ou mesmo para a 2ª, porque interrompi por muito tempo e preciso de aprender a escrever o meu nome"* (DGF com rapazes, Norte, Namuali, 2021). No entanto, as condições económicas do agregado familiar de Francisco não eram promissoras para um regresso à escola. Francisco vivia com a sua mãe, padrasto, seis irmãos, e avós. A fonte da subsistência diária era a agricultura familiar na sua pequena *machamba*, enquanto qualquer dinheiro extra necessário era ganho a "remover ervas daninhas nos campos de outras pessoas".

Para confirmar ainda mais a importância da escola nas experiências de vida das crianças, mesmo quando excluídas da sua rotina diária, podemos voltar a Lino, que, como é de recordar, tinha abandonado a escola para cuidar do gado. No entanto, ele participou activamente na DGF com os colegas da sua escola e, embora nunca reconhecendo o seu abandono, ficou contente por falar sobre o que mais gostava na escola: *"os sanitários, as árvores e os meus amigos"* (DGF com rapazes, Centro, Mada, 2021). Embora estes possam parecer factores não directamente ligados à aprendizagem, mostram a relevância social da escola para além do currículo formal. Para Lino, uma escola acolhedora pode motivar fortemente a comparência das crianças num contexto de extrema pobreza caracterizado pela habitação precária, onde as rotinas diárias das crianças carecem de lazer e tempo social porque se concentram em satisfazer as necessidades básicas do agregado familiar.

Outras crianças também falaram sobre a escola e qual a configuração que gostariam que a escola tivesse, dada a sua importância para o seu futuro e para o dos seus pares. Algumas gostariam que a sua escola fosse bem organizada, com salas de aulas adequadas<sup>1</sup>, instalações sanitárias, ou melhores carteiras e cadeiras para que as crianças não precisassem de se sentar no chão.

*"Eu desenhei a minha escola com espaços como uma grelha. É porque eu quero que a minha escola seja organizada. Sonho em ser médico, e preciso da escola para isso"*. (DGF com rapazes, Norte, 2021).

*"Sei que preciso de ir à escola e gosto de ir, mas gostaria que a minha escola fosse melhorada, que tivesse melhores condições nos edifícios, que tivesse carteiras e cadeiras para as nossas aulas, que tivesse água para lavar as mãos"*. (DGF com raparigas, Centro, 2021).

Os directores das escolas e os funcionários distritais também destacaram a interacção entre a atractividade das boas condições escolares (incluindo as condições básicas da sala de aula, infra-estruturas, mobiliário da sala de aula, ou materiais de aprendizagem) e a motivação das crianças. Estes aspectos "estimulam o aluno" (Entrevista do DD, Norte, 2021).

*"Uma escola precisa de tornar o seu espaço um lugar agradável para a criança. Uma escola deve atrair alunos, e isto começa com a infra-estrutura. A aprendizagem só pode acontecer se existirem as condições certas, incluindo salas de aula adequadas, secretárias, quadros negros, material de escrita e de leitura, etc. Isto é necessário para as crianças virem felizes à escola e para os pais verem e compreenderem o valor de mandar os seus filhos à escola"*. (Entrevista do DE, Centro, 2021).

Os relatos dos DE e das crianças ecoaram e apoiaram ainda mais as respostas quantitativas dos cuidadores registadas na ALDE de 2018 que também mencionaram a relevância motivacional das condições e infra-estruturas escolares (UNICEF, 2021b).

<sup>1</sup> As imagens neste relatório mostram como algumas das escolas estão sem salas de aula e as crianças, divididas por classe, estão sentadas ao ar livre, à sombra das árvores. Outras estão a aprender em tendas.

Da mesma forma, os cuidadores expressaram preocupações semelhantes no Estudo Qualitativo:

*Para que as nossas crianças possam ir, as escolas devem pelo menos dar-lhes cadernos e livros. Eles devem compreender as nossas condições e apoiar os pobres. Só fazemos crianças mas não temos as condições; como podemos enviá-las para a escola? (Entrevista do CG, Sul, Chiconela, 2021).*

Os relatos e desenhos das crianças nunca mostraram falta de motivação para a frequência escolar, nem mesmo para aqueles que tinham desistido, pois alguns ainda orbitavam em torno da escola. O que essas narrativas sugeriam era que as crianças que se abstiveram ou desistiram da escola poderiam querer continuar com os seus estudos. Assim, essas rupturas, frequentemente impostas por vidas precárias, condições de pobreza extrema agravadas por choques adversos, e desigualdades de género mantidas em torno de papéis sociais atribuídos, e validadas por ritos de ciclo de vida, podem potencialmente ser reparadas. Ao fazê-lo, as escolas, com o apoio de outros intervenientes, podem desempenhar um papel crítico ao assegurarem um ambiente totalmente operacional e hospitaleiro onde a vontade dos alunos de estudar é encorajada e alimentada.





# 5. CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES PARA A POLÍTICA



O Estudo Qualitativo forneceu um retrato das experiências vividas dos rapazes e das raparigas da escola primária que fizeram parte do Estudo Longitudinal da ALDE desde 2018. Ao fazê-lo, deu voz à diversidade de experiências identificadas ou sugeridas durante as rondas anteriores da ALDE. Entrevistas, fotografias digitais e desenhos recolhidos no terreno criaram um quadro vivo do ambiente educativo, restrições económicas, choques negativos (climáticos e pandémicos), e a sua interacção com as normas sociais e culturais prevalentes que afectam os agregados familiares e, por sua vez, têm impacto nos sonhos e aspirações das crianças e adolescentes que afectam os seus percursos de educação.

O relatório apresentou sete temas inter-relacionados que emergiram da informação primária. A maioria deles variou desde o absentismo dos professores até à relevância das professoras como modelos para as raparigas e os desejos das crianças por actividades mais holísticas e criativas que possam estimular a motivação das crianças para frequentar e aprender quando estão na escola. Estes temas, ao identificar os problemas e questões, também sugeriram que a resolução dessas questões pode estimular a motivação de uma criança para a educação.

A segurança na escola, como motivador e factor de redução das taxas de abandono escolar, também surgiu para confirmar os resultados das pesquisas da ALDE de 2018 e 2019, mas também um factor mais preocupante que indica uma realidade onde a violência pode já ter sido normalizada na vida das crianças dentro e fora da sala de aula. A participação de rapazes e raparigas em ritos de iniciação, e a sua associação com o absentismo e eventual desistência, também surgiu. A este respeito, as raparigas correm maior risco de *não regressarem* [à escola], e esse risco é agravado por desastres ambientais ou choques, tais como a pandemia COVID-19. Para além da experiência individual, a oportunidade perdida das raparigas para a educação pode infligir custos a longo prazo, não só para o bem-estar mas também para o capital humano das comunidades, que se verão privadas de modelos futuros tão necessários para o crescimento das raparigas.

No entanto, a exploração dos sonhos dos rapazes e das raparigas também revela a centralidade da escola nas suas aspirações se houver dedicação pedagógica, segurança e um ambiente acolhedor e inclusivo para todos. Antes de analisar as implicações políticas destes resultados, a secção seguinte oferece sugestões para a possibilidade de transformar uma crise educacional extraordinária numa oportunidade através de melhorias no sistema de educação.

## — 5.1 TRANSFORMAR A CRISE EM OPORTUNIDADE

A pandemia COVID-19 afectou negativamente o desenvolvimento em Moçambique, exacerbando a pobreza, a má nutrição, a fraca frequência escolar e o agravamento das desigualdades de género. Os riscos ambientais também continuam a ter impactos graves e tangíveis, principalmente danos devastadores para a região Norte. Nos últimos anos, a ferocidade e a intensidade dos desastres naturais, tais como secas, cheias e ciclones, devastaram comunidades e destruíram infra-estruturas em todo o país. Além disso, o conflito em curso na província de Cabo Delgado está também a acrescentar outro desafio significativo não só em Cabo Delgado mas também nas regiões vizinhas devido ao influxo de Deslocados Internos (IDP).

Contudo, enquanto as medidas pandémicas e de mitigação da COVID-19 ameaçaram o progresso da educação no país, os sistemas de educação podiam agora visar a recuperação sem reproduzir o estado e a dinâmica existente antes da pandemia. A pandemia funcionou como uma lente, destacando as desigualdades (por exemplo, de urbano para rural; regiões por todo o país) e barreiras estruturais que afectam o sector da educação. As rondas anteriores do estudo longitudinal da ALDE já recomendaram uma acção política "sistemática, abrangente e sustentável" para corrigir estes desafios (UNICEF, 2021b). A evidência qualitativa apresentada neste relatório, além de reforçar

os resultados quantitativos, apela a que essas intervenções sejam equitativas para assegurar que as barreiras relacionadas com o género à participação e continuação da aprendizagem das raparigas na escola, que foram aumentadas durante a pandemia COVID-19, sejam removidas.

Como tal, as melhorias necessárias no sistema de educação podem ocorrer nas áreas de aprendizagem, criação de um ambiente de sala de aula seguro / não violento, diminuição das desigualdades (de género), melhoria das infra-estruturas escolares e de governação, e envolvimento dos pais - só para mencionar algumas baseadas em algumas das deficiências identificadas pelo Estudo Qualitativo. Nas palavras de uma das pesquisadoras de campo, se a oportunidade para um novo começo é para ser aproveitada, isso deve ser para:

*“Uma escola que investe nos sonhos das crianças, apresentando modelos concretos, leva a comunidade e os pais a ver a escola como um espaço para construir personalidade e não apenas para aprender a ler e a escrever - muitas vezes limitado ao seu próprio nome. É necessário um compromisso sério para reunir pais, professores e a comunidade. Os professores devem sentir-se responsáveis e empenhados no futuro das crianças; para isso, precisam de se identificar com a comunidade e sentir-se parte da comunidade onde ensinam. O conselho escolar deve ser formado para que as suas actividades não se reduzam à monitoria dos fundos para apoio directo às escolas (ADE) e à campanha de recolha de crianças, mas concentrem as suas actividades na promoção da aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças. Deve ser deixado claro aos pais que a escola pertence à comunidade e que sem o envolvimento directo da própria comunidade, a escola não tem sentido. Portanto, é urgente criar programas baseados em projectos pedagógicos que envolvam a escola, a comunidade e os alunos numa parceria forte baseada em responsabilidades concretas”. (Anotações [Coordenador Regional], Norte, 2021).*

Para assegurar que as crianças não são desmotivadas em relação à frequência escolar e assim reduzir o eventual abandono escolar, o Estudo Qualitativo sugere várias direcções políticas para intervenções nos diferentes domínios e através de parcerias de colaboração. Além disso, e para além das infra-estruturas e oportunidades educacionais, é fundamental criar um ambiente global onde os direitos das raparigas e dos rapazes são igualmente atendidos e respeitados. Adotar e aplicar apenas legislação não é suficiente, uma vez que a sua realização depende de atitudes sociais e mudanças práticas.

## — 5.2 IMPLICAÇÕES POLÍTICAS

Este relatório apresentou as conclusões temáticas da informação qualitativa recolhida em 2021 após a reabertura das escolas em todo o país, depois do seu encerramento prolongado de quase 1 ano originado pela COVID-19. Com base nestes resultados, e de acordo com a análise temática, são sugeridas várias direcções de foco da política para apoiar e dar mais força às recomendações anteriores baseadas nas pesquisas da ALDE. Os resultados qualitativos reforçam as recomendações feitas em rondas anteriores da pesquisa quantitativa da ALDE - tais como a importância de criar um ambiente escolar seguro - ao mesmo tempo que também fornecem recomendações mais específicas baseadas nesta pesquisa (por exemplo, a relevância essencial dos modelos femininos na escola e na comunidade; a normalização do comportamento violento; o efeito multiplicador do encerramento das escolas devido à pandemia COVID-19 na educação das raparigas).

## > TEMA 1. >> Absentismo dos professores e as motivações dos alunos para a educação

O ambiente escolar, especialmente os professores, influencia a motivação dos alunos para aprender, tal como demonstrado ao longo das diferentes componentes do estudo longitudinal da ALDE. O Estudo Qualitativo forneceu provas deste fenómeno através da voz dos professores, DD e DE, e revelou algumas das causas mais prementes para a ausência dos professores e, triangulando os resultados, reforçou algumas das recomendações da ALDE para a melhoria. Com base nesta análise, o sector da educação deveria:

> **Rever a estrutura de incentivos para que os professores melhorem a sua presença na escola através da avaliação dos esforços em curso.** Estes incluem habitação, subsídio de transporte, subsídio de risco, destacamento dos professores, flexibilidade (por exemplo, aulas presenciais, *online*, aulas à distância) para formação em serviço, etc. Além disso, devem ser feitos esforços especiais para encorajar os professores a ocupar e manter, posições em zonas remotas e complexas no Centro e Norte do país.

> **Continuar os esforços no sentido de fornecer aos Directores das Escolas competências de gestão fundamentais e uma maior consciência das suas responsabilidades como gestores escolares** - especialmente em relação à prestação de apoio pedagógico aos professores, monitoria do absentismo dos professores e relatórios sobre o encerramento das escolas fora das datas oficiais de encerramento.

> **Actualmente, a capacidade dos professores seniores deve ser reforçada no que diz respeito à tutoria e supervisão dos seus colegas.** Isto deve acontecer, especialmente durante a ausência do DE. Diferentemente dos DE, estes professores podem desempenhar um papel crucial entre pares, motivando e encorajando a presença dos seus colegas.

## > TEMA 2. >> Modelos femininos e aspirações de aprendizagem das raparigas

Embora seja necessária mais pesquisa para confirmar o aumento do sucesso escolar das raparigas nas aulas com professoras, **a presença de modelos educacionais femininos pode ser um factor promissor e decisivo para as raparigas no esforço de corrigir as persistentes disparidades de género na educação.** Alguns dos passos que podem ser implementados para facilitar a sua presença nas escolas e/ou comunidades incluem:

> **A implementação de medidas especiais para atrair as professoras** (isto é, habitação apropriada; apoio ao transporte; incentivos à carreira).

> **A integração de iniciativas tais como "mentores escolares"** para as raparigas para encorajar a sua permanência na escola e motivar a aprendizagem. Estas podem ser mulheres identificadas na comunidade e formadas em alfabetização / numeracia e liderança que prestam apoio às raparigas ao longo do ano escolar. A colaboração entre a comunidade, a escola e o Ministério da Educação é fundamental para identificar e formar mentores e tornar a iniciativa sustentável.

> **A criação de oportunidades para as raparigas se relacionarem com as mulheres como modelos nas suas escolas.** Este pode ser um primeiro passo forte para quebrar os estereótipos de género e fomentar as aspirações das raparigas. As escolas podem colaborar com a sociedade civil e / ou ONG para organizar sessões com raparigas que completaram a sua educação e estão envolvidas em diferentes profissões.

> **O uso dos meios de comunicação, tais como a projecção de curtas-metragens, para partilhar experiências de jovens mulheres de toda a África falando sobre a sua escola, percursos profissionais e percursos pessoais.** Estes podem ser organizados para raparigas na escola e para aquelas que abandonaram a escola, para desenvolver a sua compreensão das oportunidades através da educação e moldar as suas aspirações de aprendizagem.

**Além disso, deve ser encorajada uma abordagem de ensino que promove a participação activa dos alunos nas aulas e presta atenção ao desenvolvimento mais holístico da criança** quando estão na escola. As conversas com os alunos durante as DGF destacaram a necessidade de progresso:

> **Envolver os alunos nas aulas com actividades mais interactivas** (por exemplo, jogos, desenho, canções, discussões) que valorizem e incluam as experiências e ideias das crianças e encorajem a sua motivação e vontade de aprender.

> **Reforço e/ou introdução (onde ainda não existe) de formação pré-serviço e / ou em serviço para os professores,** com foco em técnicas de aprendizagem mais activas e inclusivas e estratégias de ensino que melhorem de forma lúdica a aprendizagem das crianças (por exemplo, desenho, canções) e encorajem a expressão criativa (através, por exemplo, de desenhos, teatro, danças, discussões, etc.) como parte do currículo académico.

### > TEMA 3. >> Castigo físico no ambiente escolar e a normalização de comportamentos violentos

O Estudo Qualitativo deu voz aos alunos que sofreram violência na escola e as suas perspectivas sobre o uso da disciplina punitiva pelos seus professores. Desenhos e conversas sobre as aspirações profissionais das crianças revelaram um cenário ainda mais preocupante onde a violência se normaliza nas experiências vividas pelas crianças enquanto sonham em poder exercer o castigo corporal para ensinar, ganhar respeito, ou punir. Contra este cenário preocupante, é portanto fundamental que as escolas actuem com urgência para:

> **É fundamental assegurar um ambiente de aprendizagem onde todos os alunos, incluindo as crianças com deficiência, se sintam bem-vindos, seguros e apoiados para se expressarem sem o medo de abuso físico e violência.** Até mais num contexto onde a rotina diária das crianças é frequentemente caracterizada por dificuldades, múltiplas responsabilidades domésticas, normas desiguais de género, e choques diversos que podem ter impacto na sua capacidade de aprender e conseguirem o melhor desempenho quando estão na escola.

> **Implementar o mecanismo de referência da Violência Contra as Crianças (VAC).** A violência física relatada pelas crianças (especialmente no Norte) só pode ser superada com um sistema de apoio e uma abordagem holística que integre o desenvolvimento pedagógico e social, e psicológico dos alunos. Agora que o sistema de referência VAC foi oficialmente aprovado no final de 2020, é altura de

o implementar. Garantir informação sobre a existência do sistema às escolas e aos alunos é um passo crucial para o progresso. A colocação efectiva de caixas de reclamação nas escolas é também fundamental. Ainda assim, é necessário prestar muita atenção à localização adequada da caixa (uma vez que estas são frequentemente colocadas em frente ao gabinete do director da escola), melhorar os níveis de alfabetização para assegurar a capacidade de apresentar relatórios por escrito, e implementar sessões de sensibilização.

> **Reforçar a consciência sobre a legislação actual e fortificar a formação dos professores com foco nas formas alternativas de disciplina (por exemplo, incentivos de comportamento positivo, mediação, aconselhamento entre pares) em vez de castigos corporais e gestão de turmas através de um comportamento positivo.** Estas acções devem fazer parte de uma intervenção mais holística para contrariar a aceitação e as atitudes violentas normativas enraizadas nos diferentes domínios familiares, comunitários e escolares.

## > TEMA 4. >> Desfasamento entre a educação e as oportunidades de subsistência

O fosso socioeconómico entre as regiões Norte e Sul, que se traduz num **acesso restrito (se não inexistente) ao emprego formal**, foi captado através das vozes e perspectivas dos participantes no Estudo Qualitativo. Estas confirmaram e reforçaram algumas das conclusões das rondas anteriores do estudo longitudinal da ALDE, mostrando como **esta realidade pode excluir as aspirações de educação e potencialmente constituir um factor de abandono escolar para todas as crianças, incluindo as crianças portadoras de deficiência**. Portanto, uma iniciativa imediata deve incluir o desenvolvimento e a implementação de:

> Devem ser introduzidos / reforçados **programas de desenvolvimento de competências para a vida** para que os alunos da EP2 abordem diferentes capacidades de aprendizagem e socioemocionais, e que correspondam melhor às possibilidades de emprego. O MINEDH desenvolveu recentemente um manual de competências para a vida para a escola. Por conseguinte, a implementação do uso do material nas escolas é o primeiro passo. No entanto, não inclui o aspecto da empregabilidade; assim, isto deve ser efectuado urgentemente para se adicionar ao manual.

No entanto, são extremamente necessárias intervenções de longo prazo. Como já foi salientado em rondas anteriores da pesquisa da ALDE, particularmente nas recomendações de 2019, **a colaboração entre sectores e, conseqüentemente, a promoção da cooperação intersectorial** para reduzir o abandono escolar é fundamental. Estas conclusões reforçam assim o apelo já feito para que as políticas abordem a distribuição desigual dos recursos ao longo da divisão regional "para além do sector da educação" (UNICEF, 2021b) como uma intervenção vital e urgente para prevenir uma maior deterioração do envolvimento dos jovens nas escolas.

Ao discutir ou propor uma análise do fenómeno do abandono escolar, esta não deve ser exclusivamente uma questão do sector da educação. Como o Relatório salientou, os factores de abandono escolar e os factores de desmotivação das crianças encontram-se nos diferentes domínios da vida social e económica. Como tal, o fenómeno do abandono escolar precisa de ser abordado como uma questão transversal onde a análise e a acção devem ser consideradas nos diferentes domínios políticos, económicos e socioculturais. Embora o sector da educação a nível distrital possa assumir um papel de liderança, o envolvimento de outras áreas é fundamental. A luta contra o abandono

escolar deve permanecer nos planos dos governos distritais, especialmente com a política de descentralização.

- > Quando o abandono escolar é um problema sério, a oferta de refeições na escola deve ser introduzida / continuada, seguindo o exemplo positivo de parcerias previamente coordenadas para mitigar a insegurança alimentar nas comunidades (como destacado por entrevistados neste Relatório, consultar o Tema 6);
- > Podem ser feitos mais esforços para mobilizar mais parcerias, incluindo o sector privado (por exemplo, pequenas e médias empresas que operam nessas comunidades) para melhorar as infra-estruturas escolares, com ênfase em WASH e nas condições de acolhimento dos alunos na sala de aula;
- > O SDEJT, como órgão do Governo Distrital, em trabalho colaborativo, pode persuadir empresas que operam dentro das comunidades (e que beneficiam do trabalho informal das crianças) a patrocinar escolas.

## > TEMA 5. >> Ritos de iniciação, a adolescência perdida e o abandono escolar

A participação de rapazes e raparigas nos ritos de iniciação, e a sua associação com as elevadas taxas de absentismo e de abandono escolar, já salientadas pelas rondas de sondagens da ALDE em 2018 e 2019, foi ainda mais aprofundada no Estudo Qualitativo, com especial atenção para os impactos sobre as raparigas. Embora a Pesquisa da ALDE de 2019 tenha destacado o papel das autoridades locais e do Conselho Escolar (CC) na defesa da realização destes ritos, tanto para rapazes como para raparigas, quando não interferem com as actividades académicas, os resultados do Estudo Qualitativo apelaram a mais:

- > **Sensibilização por parte dos Funcionários do Governo** (por exemplo, funcionários distritais) através de seminários organizados dentro da escola.
- > **Apoio ao Conselho Escolar nos seus esforços** para sensibilizar os pais sobre a relevância da educação para as suas filhas. Especificamente, as colaborações consistentes com intervenientes governamentais e não-governamentais poderiam aumentar a sua capacidade para uma comunicação mais eficiente com as comunidades e os agregados familiares.
- > **Sensibilização sobre a Saúde Sexual e Reprodutiva e Direitos** (em colaboração com parceiros de desenvolvimento e trabalhadores da saúde) para raparigas e rapazes através de seminários nas escolas, teatro educativo nas comunidades, capacitação do pessoal da educação, etc. Isto pode mobilizar a auto-sensibilização, ajudar as raparigas a estarem mais conscientes dos seus corpos, e decidir e agir sobre as suas escolhas reprodutivas independentemente dos ensinamentos recebidos durante os ritos de iniciação.
- > **Disponibilidade de serviços de planeamento familiar para raparigas e rapazes** mais novos para melhor compreenderem a possibilidade de evitar a gravidez indesejada.

O efeito agravante do encerramento das escolas devido à COVID-19 colocou as raparigas ainda mais em risco de casamento infantil e de abandono escolar. Embora Moçambique já tenha visto acções significativas tomadas nas escolas e comunidades para reprimir o casamento infantil, com a lei de 2019 que proíbe o casamento infantil antes dos 18 anos de idade, há sinais claros de que é necessário fazer mais. Algumas das medidas que

ainda podem ser tomadas, em conjunto com as medidas administrativas existentes, são:

- > **Aumentar a compreensão sobre o casamento infantil nas escolas primárias para sensibilizar os alunos, e as raparigas em particular, para os seus direitos fundamentais** e para as implicações do casamento prematuro e da gravidez precoce. Isto deve ser acompanhado por um sistema de apoio e informação dentro das escolas, especialmente quando os alunos estão encurralados em condições socioeconómicas precárias onde o apoio familiar é limitado.
- > **Reforço da capacidade dos círculos de interesse (clube escolar) existentes na escola** para equipar as crianças vulneráveis com auto-estima e minimizar o risco de abandono escolar. Onde não existem círculos de interesse, a criação desses círculos deve ser a primeira acção.
- > **Apoiar ainda mais (quando existe ou introduzir quando falta) o trabalho dos Pontos Focais de Género em cada escola** para assegurar ambientes sensíveis ao género nas escolas e ambientes de denúncia seguros para as raparigas.

## > TEMA 6. >> Exposição a choques e impactos na educação

O trabalho de campo qualitativo forneceu provas do grau de impacto que algumas escolas sofreram após grandes desastres, especialmente nas regiões Norte e Centro, e o risco significativo representado pelos choques adversos no regresso das raparigas à escola. Embora muitos esforços tenham sido e estejam em curso para enfrentar os desafios relacionados com os impactos dos choques negativos, mais pode ser feito para:

- > **Investir na construção / reabilitação das salas de aula resilientes e inclusivas com instalações de WASH** - onde estas estão em más condições, ainda alojadas em tendas doadas para ciclones anteriores, ou em falta por completo - fornecendo saneamento adequado, equipamento de sala de aula, e material de ensino.
- > **Introduzir (onde faltar) e reforçar os programas de alimentação escolar nas escolas-alvo com base em critérios rigorosos**, tais como os já identificados pelo estudo longitudinal da ALDE (UNICEF, 2021b).
- > **Deve haver um esforço concertado para assegurar que as escolas, comunidades e agregados familiares apoiem o regresso das raparigas à escola.** Isto significa que é dedicada uma atenção especial à redução em vez de exacerbar as desigualdades de género existentes no acesso à educação.

## > TEMA 7. >> A educação nas aspirações das crianças para o futuro

Conversas e desenhos feitos por crianças durante os grupos de foco nas diferentes escolas revelaram como é difícil para as crianças imaginar a sua vida futura para além das duras realidades da sua vida quotidiana. Estas são caracterizadas principalmente pela pobreza, marginalização, desigualdades de género, ambientes climáticos hostis, más condições de vida e acesso limitado às necessidades básicas, moldando claramente os seus sonhos de uma casa melhor e mais segura e de bens materiais para si e para os seus agregados familiares. No entanto, a relevância da escola, apesar de um impulso social para dar prioridade às responsabilidades de subsistência, ainda é central

nas narrativas das crianças.

- > **Investir para fazer das escolas um ambiente convidativo, acolhedor e inclusivo.** Isto pode ser feito melhorando as infra-estruturas (como discutido acima) para assegurar o acesso de todos, incluindo crianças com deficiência, mas também investindo em mobiliário exterior e espaços recreativos (incluindo plantas e árvores) para tornar o recinto escolar mais convidativo. Além disso, uma escola acolhedora pode motivar fortemente a assiduidade das crianças.
- > **Reforçar a função do Círculo de Interesse (clube escolar)** para apoiar as crianças a incentivar o seu interesse mútuo na educação. Uma das formas é implementar a formação em competências para a vida através do material recentemente desenvolvido.
- > **Deve ser assegurado um ambiente escolar funcional e hospitaleiro, onde a vontade dos alunos de participar e aprender é encorajada e sustentada, com o apoio de outros intervenientes** (por exemplo, organizações internacionais e sociedade civil). Para este fim, **a presença ou reforço dos programas de aconselhamento (quando já existentes) é essencial.**
- > **Reforçar a comunicação entre o conselho escolar e o agregado familiar para assegurar uma compreensão da necessidade de liberar as crianças das responsabilidades económicas e domésticas.**



# 6. REFERÊNCIAS



- Bacchini, D, and C Esposito. 2019. "Growing Up in Violent Contexts: Differential Effects of Community, Family, and School Violence on Child Adjustment." In *Children and Peace*, 157–71. - [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-22176-8\\_10](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-22176-8_10).
- Baiden, P. 2019. "Examining the Effects of Household Food Insecurity on School Absenteeism among Junior High School Students: Findings from the 2012 Ghana Global School-Based Student Health Survey." *African Geographical Review* 39 (425): 1–13.
- Bassi, M, O Medina, and L Nhampossa. 2019. "Education Service Delivery in Mozambique: A Second Round of the Service Delivery Indicators Survey." WB.
- Bernard, HR. 2002. *Research Methods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Approaches*. 3rd ed. ; Walnut Creek, CA: Alta Mira Press.
- Bonnet, JA. 2002. "Ethos Local e Currículo Oficial: A Educação Autóctone Tradicional Macua e o Ensino Básico Em Moçambique." Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. - <https://ambicanos.blogspot.com/2015/12/ethos-local-e-curriculo-oficial.html>.
- Bryman, A. 2012. *Social Research Methods*. 4th ed. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Burzynska, Katarzyna, and Gabriela Contreras. 2020. "Gendered Effects of School Closures during the COVID-19 Pandemic." *Lancet* (London, England) 395 (10242): 1968–1968. - [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)31377-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)31377-5).
- Caillaud, S., and U Flick. 2017. "Focus Groups in Triangulation Contexts." In *Advances in Focus Groups Research*, 155–77. Hampshire, UK: Palgrave Macmillan.
- Chamberlayne, P, J Bornat, and T Vengraf. 2000. "The Biographical Turn." In *The Turn to Biographical Methods in Social Science: Comparative Issues and Examples*, 1–30. London, UK: Routledge.
- Christle, C, K Jolivet, and N Michael. 2007. "School Characteristics Related to High School Dropout Rates." *Remedial and Special Education* 28 (6). - [https://www.researchgate.net/publication/249835363\\_School\\_Characteristics\\_Related\\_to\\_High\\_School\\_Dropout\\_Rates](https://www.researchgate.net/publication/249835363_School_Characteristics_Related_to_High_School_Dropout_Rates).
- Colonna, Elena. 2020. "Participar Não é Só Fazer Activismo": Olhares de Crianças e Adolescentes Moçambicanos." *Espaço Pedagógico* 27 (2): 389-405,.
- Delgado, A.C., and F Muller. 2005. "EM BUSCA DE METODOLOGIAS INVESTIGATIVAS COM AS CRIANÇAS E SUAS CULTURAS." *Cadernos de Pesquisa* 35 (125): 161–79.
- Graham, A, et al. 2013. "Ethical Research Involving Children." Florence: : UNICEF Office of Research - Innocenti. - <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/eric-compendium-approved-digital-web.pdf>.
- Harris, P, and H. Manatakis. 2013. "Children's Voices. A Principled Framework for Children and Young People's Participation as Valued Citizens and Learners." Government of South Australia.
- Heltberg, R, K Simler, and F Tarp. 2003. "Public Spending and Poverty in Mozambique." Discussion paper N. 167. FCND Discussion Paper N. 167. International Food Policy Research Institute.
- INE. 2021. "Inquérito Sobre Orçamento Familiar - IOF 2019/20." Maputo, Moçambique: Instituto Nacional de Estatística.
- Jarousse, JP, et al. 2009. "Universal Primary Education in Africa: The Teacher Challenge." UNESCO-BREDA.
- Lim, HJ. 2011. "The Life History Interview: Researching the Dynamic Identities of Ethnic Minority Women in Britain." *Enquire* 6 (1): 23.
- Madhavan, S, and J. Crowell. 2014. "Madhavan, Sangeetha, and Jacqueline Crowell. 'Who Would You like to Be like? Family, Village, and National Role Models among Black Youth in Rural South Africa.'" *Journal of Adolescent Research* 29 (6): 716–37.
- Mambo, F. 2019. "An Analysis of School Dropout in Mozambique, 2014–15." Wp-2019-49. WIDER Working Paper Series.
- MINEDH. 2020. "Plano Estratégico da Educação 2020-2029. Por Uma Educação Inclusiva, Patriótica e de Qualidade." Maputo, Mozambique.
- MINEDH. 2021. *Education statistics. Annual School Census 2021*. MINEDH, Maputo Mozambique
- Nivagana, D, et al. 2016. "Iniciativas e/ou Boas Práticas para a Melhoria da Assiduidade Dos Alunos, Professores e Gestores Das Escolas: Um Estudo de Caso das Escolas Primárias de Massangena, Mandimba e Maganja da Costa." Maputo, Mozambique: FDC-UPE.
- Oganda Portella, MJ, and K Pells. 2015. "Corporal Punishment in Schools Longitudinal Evidence from Ethiopia, India Peru and Viet Nam." Innocenti. UNICEF. - <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/CORPORAL%20PUNISHMENTfinal.pdf>.
- Osório, C, and E Macuacua. 2014. "RITES OF INITIATION IN THE CURRENT CONTEXT: Adjustments, Ruptures and Confrontations.

- Constructing Gender Identities." WLSA Mozambique. - <https://www.wlsa.org.mz/wp-content/uploads/2014/11/Rites2013.pdf>.
- Patton, MQ. 2002. Qualitative Research and Evaluation Methods. 3rd ed. Thousand Oaks, CA.: Sage Publications.
- Save the Children. 2020. "The Global Girlhood Report."
- UNESCO. 2020. "How Many Students Are at Risk of Not Returning to School?" UNESCO COVID-19 Education Response. - <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373992>.
- . 2021. "HerEducationOurFuture: Keeping Girls in the Picture during and after the COVID-19 Crisis;the Latest Facts on Gender Equality in Education." - <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375707>.
- UNESCO/MINEDH. 2019. "Revisão de Políticas Educacionais de Moçambique, UNESCO Section of Education Policy." Maputo, Mozambique.
- UNFPA. 2021. "Trends and Patterns of Child Marriage in Mozambique: Evidence from the 2017 Census." 2017 Census Data Fact Sheet.
- UNICEF. 2014. "Situation Analysis of Children in Mozambique 2014."
- . 2020a. "Multidimensional Child Poverty in Mozambique." - <https://www.unicef.org/mozambique/en/reports/multidimensional-child-poverty-mozambique>.
- . 2020b. "The Impacts of COVID-19 on Children in Mozambique. COVID-19 Policy Note." COVID-19 Policy Note. Maputo, Mozambique. - <https://www.unicef.org/mozambique/media/2531/file/The%20Impacts%20of%20COVID-19%20on%20Children%20in%20Mozambique%20.pdf>.
- . 2020c. "Time to Teach. Teacher Attendance and Time on Task in Eastern and Southern Africa." - [https://www.unicef.org/esa/reports/time-to-teach#:~:text=Time%20to%20Teach%20\(TTT\)%20is,the%20United%20Republic%20of%20Tanzania](https://www.unicef.org/esa/reports/time-to-teach#:~:text=Time%20to%20Teach%20(TTT)%20is,the%20United%20Republic%20of%20Tanzania).
- . 2021a. "Avaliação Rápida Da Aprendizagem Dos Alunos Durante a COVID-19. Mozambique." - <https://www.unicef.org/mozambique/media/4081/file/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20r%C3%A1pida%20da%20aprendizagem%20dos%20alunos%20durante%20a%20COVID-19.pdf>.
- . 2021b. "Longitudinal Assessment of School Dropout: Results of the 2018 Round Attendance and Educational Attainment of Primary School Children in Mozambique." - <https://www.unicef.org/mozambique/en/reports/longitudinal-assessment-school-dropout-results-2018-round>.
- . 2022. "Drivers of Primary School Dropout in Mozambique Longitudinal Assessment of School Dropout 2019." Maputo, Mozambique.
- Van der Berg, et al. 2017. "Educational Inequality in Mozambique." WP 2017/212. WIDER.

Fundo das Nações Unidas para a Infância  
(UNICEF)

Av. do Zimbabwe, 1440

Caixa Postal 4713,

Maputo

Moçambique

email: [maputo@unicef.org](mailto:maputo@unicef.org)

[www.unicef.org.mz](http://www.unicef.org.mz)

© UNICEF, Maputo, Moçambique, 2022