

DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v33n1e27244>

Problemas de ensino e o insucesso escolar em escolas primárias do Distrito de Mogovolas, Moçambique

Teaching problems and school failure in Mogovolas district's primary schools, Mozambique

Problemas de enseñanza y fracaso escolar em las escuelas primarias del Distrito de Mogovolas, Mozambique

Nelson Arlindo Cataca

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4476-8644>

Eduardo Jaime Bata

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4573-4361>

Resumo: Em Moçambique, a avaliação da qualidade do Sistema Nacional de Educação (SNE) considera, entre outros aspectos: a oferta, retenção, saída dos alunos e as competências dos egressos. Em função das dificuldades observadas entre docentes das escolas primárias e formadores dos Institutos de Formação no Distrito de Mogovolas, Província de Nampula, a pesquisa estudou a relação entre os problemas de ensino (formação inicial, domínio do conteúdo) e o Insucesso Escolar (IE) nas escolas primárias do Distrito de Mogovolas. A tese é de que existe uma relação entre os problemas de ensino e o insucesso escolar, daí a necessidade de identificar suas origens, porque possibilita a intervenção e correção do problema, de modo que não interfira na aquisição de competências pelos alunos do SNE. A amostra foi constituída por 46 participantes (alunos, professores, formadores, gestores de escolas), a abordagem adotada é qualitativa e entrevistas semiestruturadas, testes de verificação de competências e análise do conteúdo foram realizadas. Os alunos apresentaram dificuldades nos testes de verificação de competências, sobretudo em Ciências Naturais e Matemática. Os professores, por outro lado, revelaram compreensão limitada de conteúdos e utilizam métodos de ensino ineficazes. Conclui-se que a formação inicial, práticas avaliativas inadequadas e estratégias pedagógicas desajustadas são fatores determinantes do Insucesso Escolar nas escolas primárias do Distrito de Mogovolas. Esses dados corroboram a perspectiva socioinstitucional (Sil, 2004; Branco, 2012; Bernardes, 2017; Chicote; Deixa, 2020), que situa a responsabilidade pelo IE nos mecanismos internos e nas práticas da instituição escolar.

Palavras-chave: problemas de ensino; formação inicial; métodos de ensino; Mogovolas.

Abstract: In Mozambique, quality assessment within the National Education System (NES) considers students' access, retention, completion rates, and graduates' competencies. In response to difficulties observed among primary school teachers and trainers at Teacher Training Institutes in Mogovolas district, in Nampula Province, this study examined the relationship between teaching-related problems (pre-service training, subject-matter knowledge) and School Failure in Mogovolas district primary schools. The thesis is that there is a direct relationship between teaching problems and school failure, which makes it essential to identify underlying causes to enable targeted intervention and correction thereby preventing negative impacts on students' acquisition of competencies within the NES. The sample comprised 46 participants including students, teachers, trainers and school managers. A qualitative approach was adopted using semi-structured interviews, competency assessment tests, and



Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original.

content analysis. The findings indicate that students experienced significant difficulties in competency assessments, particularly in Natural Sciences and Mathematics. Teachers, in turn, demonstrated limited content knowledge and relied on ineffective teaching methods. The study concludes that inadequate pre-service training, inappropriate assessment practices, and misaligned pedagogical strategies are key determinants of School Failure in Primary Schools in Mogovolas District. These findings corroborate the socio-institutional perspective (Sil, 2004; Branco, 2012; Bernardes, 2017; Chicote; Deixa, 2020) which attributes the responsibility for the School Failure to the internal mechanisms and practices of the educational institution.

Keywords: teaching problems; pre-service training; teaching methods; Mogovolas.

Resumen: En Mozambique, la evaluación de la calidad del Sistema Nacional de Educación (SNE) considera: la oferta, la retención, la salida de los alumnos y las competencias de los egresados. En función de las dificultades observadas entre docentes de las escuelas primaria y formadores de los Institutos de Formación en el Distrito de Mogovolas en Nampula, la investigación estudió la relación entre los problemas de enseñanza y el Fracaso escolar en las escuelas primarias del Mogovolas. Existe una relación entre los problemas de enseñanza y el fracaso escolar, de ahí la necesidad de identificar sus orígenes, porque ello posibilita la intervención y corrección del problema, de modo que no interfiera en la adquisición de competencias por parte de los alumnos del SNE. La muestra estudiada constaba por 46 participantes (alumnos, profesores, formadores, gestores de escuelas), la metodología adoptada es cualitativa y se realizaron entrevistas semiestructuradas, pruebas de verificación de competencias y análisis de contenido. Los alumnos presentaron dificultades en las pruebas de verificación de competencias, sobre todo en Ciencias Naturales y Matemáticas. Los profesores, revelaron una comprensión limitada de los contenidos y utilizan métodos de enseñanza ineficaces. Se concluye que la formación inicial, las prácticas evaluativas inadecuadas y las estrategias pedagógicas desajustadas son determinantes del Fracaso escolar en las escuelas primarias del Mogovolas. Estos hallazgos, corroboran la perspectiva socioinstitucional (Sil, 2004; Branco, 2012; Bernardes, 2017; Chicote; Deixa, 2020), la cual sitúa la responsabilidad del fracaso escolar en los mecanismos internos e en las prácticas de la propia institución escolar.

Palabras clave: problemas de enseñanza; formación inicial; métodos de enseñanza; Mogovolas.

1 Introdução

Em Moçambique, a avaliação da qualidade do SNE considera, entre outros aspectos: a oferta, retenção, saída dos alunos do sistema e as competências dos egressos. É, sobretudo nas competências do aluno egresso do SNE, onde se pode aferir a sua qualidade. Um estudo do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (Moçambique, 2020), órgão que superintende o sector da educação, concluiu que a qualidade da educação no país é baixa; isso reflete-se no perfil dos graduados com conhecimentos e competências abaixo das expectativas e das necessidades do mercado de trabalho.

Resultados similares foram encontrados na pesquisa realizada em 2016, na Província de Nampula pelo Programa Todos pelas Crianças em Moçambique (TPC) na qual concluiu-se que mais de 50% dos alunos transitam de uma classe para outra sem ter adquirido as competências básicas de leitura, contagem, cálculo e, 4 em cada 10 crianças da 8ª classe conseguem realizar com sucesso uma prova de matemática da 2ª classe (TPC-Moçambique, 2017). O não desenvolvimento de competências esperadas ao fim de cada ciclo de aprendizagem é um dos indicadores do Insucesso

Escolar. Nesse sentido, a literatura aponta que a qualidade educativa está intrinsecamente ligada à capacidade do sistema em promover a diferenciação pedagógica e a justiça curricular, conforme defendido por autores que questionam a uniformização do ensino face à diversidade dos educandos. Pinto, Delgado, Martins (2015) explicam que dada a complexidade do conceito IE, ele encerra no contexto educativo, tanto em situações de reprovação, retenção, desistência, quanto a não adequação entre os conteúdos transmitidos pela escola e as aspirações dos alunos.

Embora pesquisas anteriores tenham se debruçado sobre o Insucesso Escolar, sua origem e as causas deste fenômeno dividem pesquisadores. No auge desse debate, a década de 70, testemunhou o surgimento de uma nova concepção sobre o IE que supera a relação escola/meio e reposiciona o problema nos mecanismos que operam no interior da escola, questionando, especialmente o seu funcionamento, suas práticas, bem como a necessidade da diferenciação pedagógica. Nesse enredo, além do aluno, o professor e a estrutura da escola passam a ser determinantes na aprendizagem dos alunos.

Pretende-se neste artigo estudar a relação entre os problemas de ensino e o Insucesso Escolar nas escolas primárias do Distrito de Mogovolas. Para tanto, buscou-se: identificar os principais problemas de ensino nas escolas primárias do Distrito de Mogovolas; descrever as concepções dos principais atores do processo de ensino e aprendizagem sobre o Insucesso Escolar; identificar as disciplinas com manifestação do Insucesso Escolar nas escolas primárias do Distrito de Mogovolas; demonstrar a relação entre os problemas de ensino e o Insucesso Escolar. Assente na nova concepção sobre o IE cujos questionamentos são dirigidos aos mecanismos de funcionamento da Escola e coloca o professor como o principal eixo de articulação do currículo e agente que operacionaliza as estratégias e propostas curriculares, questiona-se a relação entre os problemas de ensino (formação inicial, práticas avaliativas, domínio de conteúdos) e o Insucesso Escolar nas Escolas Primárias do Distrito de Mogovolas em Nampula.

A pesquisa de campo foi realizada em Mogovolas e a amostra foi constituída por 46 participantes (alunos, professores, formadores e gestores de escolas), selecionados em escolas primárias e na Escola de Formação de Professores (EFP). A abordagem adotada é qualitativa e entrevistas semiestruturadas, testes de verificação de competências (construídos com base no Plano Curricular do Ensino

Primário e validados quanto à sua adequação aos objetivos do estudo) e análise do conteúdo foram realizados com o intuito de escrutinar as origens do IE, considerando a sua relação com a qualidade da educação e o desenvolvimento de competências básicas previstas.

A estrutura do artigo apresenta, além da introdução e considerações finais, a discussão teórica sobre o IE, os problemas de ensino - base para a interpretação do fenômeno IE, a metodologia utilizada e as opções metodológicas. A partir de 4 categorias principais, é realizada a análise e discussão de resultados. Nas considerações finais são apresentados os principais resultados da pesquisa, com ênfase nos distintos problemas de ensino identificados e a sua relação com o Insucesso Escolar em escolas primárias do Distrito de Mogovolas.

2 Insucesso Escolar: entre conceitos, teorias e causas

A educação visa a construção de conhecimentos, aquisição de técnicas, o desenvolvimento da personalidade do aluno e interiorização de normas e valores objetivando uma inserção social. Por diversas razões, nem todas as crianças realizam com sucesso a aprendizagem. Para os que não executam com sucesso, a aprendizagem motiva questionamentos e estudos para identificar as razões associadas ao insucesso (Fernandes; Silva, 2005).

Do latim *insucessu(m)* que traduz o fracasso, ausência de êxito na realização de tarefas escolares e conclusão dentro do tempo previsto, o Insucesso Escolar é apresentado com conotação negativa e associado a vocábulos como atraso, repetência, reprovação (Mucopela, 2016; Araujo, 2020).

A visão de Insucesso Escolar como quantificação de um fato observável no seio escolar, no contexto moçambicano, sofreu críticas tendo em conta que muitos egressos do ensino primário (1ª a 7ª classe, entre 6 a 13 anos de idade) e secundário (8ª a 12ª classe, entre 14 a 18 anos de idade) mostram dificuldades em leitura e escrita, bem como em operações elementares de Matemática (Chicote; Deixa, 2020, p. 278-279).

Fernandes e Silva (2005) consideram o IE como prova do falhanço da escola, pela dificuldade de treinar mentes que têm um conhecimento cultural do que é real. Por isso,

[...] o Insucesso Escolar traduz a incapacidade do sistema educativo em assegurar uma verdadeira igualdade de oportunidades [...] a incapacidade do sistema em compatibilizar uma educação de qualidade com uma educação

para todos, capaz de assegurar a cada um, uma parte ativa na sociedade (Eurydice, 1995, p. 49 *apud* Chicote; Deixa, 2020, p. 278).

Uma ideia basilar para a compreensão do insucesso escolar e sua relação com as diferentes estruturas que se mobilizam é apresentada por Mucopela (2016), ao situar o IE no contexto de vários fatores, tanto de natureza política, quanto cultural, institucional, sócio pedagógica e psicopedagógica. Sendo assim, IE está associado, tanto à inadequação dos programas, à falta de infraestruturas, pais desatentos ou desinteressados pela educação dos filhos, como às metas inadequadas, pois os alunos chegam à escola com um conhecimento cultural do real, daí que o insucesso reflete também a inabilidade da escola em treinar essas mentes.

Frente às várias concepções e percepções sobre o IE que mesclam, tanto estruturas sociais, políticas, pedagógicas, quanto alunos e professores, adotou-se o conceito de (Branco, 2012) que avalia o IE pela ausência nos alunos, ao término do período de permanência na escola, de conhecimentos e habilidades necessárias para realizar satisfatoriamente os estudos e tarefas da vida social e profissional. É o que Cortesão e Torres (1990) referem, ao explicar que o IE não se manifesta apenas pela reprovação e pelo abandono, mas também quando terminada a escolaridade e os alunos não conseguem mobilizar os conhecimentos adquiridos durante todo o percurso escolar, indicando que não houve aprendizagem ou que não foi feita adequadamente.

Apesar disso, entende-se que a ausência ou presença dessas habilidades nos alunos, por si só, não é suficiente para caracterizar o IE, assim como a reprovação não é o único indicador deste fenômeno. Há casos no contexto moçambicano, em que o IE ocorre mesmo quando o aluno é aprovado. Daí que captar a complexidade dos fatores associados ao Insucesso Escolar e sua relação com diferentes estruturas é essencial para a definição de estratégias de intervenção em vários níveis do sistema educativo.

Na busca pela compreensão do fenômeno IE, Mendonça (2006) apresenta duas perspectivas, notadamente: o visível e o invisível. O primeiro,

[...] trata-se de um insucesso escolar produzido em termos quantitativos através de reprovações, repetências e abandonos. [o segundo] o invisível é expresso em termos qualitativos, como as frustrações individuais, a formação inadequada e o alheamento face à preparação para a participação democrática (2006, p.117).

A perspectiva invisível do IE corrobora o entendimento de Benavente *et al.* (1994) sobre as causas do fracasso escolar, pois entende ser mais de natureza endógena do que exógena da instituição escolar, isto é, os alunos que abandonam têm problemas com a escola e foram já por ela abandonados, em muitos casos. Isto reforça a premissa de que o IE não se manifesta apenas pelas reprovações e desistências, traduz-se também pela incapacidade de mobilizar e aplicar conhecimentos adquiridos durante a escolarização, em situações concretas da vida.

O quadro teórico sobre as causas do IE indica a existência de vários fatores que confirmam o fenômeno. Alguns de natureza individual, ou seja, do aluno, outros de caráter social, isto é, do contexto sociocultural do aluno, e outros ainda que associam as variáveis anteriores. Essa diversidade indica não só, a complexidade do fenômeno, mas também as mudanças que se operam na sociedade.

Pereira (2010), Mucopela (2016) e Fernando (2020) recorrem a pelo menos três teorias para explicar o fenômeno IE: a teoria dos dotes individuais, a teoria do *déficit* sociocultural e a teoria socioinstitucional. É a partir de três teorias que a seguir se discutem as possíveis causas do insucesso escolar.

Formulada na década de 60, a teoria do déficit sociocultural resulta dos avanços verificados na Psicologia Genética, na Sociologia da Educação e na Psicossociologia, que estimularam a busca de respostas para o IE em outros contextos, isto é, para além das causas individuais do aluno. O IE, de acordo com seus defensores, é um problema social, socialmente seletivo, já que sua distribuição varia segundo a origem social do aluno — é o *handicap* sociocultural (Pereira, 2010). Para Forgiarini e Silva (2007, p.5), no período da psicologização das dificuldades de aprendizagem e do nascimento da explicação cultural do IE, foi disseminada a ideia de que o “meio cultural do qual as crianças pobres fazem parte é deficitário de estímulos, valores, hábitos, habilidades e normas, o que dificultaria a aprendizagem”.

As causas de ordem sociofamiliar refere-se à situação familiar e social, cultural e econômica dos alunos, a qual se atribui a responsabilidade das dificuldades escolares, como por exemplo falta de cultura do meio, falta de vocabulário, falta de estímulo no bairro. O (in)sucesso escolar dos alunos é justificado pela sua pertença social, pela bagagem cultural de que dispõem à entrada na escola (Benavente, 1990 *apud* Fernando, 2020, p. 19).

Para tanto, na explicação sobre as causas do IE recorre-se aos défices, sintetizados pelo conceito de *handicap* ou privação sociocultural, assumindo-se que

uma criança oriunda de um meio marcado pela pobreza e desfavorecimento não desenvolveu as bases culturais necessárias ao sucesso escolar. Por isso, o IE estaria vinculado à origem social do aluno e à sua bagagem cultural no momento do ingresso na escola (Pereira, 2010).

Sendo assim, as crianças de famílias desfavorecidas, em termos culturais, sociais e econômicos, apresentariam uma definição do futuro mais limitada e, conseqüentemente, seriam as mais afetadas pelo IE, porque carregam consigo “códigos linguísticos, de saberes práticos e de posturas estéticas não privilegiadas pela escola e pelos professores” (Dias, 2017, p. 61). Portanto, as causas do IE estariam, segundo esta teoria, associadas ao

[...] aluno e o meio familiar de onde provém, na medida em que se deixa de culpar apenas os alunos (filhos) e passa a responsabilizar-se também os pais, uma vez que, não tendo meios para lhes proporcionar condições favoráveis a uma educação com qualidade, os colocam numa situação de desigualdade perante os demais colegas com um estatuto socioeconômico mais favorecido (Dias, 2017, p. 64-65).

Controversa, na medida em que reforça a estratificação social e exacerba a exclusão social, esta teoria destaca o papel “reprodutor” da escola ao converter as desigualdades sociais em desigualdades escolares. A escola é um lugar de passagem no qual os bons continuam bons e os maus continuam maus, não assumindo assim o seu papel transformador e modelador.

Em relação à teoria socioinstitucional, a década de 70 marca o redirecionamento da análise dos fatores do IE. O contexto educativo e a escola passam a ser responsáveis pelo IE (Branco, 2012). A mudança de foco resulta, em grande parte, da ocorrência do IE em países nos quais o padrão de vida é alto, desconstruindo o preconceito de que os alunos de classe baixa são os únicos fadados ao insucesso escolar (Dias, 2017).

Freire e Bernardes (2017, p. 312) afirmam que o IE é um “fenômeno social construído no interior da escola [...] decorrente da *não objetivação* da atividade pedagógica, que tem como finalidade promover a apropriação de conhecimentos teóricos enquanto marca preponderante do ensino devidamente organizado”. Forgiarini e Silva (2007), no entanto, entendem que a abordagem socioinstitucional busca atribuir culpa a escola e a quem trabalha nela, desconsiderando o contexto social e político onde a escola opera.

Branco (2012) considera que a responsabilidade pelo IE recai à escola quando ela uniformiza as práticas escolares, currículos e pedagogias considerando a uniformidade de comportamentos e individualidades dos alunos. Entendimento compartilhado por Quadros *et al.* (2015) ao sustentarem que, num contexto em que na sala de aula há inúmeras singularidades de alunos, não se deve esperar uma resposta única.

Martins (2017) atribui a responsabilidade pela ação dentro da escola, ao professor e aos aspectos ligados a ele que condicionam o sucesso escolar, como “A má formação dos professores, elevadas taxas de absentismo e o fato de o professor não respeitar o ritmo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças [...]” (2017, p. 13). Com uma leitura mais abrangente sobre o IE, Sil (2004) considera que somente é possível explicar adequadamente o Insucesso Escolar, se fatores como a distribuição dos alunos por turma, o absentismo de professores e a estrutura curricular uniforme forem considerados.

Destarte, embora o IE possa ser explicado pela aglutinação de vários fatores que envolve múltiplos atores sociais e toda a estrutura organizacional do sistema educacional, o fato de o professor ser o principal articulador das propostas curriculares no contexto escolar justificou a opção teórica feita na pesquisa, isto é, ao eleger a teoria socioinstitucional como a “mais adequada” para interpretar os problemas de ensino observados nas escolas primárias do Distrito de Mogovolas. Apesar disso, outras causas do IE, com ênfase nos aspectos técnicos e metodológicos do processo de formação de professores, foram consideradas. Uma análise centrada nos problemas de ensino como causas do IE sugere que, embora a qualidade da aprendizagem dos alunos dependa de múltiplos fatores, os professores contribuem substancialmente para a melhoria dos resultados da aprendizagem, se considerarem que eles desempenham papel fundamental no Processo de Ensino e Aprendizagem e, especialmente, no combate ao IE. “Assim, o êxito e a eficácia das medidas ou estratégias implementadas no combate ao IE derivam, em grande parte, da forma como o professor se envolve no ato educativo e das atitudes que toma [...]” (Dias, 2017, p. 67).

Em contextos de heterogeneidade social que caracterizam as escolas e as turmas, Pereira (2010) destaca a importância do professor. O professor exerce influência positiva entre os alunos, sobretudo quando toma atitudes que reforçam a

aceitação do aluno, a empatia relativamente às suas fraquezas e dificuldades, e encorajamento dos aspectos positivos de sua conduta. Na verdade, a variável professor é, em diferentes aspectos, a mais evidente do que as outras (o método) no alcance de bons resultados escolares.

Entende-se, pois, que a ação docente é carregada de responsabilidades, dedicação e deveres, assim como de um conjunto de competências indispensáveis ao exercício da atividade. Com base nisso, foram identificados vários problemas de ensino que condicionam o sucesso da escola e podem provocar o IE, de entre outros, consideram-se os seguintes: a deficiente formação inicial, dificuldades com as práticas avaliativas, uso de metodologias inadequadas e fraco domínio de conteúdo. Estes traduzem ações que se vinculam à prática docente. Assim, este estudo insere-se no debate presente sobre o IE, adotando uma perspectiva socioinstitucional que permite compreender os problemas de ensino como a gênese na explicação do IE.

3 Metodologia

A pesquisa realizada adotou um delineamento de estudo de caso de natureza exploratória e descritiva, com predomínio da abordagem qualitativa. A dimensão qualitativa da pesquisa explorou os significados atribuídos ao IE, por meio de dados descritivos obtidos através da aplicação da entrevista semiestruturada, possibilitando a compreensão da relação entre os problemas de ensino e o Insucesso Escolar. A partir desta abordagem, foi feita a descrição das concepções dos participantes sobre o Insucesso Escolar.

Para quantificar as respostas obtidas durante a pesquisa de campo, recursos descritivos da abordagem quantitativa foram utilizados (análise de frequência e média), sobretudo no tratamento dos resultados do teste de verificação de competências aplicado aos alunos e professores, configurando uma estratégia de métodos mistos. O uso das duas abordagens com prevalência da qualitativa, possibilitou a análise detalhada sobre as variáveis do IE; portanto, a adoção de métodos mistos viabilizou o estudo de problemas complexos, bem como a construção de resultados de pesquisa potencialmente mais relevantes (Galvão *et al.*, 2018).

Na pesquisa, a entrevista aplicada permitiu a obtenção, diretamente, dos professores e gestores de escolas, de informações e representações sobre a manifestação, as causas do IE, bem como suas opiniões sobre a relação entre os

problemas de ensino e o Insucesso Escolar. Com esse propósito, dois roteiros de entrevistas foram elaborados e subdivididos em cinco (5) categorias: legitimação da entrevista, perfil do entrevistado, concepções do IE, problemas de ensino e relação entre os problemas de ensino e o IE, variando na definição das perguntas. A coleta de dados decorreu em três (03) escolas e um (01) Instituto de Formação — Escola de Professores do Futuro (ADPP-EPF), todos no Distrito de Mogovolas. Vale destacar que parte dos professores do ensino primário neste distrito foi formada na ADPP-EPF de Nametil.

Nestas escolas, quatro (04) Diretores Adjuntos de Escola e dez (10) professores que lecionam o ensino primário participaram da pesquisa. E para aferir se as competências e habilidades previstas para o ensino primário foram desenvolvidas, a pesquisa envolveu também graduados do ensino primário que frequentam a 7ª classe na Escola Secundária de Nanhupo — Rio e na Escola Primária 7 de Abril de Nametil, num total de 30 alunos de ambos os sexos, sendo 15 alunos para cada escola.

Na EPF participaram na pesquisa o Diretor Pedagógico e dois (02) formadores que já lecionaram o curso 10ª classe +1 ano, formação que habilita os graduados para o exercício da docência no ensino básico. No total, quarenta e seis (46) participantes foram envolvidos no estudo, entre professores, gestores de escola, formadores e alunos, considerados atores relevantes no processo de ensino e aprendizagem.

Após a coleta, a informação produzida no campo foi submetida à análise de conteúdo para extrair do conteúdo das entrevistas as variáveis associadas ao IE (Bardin, 1977). A primeira fase consistiu na pré-análise (organização do material), seguida da exploração do material (codificação, classificação e categorização de conceitos-chave). A fase subsequente consistiu na análise qualitativa das evidências ou manifestação dos problemas de ensino para explorar as causas do Insucesso Escolar sob a lente da teoria adotada.

Para a seleção dos participantes, optou-se pela amostragem não probabilística obedecendo ao critério de acessibilidade, relevância temática, dispersão geográfica e administrativa, aspectos relevantes para captar as causas do IE. No delineamento da pesquisa foi explorada ao máximo possível a heterogeneidade dos participantes.

Este estudo foi conduzido em estreita observância dos princípios éticos de pesquisa envolvendo seres humanos, onde todos os participantes foram informados, de forma clara, sobre os objetivos da pesquisa, o anonimato, confidencialidade e o uso exclusivo dos dados para fins acadêmicos. O consentimento livre foi obtido oralmente e devidamente registado. A identidade dos participantes e das instituições foi preservada, através da utilização de siglas e códigos. No entanto, dado o tamanho da amostra e o caráter local do estudo, os resultados obtidos não permitem a generalização para todo o SNE, daí que as conclusões devem ser interpretadas dentro do contexto específico do estudo.

4 Análise e discussão de resultados

Sem consenso entre diferentes autores e teorias sobre o IE, tornou-se um problema não só das escolas de países pobres, como Moçambique, mas também de países desenvolvidos, como ficou evidente nas primeiras décadas do século XX. De lá para cá, as formas de manifestação e as causas do IE têm sido investigadas, tanto no contexto familiar, quanto institucional, colocando ênfase nas competências de quem ensina, sobretudo no âmbito de escolas e turmas cada vez mais heterogêneas.

Com o intuito de explorar as prováveis causas do IE, são analisadas a seguir algumas categorias. Para identificar as disciplinas com manifestação do IE nas escolas primárias do Distrito de Mogovolas, foram avaliadas as competências adquiridas pelos alunos inscritos na 7ª classe em 2023. No total, trinta (30) alunos foram avaliados, sendo dezanove (19) meninas e onze (11) meninos, aos quais foi aplicado um teste baseado no quadro de competências e evidências de desempenho do 2º ciclo do Ensino Primário. O teste cingiu-se a quatro (4) disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais, com cotação de cinco (5) pontos para cada, totalizando vinte (20) pontos. Tabela 1.

Tabela 1 - Resultados obtidos por disciplina avaliada

Disciplina	Resultados		
	Acertos (>2.5)	Erros	Média
Língua Portuguesa	7	23	1.36
Matemática	2	28	0.35
Ciências Naturais	0	30	0.25
Ciências Sociais	1	29	0.58
Geral	2	28	2.55

Fonte: Autores, 2024

Na Língua Portuguesa, testou-se a habilidade de extrair informações implícitas em textos, seis (6) alunos, isto é, 20% revelaram esta habilidade. Porém, quando se avaliou a capacidade de retirar do mesmo texto informações explícitas, mais da metade (53,3%) conseguiu acertar. E no que se refere à habilidade de escrita de textos com grafia legível, sequência lógica, correção ortográfica e regras de pontuação, através da redação de um texto de opinião, com até cinco (5) linhas, cujo tema foi “uniões prematuras”, sete (7) alunos acertaram na redação.

Nesta disciplina, dos trinta (30) alunos submetidos ao teste, somente sete (7), isto é, 23,3% obtiveram nota igual ou superior a 2,5 pontos, ver tabela 1. Portanto, fica evidente a dificuldade que os alunos têm para interpretar textos, expressar ideias e pensamento próprio obedecendo a regras gramaticais, ortografia correta e regras de pontuação.

Na disciplina de Matemática, foi avaliada a habilidade de resolver problemas da vida real e cotidiana do aluno aplicando operações básicas com números naturais. Dos trinta (30) alunos, dois (2) obtiveram resultado positivo, isto é, igual ou superior a 2,5 pontos, o equivalente a 6,6%. Foi notória a dificuldade dos alunos em equacionar o problema através de uma expressão numérica agrupando os valores por classes. Silva [2012--] diz que é comum na resolução de expressões numéricas o cometimento de erros, os quais estão relacionados a três (3) aspectos: a ordem de precedência de operações matemáticas, o jogo de sinais e os métodos de resolução. Portanto, as dificuldades para formular expressões matemáticas a partir de problemas concretos, relacionados ou não ao cotidiano do aluno, foi um dos problemas observados entre os alunos submetidos ao teste de verificação de competências. Os resultados obtidos na disciplina de Matemática, revelaram uma média de apenas 0.35 entre os alunos. Essa dificuldade técnica reforça a tese de Bernardes (2017), ao afirmar que o IE é frequentemente decorrente da não objetivação da atividade pedagógica, onde a falha no domínio de conteúdos por parte do professor compromete a apropriação do conhecimento pelos alunos.

Um dos objetivos das Ciências Naturais é dotar o aluno de competências e literacia científica para compreender, explicar e interpretar o que observa (Moçambique, 2020). No caso dos alunos avaliados, quando questionados sobre o ciclo de água, nenhum dos trinta (30) alunos foi capaz de responder corretamente.

Resultado similar foi verificado na pergunta sobre a diferença entre o sistema digestivo e respiratório.

Com significativa melhoria em relação às perguntas anteriores, 40% foi capaz de identificar duas doenças que afetam o sistema respiratório. Embora não conclusivos, os resultados obtidos sugerem que um conjunto de competências não foi adequadamente desenvolvido nesta disciplina, podendo, por exemplo, resultar da deficiente transmissão de conteúdos pelo professor ou não lecionação — absentismo escolar um de entre outros problemas de ensino.

Nas Ciências Sociais espera-se que os alunos desenvolvam “[...] competências para compreender o processo histórico, situar os acontecimentos no espaço e no tempo [...]” (Moçambique, 2020, p.19). E para mensurar o desenvolvimento dessas competências, questionou-se aos alunos o nome do país colonizador de Moçambique e somente dois (2) responderam corretamente. Em relação à data e ao local da proclamação da Independência Nacional, dois (2) alunos responderam corretamente.

Por último, foi solicitado que estes indiquem as datas de feriados nacionais, oito (8) alunos indicaram quase a totalidade dos feriados nacionais. Os resultados obtidos nesta disciplina expõem as deficiências nos conhecimentos sobre a história de Moçambique, sobretudo em relação à conquista da independência nacional. Esse déficit não só compromete o desenvolvimento de aptidões requeridas, mas também interfere no “[...] desenvolvimento social, cultural, crítico, científico, tornando os sujeitos de hoje, crianças, futuros homens preparados para enfrentar os meios socioculturais, prontos a assumir suas ambições e responsabilidades como adultos” (Onório; Treviso, 2017, p. 276).

No geral, na disciplina de Ciências Sociais, dos 30 alunos, somente dois (2) obtiveram nota igual ou superior a dez (10) pontos. A média das notas foi de 2,55 pontos, resultado não satisfatório de acordo com a Escala de Classificação do Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos e do Ensino Secundário Geral, aprovado pelo Diploma Ministerial nº 7/2019. Este resultado indica que os alunos não cumpriram as exigências do Programa de Ensino.

Portanto, em função dos problemas e dificuldades apresentados, o Insucesso Escolar na opção teórica adotada nesta pesquisa é uma realidade entre os alunos

avaliados e manifesta-se em todas as disciplinas. Uma comparação entre as disciplinas em estudo, nota-se que as Ciências Naturais tiveram o pior desempenho (0,25 pontos a média) e a Língua Portuguesa teve melhor resultado (1,36 pontos a média), conforme a Tabela 1.

Embora não conclusivos, os resultados obtidos nos testes de verificação de competências expõem os problemas de aprendizagem no ensino primário e reforçam a compreensão de que os alunos do ensino primário transitam de uma classe para outra sem adquirir as aptidões exigidas em cada classe e ciclo de aprendizagem, o que compromete o desenvolvimento intelectual e das competências em classes e ciclos subsequentes — rastros do Insucesso Escolar.

Considerando a diversidade de entendimentos sobre o IE, são descritas a seguir as concepções de dez (10) professores que lecionam o ensino primário: dois (2) formadores de professores, três (3) diretores adjuntos de escola e diretora pedagógica de instituição de formação de professores, quadro 1.

Quadro 1– Definição do IE segundo os entrevistados

Ordem	Subcategorias de respostas	Respondentes
01	Fraco aproveitamento pedagógico	DAE1*, P2**, P 3, P 6, P 7, P 8, P 9
02	Fraca aprendizagem	DAE 2, DAP***, P 1, FP1****, FP 2
03	Falta de acompanhamento dos pais e/ou encarregados de educação; insuficiência de fundos; fraco comprometimento com o trabalho	DAE 3
04	Incapacidade da escola	P 4, P 5, P 10

Fonte: Autores, 2024

Legenda: * Diretores adjuntos de escolas ** Professor *** Diretor adjunto pedagógico
**** Formador de professor.

Para os professores e os Diretores Adjuntos de Escola, o IE é a tradução da fraca aprendizagem e do fraco aproveitamento pedagógico, corroborando Severino (2019), que descreve o Insucesso Escolar como mau resultado escolar, fracasso, reprovações, desistências e desmotivação. Por outro lado, o IE indica também a incapacidade da escola em cumprir com a sua missão de educar, formar e socializar, ou seja, o “fracasso de toda a comunidade escolar e a incapacidade do sistema para motivar os alunos, mantê-los na escola e promover o seu sucesso” (Marmelo, 2011, p.1). Portanto, o Insucesso Escolar expõe as falhas do sistema educacional, como um

todo, em concretizar os seus objetivos e princípios, daí que a reprovação, os maus resultados, o abandono (*school dropout*) são manifestações dessas incapacidades.

É difícil e complexo apontar causas únicas do IE, por envolver uma diversidade de atores e fatores, alguns dos quais específicos de cada contexto. Para identificar as possíveis causas, os entrevistados foram questionados sobre o porquê de os alunos não aprenderem ou apresentarem dificuldades para aprender. O quadro 2 apresenta as respostas a esta pergunta.

Quadro 2 – Causas do Insucesso Escolar segundo os entrevistados

Ordem	Respondentes	Subcategoria de resposta
01	DAE 1, P 1, P2 P4, P5, P7, FP1	Desmotivação e absentismo dos professores e alunos
02	DAE 2, DAP	Fatores sociais (nível econômico da família), desistências, mudanças constantes de residência dos encarregados de educação.
03	DAE 3, P 3, P 9	Fraco acompanhamento dos pais e encarregados de educação e problemas de ensino (deficiente formação dos professores, fraco domínio de conteúdos), Falta de material escolar, proibição das punições
04	P 6, P 10	Má colaboração entre os atores do PEA (alunos, pais e encarregados de educação)
05	P 8	Falta de ligação entre a comunidade e a escola, fraco acompanhamento dos encarregados de educação, assiduidade dos professores e uso de celulares durante as aulas por parte dos professores.
06	FP 2	Falta de competências básicas pelos psicopedagogos e psicólogos nas escolas, mas não é certo avançar uma única causa

Fonte: Autores, 2024

Em busca de possíveis explicações sobre as causas do IE foram considerados: alunos, professores, família e o sistema educacional. No quadro 2, por nove (9) vezes os professores foram considerados parte das causas do IE, em razão da desmotivação, limitações, negligência e absentismo. Em relação aos alunos, por sete (7) vezes surgem como responsáveis pelo IE, devido ao desinteresse, ao absentismo e às desistências. E, por último, os encarregados de educação foram considerados parte deste problema, devido, principalmente, à falta de acompanhamento dos alunos (seus educandos).

O sistema educacional, por sua vez, é parte desta “equação” através da política de passagem semiautomática, em vigor desde 2004, ao preterir a qualidade em favor da quantidade, além da falta de material didático para professores e alunos, visto também como parte das causas do Insucesso Escolar. Fernandes *et al.* (2015)

apresentam a etiologia do IE e centram a explicação no professor, quando examinam suas competências científicas, pedagógicas, didáticas, os valores e atitudes afetivas dentro da sala de aula. Para Sil, Lopes (2002), o IE apresenta fatores ligados à escola, sua organização e funcionamento, e às práticas dos professores. Os professores são os articuladores de qualquer estratégia para prevenir a ocorrência do IE, por meio de suas práticas e atitudes, por isso devem ser capazes de aplicar as normas estabelecidas para o contexto escolar e sala de aula, de modo a promover o sucesso escolar.

Para identificar os principais problemas de ensino nas escolas primárias do distrito de Mogovolas foram consideradas duas subcategorias-chave: as competências científicas e metodológicas, sintetizadas em quatro subcategorias de análise, nomeadamente: domínio de conteúdo, formação inicial, uso de metodologias adequadas e problemas com práticas avaliativas.

Com o objetivo de aferir o nível de domínio de conteúdo, foi aplicado um teste aos alunos graduados da 6ª classe, também foi aplicado a sete (7) professores. Dos sete, três recusaram-se a realizar o teste. O objetivo era medir o nível de domínio de conteúdos lecionados pelos professores no ensino primário. A tabela 2 apresenta os resultados obtidos no teste.

Tabela 2 – Resultados do teste aplicado aos professores

Disciplina	Resultados		
	Acertos (>2.5)	Erros	Média
Língua Portuguesa	7	0	3.85
Matemática	3	4	2.57
Ciências Naturais	4	3	2.92
Ciências Sociais	5	2	3.35
Geral	7	0	12.71

Fonte: Autores, 2024

No geral, a média obtida pelos quatro (4) professores foi de 12,71 pontos, ou seja, cinco vezes superior à média (2,55 pontos) dos alunos no mesmo teste (tabela 1). Em relação às disciplinas, nota-se que os professores tiveram melhor desempenho na Língua Portuguesa, média de 3,85 pontos, e pior desempenho na disciplina de Matemática com 2,57 pontos. Os professores demonstraram maiores dificuldades para efetuar operações matemáticas básicas para a resolução de situações concretas da vida real; explicar diferentes fenômenos naturais e reconhecer os feriados

nacionais, portanto, quase nas mesmas proporções de dificuldades apresentadas pelos alunos.

Embora na Escala de classificação a média seja positiva, o resultado foi satisfatório, o que indica conhecimentos pouco seguros e aplicados com dificuldades. Para subsidiar esta análise, foi questionado aos professores se já estiveram em situações em que deveriam dar aulas sobre um conteúdo que não tivessem pleno domínio, na totalidade assumiram que sim, sendo a matemática a disciplina com dificuldades mais recorrentes. Ademais, a professora que leciona a 6ª classe (P10) assumiu que, embora dê aulas de ciências naturais, não tem domínio desta disciplina.

No campo, os DAEs disseram ter identificado professores com fraco domínio de conteúdos e consideram que as Jornadas Pedagógicas e Seminários de Capacitação, realizados durante as interrupções letivas, podem auxiliar na correção e reversão deste cenário. Este quadro corrobora os resultados apresentados por Uamusse (2022), que indicam que 80% dos professores não dominam os conteúdos lecionados na 4ª classe e, as disciplinas de Matemática e Português são as mais problemáticas.

No quesito da formação inicial, os professores foram questionados se consideram a sua formação inicial suficiente para desempenhar as funções de docência e, em resposta, doze (12) dos dezesseis (16) disseram ser insuficiente. Os professores listam, especialmente a duração do curso de formação, como sendo bastante curta. Aliado ou não a isso, os DAE apontam as dificuldades metodológicas e o domínio de conteúdos como principais problemas dos professores recém-formados. Manoel (2019) associa os problemas de domínio de conteúdo com o tempo limitado de formação de professores. E, para preencher essa lacuna, sugere a realização de jornadas pedagógicas — espaço adequado para colmatar estes problemas.

Em relação ao uso de metodologias (in) adequadas, questionou-se sobre o que determina a escolha do método de ensino; oito (8) dos dez (10) entrevistados apontaram a natureza do conteúdo como determinante e um (1) considerou a faixa etária como aspecto fundamental. É evidente que os professores apresentam limitações de natureza metodológica, pois desconsideram outros aspectos importantes que determinam a seleção do método de ensino, como por exemplo, a adequação aos objectivos de ensino (o método deve permitir que os alunos construam

a aprendizagem esperada), as características etárias e cognitivas dos alunos, as condições físicas, o tempo disponível para tratar o conteúdo, bem como o contexto cultural onde a escola está inserida.

Para Macamo (2015), se

[...] os seus métodos de ensino, os seus recursos didáticos, as suas técnicas de comunicação forem inadequados às características da turma e de cada aluno, o sucesso deste estará em causa. [...] Valorizar as diferentes culturas, tentar compreendê-las e utilizá-las como ferramentas essenciais para o processo de ensino-aprendizagem são pontos fundamentais para que o quociente entre os objetivos e os resultados seja positivo (2015, p. 6-7).

Portanto, quando as opções metodológicas não se adequam às aspirações dos alunos elas condicionam o interesse dos estudantes em relação à aprendizagem. Por outro lado, o uso de recursos tecnológicos, maquetes, ilustrações, atividades práticas, oficinas pedagógicas e outras estratégias ativas aumenta as chances de ocorrência da aprendizagem nos moldes considerados aceitáveis.

Para avaliar o conhecimento dos professores sobre as particularidades da avaliação, os dez (10) professores foram questionados sobre o foco da avaliação, de entre objetivos de aprendizagem, competências esperadas e conteúdos lecionados. Sete (7) professores disseram que a avaliação deve cingir-se apenas no que foi ensinado. Um professor entende que as competências previstas no plano curricular são a base para a elaboração dos planos de avaliação. O outro destacou que deve ser avaliado aquilo de que se tem a certeza de que os alunos aprenderam, já o (P4) indicou os objetivos da aprendizagem como aspecto relevante da avaliação.

No contexto escolar, os conhecimentos construídos manifestam-se na ordem de competências diferenciadas e demandam processos cognitivos diferenciados. Para que a avaliação alcance mais do que simples conteúdos memorizados, é preciso que o professor tenha domínio dos tipos de pensamento e suas categorias obedecendo à estruturação da taxonomia no domínio cognitivo (Pinto, 2001).

Aos Diretores Adjuntos de Escola questionou-se sobre os problemas que têm identificado nos planos de avaliação. Mencionaram a definição dos objetivos, uso de termos e verbos inadequados e a formulação de perguntas. Portanto, são vários os aspectos que os professores devem considerar durante a elaboração das avaliações de modo que estas atinjam seus objetivos, isto é, como meio que forneça informações diagnósticas para executar mudanças necessárias e redefinir a aprendizagem.

Questionou-se ainda aos professores sobre qual estratégia, de entre os testes de recuperação e aulas de reconstrução, têm adotado diante de resultados numericamente negativos da avaliação. Dos dez (10) entrevistados, quatro (4) mencionaram que dão aulas de reconstrução seguidas de um teste de recuperação de notas; ao passo que dois (2) disseram que recorrem às aulas de reconstrução; três (3) professores utilizam os testes de recuperação de notas com questões diferentes.

A mesma pergunta foi colocada aos DAE sobre o que recomendam em casos semelhantes; dois (2) indicaram os testes de recuperação, porém usando outras modalidades de avaliação, e um (1) disse que recomenda aulas de reconstrução e, posteriormente, uma avaliação. Senn, Bastos (2008) explicam que a recuperação de conteúdos deve ocorrer sempre que o aluno apresentar dificuldades, não sendo essa uma prática facilitária para se conseguir a promoção do aluno. Destacam ainda que a recuperação é de conteúdos e não de notas e não se deve traduzir numa simples repetição das aulas, deve empregar a criatividade e diversificação de metodologias que ativem o interesse do aluno e consequente reconstrução da aprendizagem.

Entende-se que os problemas com as práticas avaliativas estejam ligados às dificuldades para determinar o que avaliar, quando avaliar, por que avaliar e como avaliar. O uso de um único instrumento de avaliação, a formulação de questões para as avaliações em função do que foi lecionado, preterindo as competências previstas nos planos curriculares e programas de ensino, sinaliza problemas com as práticas avaliativas na atividade docente, o que poderá determinar o tipo de resultados alcançados pelos alunos.

5 Considerações finais

Captar a complexidade e diversidade de fatores que conformam o Insucesso Escolar implica analisar diferentes estruturas e atores: alunos, infraestrutura escolar, professores, família, modelos curriculares. Em Mogovolas, o Insucesso Escolar analisado, a partir dos dados de campo, caracteriza-se como o não alcance dos objetivos, resultados e competências previstas no final de cada ciclo de aprendizagem (fraca aprendizagem) e não apenas pelas taxas de reprovações/retenção ou evasão escolar.

Embora muitos alunos transitem de um ciclo para outro, por exemplo, do 2º ciclo do ensino primário para o 1º ciclo do ensino secundário, grande parte destes não

desenvolve as habilidades e aptidões esperadas em todas as disciplinas. Em Mogovolas, as causas do IE aglutinam ações/responsabilidades de distintos atores, mormente, professores, alunos, encarregados de educação, mas também políticas educacionais vigentes no país.

Entre as disciplinas avaliadas, o pior desempenho verificou-se na disciplina de Ciências Naturais, cuja média foi de 0,25 pontos, e o melhor na Língua Portuguesa, cujo desempenho médio foi de 1,3 pontos, também muito baixo. O trabalho de campo expôs a deficiente formação inicial (duração) de professores que não fornece uma base de conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos sólida e suficiente para o exercício da atividade docente, bem como o uso de estratégias eficazes de ensino diante da heterogeneidade das turmas, especificidades dos alunos e das dificuldades de cada realidade escolar.

Verificou-se também entre os professores défice no domínio de conteúdos lecionados, especialmente nas disciplinas de Matemática e Ciências Naturais, o que compromete a mediação de conteúdos e gera desinteresse pela escola pelos alunos. Saltam à vista aspectos relacionados ao fraco domínio metodológico que ignora as especificidades de cada aluno e promove o uso de metodologias que não estimulam a reflexão e o pensamento crítico.

Relativamente a este aspecto, notou-se, ainda, problemas com as práticas avaliativas através da formulação de perguntas que não exploram as competências previstas nos programas de ensino. Conclui-se que os problemas de ensino (fraco domínio de conteúdos, deficiente formação inicial e aspectos metodológicos) explicam o Insucesso Escolar nas escolas primárias do Distrito de Mogovolas.

Portanto, diante da complexidade e diversidade das causas do IE, bem como das limitações desta pesquisa, especialmente o tamanho reduzido da amostra e a sua natureza não probabilística, o que limita a generalização dos resultados, considera-se que a questão de partida foi adequadamente explorada e os objetivos alcançados. Apesar disso, o debate sobre a relação entre os problemas de ensino e o insucesso escolar não se esgota, por isso propõem-se novos olhares e leituras considerando diferentes contextos, recursos e meios que podem ou não corroborar as conclusões apresentadas. Com efeito, novas reflexões são essenciais para delinear novos entendimentos e horizontes sobre o Insucesso Escolar, sobretudo no contexto moçambicano – uma das causas da evasão escolar.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Edwyn Fernandes de Pina. **Causas do Abandono e Insucesso Escolar em Guiné-Bissau: um estudo de caso**. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa. 2020. Disponível em: https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/48993/1/ulfpie054320_tm.pdf. Acesso em: 01 fev. 2024.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977. 229p.
- BENAVENTE, Ana; CAMPICHE, Jean; SEABRA, Teresa; SEBASTIÃO, João. **Renunciar à Escola: o abandono Escolar no Ensino Básico**. Lisboa: Fim de Século. 1994. Disponível em: <https://ciencia.iscte-iul.pt/publications/renunciar-a-escola-o-abandono-escolar-no-ensino-basico/61561>. Acesso em: 1 fev. 2024.
- BRANCO, Joana Pavão **Insucesso escolar e autoconceito: um estudo na área escolar da Maia**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação: Educação especial), Universidade Fernando Pessoa. Porto. 2012. Disponível em: <https://bdigital.ufp.pt/entities/publication/de717cf9-9886-41f1-8ee6-f26a5d021795> or <http://hdl.handle.net/10284/3786>. Acesso em: 1 fev. 2024.
- CHICOTE, Rosalino Subtil; DEIXA, Geraldo Vernijo. Insucesso escolar: formação de professores de matemática em questão. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 22, n.1, p. 276-294, 2020. <http://dx.doi.org/10.23925/19833156.2020v22i1p276-294>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/44454/pdf>. Acesso em: 01 fev. 2024.
- CORTESÃO, Luísa; TORRES, Maria Arminda. **Avaliação Pedagógica I, Insucesso Escolar**. 4. ed. Porto: Porto Editora, 1990. (Coleção ser Professor). 194p.
- DIAS, Maria Helina Roque das Neves. **Contributos para compreender o insucesso escolar**. Relatório de Estágio. 2017. (Mestrado na área de ensino do 1º e 2º ciclos de ensino básico), Instituto Politécnico de Santarém. Escola Superior de Educação, Santarém. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ipsantarem.pt/entities/publication/147d6820-1c83-45f6-b236750ee858f7a3>. Acesso em: 01 fev. 2024.
- FERNANDES, José António; SILVA, Rosa Maria Fernandes. O insucesso escolar em matemática na perspectiva de professores de matemática do 2º ciclo. In: CONGRESSO GALAICO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA. 8. 2005. Braga. **Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia**. Braga. CIEd. 14 a 16 Setembro 2005. p. 2793-2812. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/355774405_O_INSUCESSO_ESCOLAR_E_M_MATEMATICA_NA_PERSPECTIVA_DE_PROFESSORES_DE_MATEMATICA_D_O_2_CICLO. Acesso em: 01 fev. 2024.

FERNANDO, Marcial Chiqueva. **Factores do Insucesso Escolar - um estudo feito a partir da Escola Primária Árvore do Conhecimento Nº 84, ano lectivo de 2016/2017**. 2020. 86f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa. 2020. Disponível em: <https://research.ulusofona.pt/pt/studentTheses/factores-do-insucesso-escolar-um-estudo-feito-a-partir-da-escola-5>. Acesso em: 01 fev. 2024.

FORGIARINI, Solange Aparecida Bianchini; SILVA, João Carlos da. Escola pública: fracasso escolar numa perspectiva histórica. In: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO – XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: 35 ANOS DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2007. Paraná. Departamento de Pedagogia, de 26 a 28 de nov. de 2007, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

FREIRE, Sandra Braga; BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. A mediação do conhecimento teórico-filosófico na atividade pedagógica: um estudo sobre as possibilidades de superação da manifestação do fracasso escolar. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia. v.1, n.2, p.310-329. maio/agos. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/OBv1n2a2017-4>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/40831>. Acesso em: 01 fev. 2024.

GALVÃO, Maria Cristiane; PLUYE, Pierre; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Métodos de pesquisa mistos e revisões de literatura mistas: conceitos, construção e critérios de avaliação. **Revista de Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto, v.8, n.2, p.4-24, set. 2017/fev. 2018. <https://doi.org/10.11606/issn.2178-2075.v8i2p4-24>. p4-24.

MOÇAMBIQUE. [Plano Curricular]. **Plano Curricular do ensino primário**. Maputo: Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE). 2020.

MACAMO, Ernesto Mário. **Insucesso escolar em Moçambique**: estudo de caso da Escola Secundária Graça Machel. 2015. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão Educacional) – Departamento de Educação e Ensino a Distância, Universidade Aberta, Lisboa, 2015. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/entities/publication/e17c5288-908c-4e26912a-79342c326690>. Acesso em: 01 fev. 2024.

MANOEL, Maura Juçá. **Desenvolvimento profissional de professores: Estudo sobre as potencialidades e limitações das jornadas pedagógicas em duas Escolas Primárias da Beira**. 2019. 206f. Tese (Doutor em Inovação Educativa) – Faculdade de Educação e Comunicação, Universidade Católica de Moçambique. Beira. 2019. Disponível em: <http://repositorio.ucm.ac.mz/handle/123456789/186>. Acesso em: 01 fev. 2024.

MARMELO, Maria Conceição da. Um olhar sobre o insucesso escolar. **Profforma**, Porto Alegre, n.3, jun. 2011. Disponível em: https://cefopna.edu.pt/revista/revista_03/pdf_03/ame_07_03.pdf. Acesso em: 23 set. 2023.

MARTINS, Helena Sofia Soares. **Insucesso escolar**: prevenção e intervenção na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. 2019. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico) – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto. 2017. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2504/1/FINAL.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

MENDONÇA, Alice Maria Ferreira. **A Problemática do Insucesso Escolar**: a escolaridade obrigatória no aquipélago da Madeira, em finais do século XX (1994-2000). 2006. 580f. Tese (Doutor em Sociologia da Educação) – Centro de Competências de Ciências Sociais, Universidade da Madeira, Madeira. 2006. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/62477664.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

MOÇAMBIQUE. [Plano Estratégico]. **Plano Estratégico da Educação 2020-2029**. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. Maputo: INDE [2020].

MOÇAMBIQUE. [Diploma ministerial]. **Diploma Ministerial nº 7/2019**. Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Alfabetização e Ensino de Jovens e Adultos e Ensino Secundário Geral. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique [2019], I Série, Número 7, p.34-48.

MOÇAMBIQUE. [Lei]. **Lei n.18/2018**. Sistema Nacional de Educação. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique [2018], I Série, Número 254. p.19-25.

MUCOPELA, Virgílio Mairosse. **Abandono escolar em Moçambique**: políticas educativas, cultura local e práticas escolares. 2016. 274f. Tese (Doutor em Educação) – Faculdade de Ciências Sociais, Administração e Educação, Instituto de Educação. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa. 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10437/7583>. Acesso em: 10 ago. 2023.

ONÓRIO, Márcio José; TREVISIO, Vanessa Cristina. A importância do ensino de História no Ensino Fundamental I, a partir de uma perspectiva marxista. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro. v.4, n.1., p.274-295. 2017. Disponível em: <https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/50/26042017193457.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2023.

PEREIRA, Cesarina de Jesus Alves. **Insucesso Escolar**: causas e consequências no contexto do Agrupamento Vertical de Ourique, período 1999/2000 a 2007/2008. 230f. Dissertação de (Mestrado em Educação - Administração Escolar) – Departamento de Pedagogia e Educação, Universidade de Évora, Évora. 2010. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/11885>. Acesso em: 30 ago. 2023.

PINTO, António Bernardo Moraes; DELGADO, João Paulo Ferreira; MARTINS, Alcina Manuela de Oliveira. Significados e perspectivas do insucesso escolar no ensino profissional em Portugal. **Revista Cadernos de Educação**. Pelotas, n.51. p.3-21. 2015. <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i51.6239>. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/6239>. Acesso em: 30 ago. 2023.

PINTO, Amâncio Costa da. Factores relevantes na avaliação escolar por perguntas de escolha múltipla. **Psicologia, Educação e Cultura**, v. 5, n. 1, p.23-44. 2001. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/docentes/acpinto/artigos/15_pergunt_escolha_multipla.pdf. Acesso: 01 fev. 2024.

QUADROS, Maria Márcia Xavier de.; QUADROS, Eliete Xavier; SANTANA, Edineia Elaine Cardoso. **Causas e Consequências do fracasso escolar**: no início da escolaridade. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/causa-e-consequencias-do-fracasso-escolar-no-inicio-da-escolaridade/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

SEVERINO, Ana Dias. **Insucesso escolar e estratégias pedagógicas inovadoras**: Estudo de caso na Escola Comandante Bula, Huambo. 2019. 81f. Tese (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Portucalense, Portugal. 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11328/3279>. Acesso em: 30 ago.2023.

SENN, Salete Cristina Helker; BASTOS, Carmem Célia Barrados Correia. **Avaliação e Recuperação de estudos**: Como superar as contradições entre o marco conceitual e operacional? [S. L.;s.n.] , 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1987-8.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2024.

SILL, Vitor; Lopes, João. **Os Professores face à problemática do Insucesso Escolar suas atitudes, percepções e opiniões**. [S. L.;s.n.] 2002. p.2985-2999.

SIL, Vitor. **Alunos em situação de insucesso escolar**: percepções, estratégias e opiniões dos professores – estudo exploratório. Lisboa: Instituto Piaget. 2004. (Coleção Horizontes Pedagógicos, 113).

SILVA, Luiz Paulo M. **3 erros comuns ao resolver expressões numéricas**. [S. L.;s.n.]. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/matematica/3-erros-comuns-ao-resolver-expressoes-numericas.htm>. Acesso em: 30 ago. 2023.

TPC Moçambique. **Será que as nossas crianças estão a aprender?** Relatório anual sobre a aprendizagem em Moçambique (fase piloto, província de Nampula). Nampula: Facilidade (Instituto para Cidadania e Desenvolvimento (Sustentável). Disponível em: <https://facilidadeicds.org/wp-content/uploads/2015/12/RELAT%C3%93RIO-SOBRE-A-APRENDIZAGEM-DAS-CRIAN%C3%87AS-EM-MO%C3%87AMBIQUE.pdf>. 2017 Acesso em: 30 ago.2023.

UAMUSSE, Inalcídio. Há professores que não dominam as matérias que leccionam. **Jornal O País**. Disponível em: <https://opais.co.mz/ha-professores-que-nao-dominam-as-materias-que-leccionam/>. Acesso em: 14 fev. 2022.

Recebido em julho 2025 | Aprovado em dezembro 2025

MINI BIOGRAFIA

Nelson Arlindo Cataca

Mestre em Psicopedagogia pela Academia Militar Marechal Samora Machel. Docente N1, Faculdade de Engenharia da Universidade Rovuma. Áreas de Pesquisa, Aprendizagem, Insucesso Escolar

E-mail: nelsoncataca@gmail.com

Eduardo Jaime Bata

Doutor em Geografia pelo Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás (UFG), Professor Auxiliar 2, Instituto Superior de Transportes, Logística e Telecomunicações. Coordenador do Núcleo de Estudos Sociais, Urbanos e Ambientais (NESUA). Áreas de pesquisa, mineração, reassentamentos forçados e governança na indústria extrativa.

E-mail: ebata@unirovuma.ac.mz