

Acesso ao Ensino Primário em Maputo: gênero e faixas etárias em questão

Access to Primary Education in Maputo: gender and age groups in question

Octávio José Zimbico¹

Resumo: O acesso ao Ensino Primário (EP) por gênero e faixas etárias na Cidade de Maputo, capital de Moçambique, constitui o foco deste texto, que tem como problema o fato de as estatísticas dos alunos do EP, por gênero e faixa etária, indicarem que a equidade não terá sido garantida até 2015, contrariamente ao definido pelo Marco de Ação de Dakar em 2000. Não existindo elementos suficientes que fundamentassem esses indícios, desenvolvemos este estudo. O objetivo foi analisar o alcance da equidade de gênero e faixa etária em 2014. A metodologia consistiu na revisão da literatura e análise de estatísticas. Os resultados revelam, por um lado, relativas desvantagens da periferia ao centro, bem como das escolas públicas diante das privadas, tanto em gênero assim como em repetências, reduzindo as perspectivas de uma EPT em 2015.

Palavras-chave: Equidade de Gênero. Faixas etárias. Ensino Primário

Abstract: The access to Primary Education (PE) by gender and age groups in the City of Maputo, the capital of Mozambique, is the focus of this text, which has as the problem of the fact that the statistics of the students of the PE, by gender and age group, indicate that equity will not have been guaranteed by 2015, contrary to the Dakar Framework for Action in 2000. Since there are not enough elements to support these indications, we have conducted this study. The aim was to analyze the gender equity and age range in 2014. The methodology consisted of literature review and analysis of statistics. The results reveal, on the one hand, the relative disadvantages of the periphery of the city center, as well as of the public schools in front of the private ones, in both gender equity and repetition, reducing the prospects of an effective EFA in 2015.

Keywords: Gender Equity. Age groups. Primary school.

Introdução

Este texto resulta de uma investigação que teve como objetivo estudar o grau de alcance das prioridades de acesso ao Ensino Primário (EP), equidade por gênero e faixa etária na Cidade de Maputo, capital de Moçambique. Para isso, o estudo propôs-se a determinar, estatisticamente,

¹ Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ). Docente na Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique.

a distribuição dos alunos do EP, por sexo; determinar o acesso dos alunos por faixa etária, de forma a compreender as taxas (líquidas e brutas de admissão, aqui designadas “acesso”). Nesse exercício, este estudo propôs-se, igualmente, a determinar o acesso por idade específica dos alunos. O objetivo desse esforço foi duplo: (i) verificar em que medida a população escolarizável tem tido acesso à escola primária na ótica do gênero e da idade recomendada por lei e pela literatura; e (ii) avaliar o grau de abrangência da implementação das políticas públicas do EP, ao nível da Cidade de Maputo, na ótica das prioridades de acesso e equidade.

Reflectindo a partir do compromisso assumido pela UNESCO (2015), que destacou a necessidade do alcance da equidade de gênero no EP e a necessidade de que todas as crianças, sobretudo meninas, tivessem acesso a um EP completo, gratuito e obrigatório até 2015, neste estudo formulámos o seguinte problema: presumimos que os grandes desníveis, notáveis em dados estatísticos dos alunos do EP na Cidade de Maputo, tanto por gênero assim como por faixa etária, sejam um indicativo de que a prioridade de acesso não tem sido garantida tendo em vista o alcance da equidade de gênero até 2015, respeitando as faixas etárias dos alunos que, nos termos da legislação moçambicana, devem frequentar o EP (considerado escolaridade obrigatória). Não existindo evidência suficiente que sustentasse tal presunção, desenvolvemos este estudo.

Na busca de respostas ao problema colocado, procuramos responder às seguintes perguntas: como estão distribuídos os alunos do EP, na Cidade de Maputo, por sexo? Quais os níveis de acesso dos alunos ao EP, na cidade de Maputo, por faixa etária e por idade específica? Que análise pode ser feita aos dados estatísticos tendo em conta a garantia da equidade de gênero que Moçambique se comprometeu a alcançar até 2015?

A constatação de grandes desníveis em dados estatísticos dos alunos do EP, na Cidade de Maputo, mediante observação das estatísticas de educação (de 2014), motivou este estudo. Numa análise preliminar, verifica-se que o efetivo dos alunos do EP (público e privado) varia largamente entre distritos municipais. Com, efeito, o Distrito Municipal KaMavota apresenta o número mais alto (61.020), seguido de KaMubukwana (com 59.265) e KaMaxakeni com 31.409. Os Distritos KaMpfumu e KaNhlanhlanh apresentam valores absolutos mais baixos, respectivamente, de 28.131 e 23.047 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014). A esta tendência numérica não fica alheio o perfil socioeconômico dos distritos que formam a tão extensa área que corresponde à Cidade de Maputo.

Chavana (2009) e Tvedten, Roque e Bertelsen (2013) são alguns dos autores que se dedicam ao estudo de indicadores de natureza socioeconômica da Cidade de Maputo, tais como habitação, acesso à água, saneamento básico, acesso à luz elétrica, transportes, níveis de renda familiar, esperança de vida da população urbana, entre outros. De um modo geral, nesses estudos, o distrito KaMpfumu apresenta alunos provenientes de famílias de classe média e alta; KaNhlamankulu e KaMaxakeni caracterizam-se por ter alunos de classe média a baixa; enquanto KaMavota e KaMubukwana têm a maioria de alunos oriundos de famílias de classe baixa.

Este estudo consiste na combinação de análises quantitativa e qualitativa, pois, resulta do tratamento estatístico dos dados disponíveis, tendo como ponto de partida os desníveis observáveis no acesso dos alunos do EP privado e público, nos diferentes distritos municipais da Cidade de Maputo, tal como vêm refletidos nas estatísticas de educação. Ao mesmo tempo, esses dados são objeto de uma reflexão e interpretação à luz dos objetivos politicamente definidos, nacional e internacionalmente, no que se refere às metas a alcançar no âmbito do projeto de Educação Para Todos (EPT).

A etapa subsequente consistiu na identificação de todas as classes sobre as quais incidiu o estudo: 1ª a 7ª classe², que correspondem a todo o EP. Esta investigação optou por considerar apenas alunos do turno diurno e excluiu, propositadamente, os do turno vespertino, por ser constituído por alunos trabalhadores, cujas características diferem das daqueles do turno diurno (como por exemplo, a idade, o nível de responsabilidade, o percurso escolar e social).

Os dados estatísticos foram colhidos a partir do portal do Ministério da Educação e Desenvolvimento de Moçambique e são referentes ao ano 2014. O objetivo era determinar a distribuição dos alunos na ótica de gênero e faixas etárias, importantes indicadores na avaliação do grau de alcance da implementação de políticas públicas em educação. Na análise estatística aplicámos o “Excel 2007” para calcular frequências absolutas e relativas, respectivamente apresentadas em números absolutos e percentagens. No concernente à organização deste texto, inicialmente abordamos a teoria do acesso ao ensino. Em seguida, discutimos o acesso em função da idade. Por fim, discutimos o acesso em função do gênero.

Da contextualização

² 1ª a 7ª classe (em Moçambique): percurso estudantil que se pode equiparar ao da 1ª a 7ª série no Brasil.

Os estudos clássicos sobre a desigualdade educacional (como por exemplo Coleman et al., 1966) têm sido sucedidos por reflexões e investigações sobre a discriminação por gênero, etnia e classe social, e têm dado lugar, pela perspectiva da teoria crítica, ao discurso sobre o multiculturalismo. James Coleman e colaboradores (1966) são uma importante referência nos estudos contemporâneos, da sociologia das políticas educacionais, que se preocupam em analisar a igualdade e equidade de oportunidades no que ao acesso à escola diz respeito. Desde a publicação do Relatório de Coleman, os estudos sobre esta temática têm-se multiplicado, sendo de muita relevância na medida em que ajudam a verificar até que ponto o direito universal de acesso à escola tem sido garantido pelos governos (COLEMAN et al., 1966). Essa tarefa torna-se mais desafiadora ainda, e de grande responsabilidade, num país como Moçambique que é constituído por variados grupos linguísticos e culturais, sobretudo em ambientes urbanos onde os aglomerados populacionais são maiores, em resultado do êxodo rural que se operou não só durante a guerra dos 16 anos (de 1976 a 1992), como também resultam da busca de melhores condições de vida.

Nesses estudos, o fracasso escolar é definido como um fenómeno produzido pela escolarização massificada, sendo interpretado a partir de um modelo individual que se constitui, com base em reflexões como estas, em um dos focos para pensar o problema. Além disso, desde os primeiros estudos sobre fracasso escolar observou-se que as crianças que ingressavam tardiamente, repetiam a classe, obtinham baixas qualificações ou abandonavam a escola, pertenciam, geralmente, aos mesmos setores da população chamados “populares”, ou seja, os que não haviam recebido educação sistemática até a criação da escola pública (BOURDIEU, 2012). Com efeito, exames críticos sobre os sistemas de diagnóstico, derivação e recuperação das crianças consideradas com dificuldades, e sobre as políticas de compensação destinadas à população em desvantagem social, mostraram a relevância dos processos de rotulação e segregação na produção de, se admite a expressão, mais fracasso escolar (TERIGI; BAQUERRO, 2001, p.107).

Desde 1975 que a Constituição da República de Moçambique (CRM) apesar de sucessivas revisões³, determina igualdade e equidade de direitos e oportunidades, em todas as

³ A constituição de Moçambique sofreu alterações pontuais em 1976, 1977, 1978, 1982, 1984 e 1986. A de 1990, resulta de uma revisão que trouxe mudanças em vários campos da vida do país, que já começavam a manifestar-se,

áreas de interesse, incluindo na educação (ASSEMBLEIA POPULAR DE MOÇAMBIQUE, 1975). Atualmente, o direito à educação em Moçambique é assegurado pelo artigo 88 da CRM (ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2004). Visto nesta perspectiva, o acesso à escola parece garantido para todos. No entanto, entre a vontade política manifestada através das leis (que pretendem garantir a equidade) e as práticas decorrentes do funcionamento das instituições (através dos seus agentes e das condições instaladas para tal) há um distanciamento que carece de uma cuidadosa análise. Com efeito, as assimetrias notáveis do lado da oferta do EP poderão, entre outros fatores, advir dos diferentes níveis de capacidade de oferta tais como o número de escolas disponíveis em uma determinada região geográfica ou administrativa para um certo número de alunos, o número de professores disponíveis em quantidade e qualidade, as facilidades de deslocação da residência dos alunos à escola e a condição socioeconômica das famílias.

De acordo com a Lei n.º 6/92, de 6 de Maio, que reajustou a Lei n.º 4/83, de 23 de Março⁴, o sistema de ensino em Moçambique está dividido em cinco níveis: o subsistema de ensino geral, constituído pelo ensino primário (1ª a 7ª classes) e ensino secundário (8ª a 12ª classes); o subsistema de formação de professores; o subsistema de educação de adultos; o subsistema de ensino técnico-profissional; e o do ensino superior (licenciatura, mestrado e doutorado). Além destes níveis, há a educação pré-escolar, que inclui creches e jardins-de-infância. A idade oficial de ingresso, nos termos da Lei n.º 6/92, de 6 de Maio, na 1ª classe é de 6 anos (ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 1992).

Entre os 6 objetivos da Educação Para Todos (EPT) estabelecidos no Fórum Mundial de Educação em Dakar, em 2000, está o alcance da paridade e igualdade de gênero no acesso à educação básica que em Moçambique corresponde ao ensino primário. Apesar destas iniciativas, persistem desigualdades de gênero no sistema educacional como um todo. A isto, se acrescenta dificuldades de uma orçamentação na ótica de gênero neste Setor. As fragilidades institucionais ligadas a este problema poderão resultar de uma estrutura social marcadamente patriarcal que caracteriza as famílias e o funcionamento das instituições em Moçambique. Assim, de forma

principalmente na área econômica, a partir de 1984. A constituição de 1990 sofreu três alterações pontuais: duas em 1992 e uma em 1996. A última revisão é de 2004 que visa aprimorar os interesses do país no poder legislativo.

⁴ A Lei n.º 4/83 de 23 de Março foi aprovada durante o projeto de construção de uma república socialista em Moçambique. Com a reforma do Estado moçambicano, que resultou da implementação de políticas neoliberais, a Lei n.º 4/83, de 23 de Março teve que ser revista pela Lei n.º 6/92 de 6 de Maio.

imperceptível, os membros da sociedade transportam o modo de vida familiar para as instituições onde atuam. No que se refere ao acesso ao EP por idade, importa destacar que das desigualdades aqui discutidas resulta, também, que numerosas crianças em idade escolar legalmente estabelecida para a frequência do EP não tenham acesso ao sistema de ensino.

Enquanto do lado da procura há uma maior valorização da educação manifesta através do aumento da paridade no ingresso e na retenção de meninas e meninos no EP, elevados níveis de pobreza das famílias da Cidade de Maputo, sobretudo em zonas periurbanas e rurais, associadas aos custos da escolarização não permitem priorizar a escolarização básica.

No âmbito do acesso, de um modo geral as estatísticas mostram que entre o ano 2000 e o ano 2014 o número de alunos no EP aumentou (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014). Este fato deve-se à vários fatores, entre os quais: i) o crescimento da rede escolar; ii) um maior reconhecimento dos benefícios da educação, em particular das meninas, sobretudo nas zonas urbanas do país; iii) a abolição das taxas de matrícula; iv) o reforço do programa de distribuição do livro gratuito no EP (apesar da insuficiência das quantidades tendo em conta o universo a abranger) e a melhoria do currículo. Em relação à retenção, de acordo com os mesmos dados estatísticos, a variação entre a taxa de desistência de meninos e meninas é em função do nível de ensino e há pouca variação no EP. A variação nas taxas de desistência entre meninas meninos é pequena e resulta duma construção social baseada no patriarcado, e o consequente privilégio dos homens em relação as mulheres.

No geral, os níveis altos de pobreza levam as famílias a ter expectativas de que os filhos e filhas cedo passem a contribuir para a renda da família ou de que a filha deixe de ser um peso econômico casando-se. Existe a crença de que é melhor investir no menino do que na menina, porque ao casar esta passará a contribuir para a outra família. Por outro lado, situações de gravidez indesejada e precoce, ritos de iniciação e o casamento prematuro habitualmente obrigam as meninas a deixarem de estudar (ZIMBICO, 2017).

Acesso ao Ensino Primário

Moçambique subscreveu a declaração mundial de EPT em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, comprometendo-se a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem através da garantia da escolarização primária para todos até 2000. Em 1990 estimava-se que

cerca de 100 milhões de crianças no mundo, das quais 60 milhões eram meninas, não tinham acesso à escola primária; tal como, também, 960 milhões de adultos, dois terços dos quais mulheres, eram analfabetos (DELORS, 1996). No caso de Moçambique, em 1992, Aniceto dos Muchangos, antigo Ministro da Educação considerava que dadas as condições do país, importava que se tivesse consciência do que era necessário fazer com relação às crianças, sobretudo, como também relativamente aos adultos que não tinham tido acesso à instrução. Segundo dos Muchangos, “seria uma utopia a ideia de EPT até 2000, ou seja, dentro de oito anos, para um país cuja taxa de analfabetismo era das mais altas do mundo e acima dos 70%” (DOS MUCHANGOS, 1992, p.18).

Dez anos mais tarde (em Dakar, Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000), os participantes da Cúpula Mundial de Educação para Todos, comprometeram-se a alcançar seis metas de EPT para cada cidadão e cada sociedade. Na ocasião, consideraram “inaceitável” que em 2000, no mundo, mais de 113 milhões de crianças continuassem sem acesso ao EP; que 880 milhões de adultos fossem analfabetos; e que a discriminação de gênero continuasse a caracterizar os sistemas educativos. Segundo o Compromisso Coletivo n. 7 do Marco de Ação de Dakar, até 2015 todas as crianças deviam ter uma escolarização básica gratuita e eliminadas as disparidades de gênero no ensino primário, com enfoque na garantia ao acesso equitativo das meninas a uma educação básica de qualidade (UNESCO, 2001, p.7). Para isso, cabia aos governos assegurar que os objetivos e as metas de EPT fossem alcançados e mantidos. No entanto, durante a recolha de dados para diversas pesquisas em Educação, entre 2015 e 2016, constatámos que apesar dos avanços alcançados, a escolarização primária para todos em Moçambique ainda estava longe de ser alcançada. Outrossim, analisadas na ótica de gênero, as estatísticas de algumas escolas por nós visitadas na Cidade de Maputo, revelavam que mais meninos tinham acesso à escola primária do que meninas, apesar da superioridade numérica da população escolarizável de meninas.

Apesar de redobrados esforços, ainda há centenas de milhões de jovens e adultos que não têm acesso à escola. Com efeito:

Entre os países de média renda as taxas de não conclusão do ensino básico rondam os 20%; ao passo que entre países de baixa renda essas taxas oscilam até os 50%. O terceiro problema está ligado ao fato de que mesmo nos casos em que os alunos concluem a escola primária, muitos

deles não reúnem o requisito mínimo da qualidade (FARRELL; HARTWELL, 2008, p. 9).

Nesta ordem de ideias, e de um modo generalizado, considera-se que um povo devidamente escolarizado tem maiores probabilidades de se empregar, sendo “economicamente mais produtivo e, por conseguinte, tem maiores rendimentos” (VAN DER BERG, 2008, p.10). Segundo Van der Berg (2008), a pobreza reduz as oportunidades de acesso à escola. Van der Berg (2008, p.13) observa grandes desníveis de ingressos no primeiro ano de escolaridade entre os países e regiões, dependendo do nível de pobreza de cada região. Segundo este autor, “escolas pobres normalmente têm menos recursos” (VAN DER BERG, 2008, p. 10).

A pobreza e emergências como pandemias e conflitos de vírus de imunodeficiência humana (VIH) e síndrome de imunodeficiência adquirida (SIDA) representam um enorme desafio para a conquista da EPT em África. O número de crianças e jovens em questão é grande e não pode ser ignorado. Se não forem previstas soluções específicas, o número de crianças que provavelmente permanecerão excluídas do sistema de educação poderá atingir números elevadíssimos. A EPT é um compromisso da comunidade internacional, que exige que todas as crianças tenham acesso a oportunidades de aprendizagem de qualidade e que todos os problemas sejam discutidos e todas as soluções previstas.

Os decisores enfrentam diferentes opções em relação ao futuro do seu sistema educacional:

Reformas recentes, como a descentralização, a diversificação das finanças escolares e a privatização, contribuirão para aumentar a flexibilidade no sistema, mas também podem aumentar as disparidades entre os grupos. A abolição das taxas escolares permitirá um aumento da cobertura, mas garantir a qualidade continuará a ser um desafio assustador. [...] Os conflitos podem continuar, alimentados por desigualdades, ineficiências e corrupção. [...] É desenvolvida uma abordagem de direitos humanos que se concentra principalmente nas necessidades de todas as crianças; O direito à boa educação e à proteção contra a violência, o estigma e o abuso é enfatizado; Diferentes caminhos estão sendo desenvolvidos, cada um de igual qualidade, o que permite uma flexibilidade suficiente para que crianças e jovens se movam de um caminho para outro (CAILLODS et al., 2009, p.39).

A escola tende a valorizar, quase que exclusivamente, os atributos objetivos que necessitam de capital cultural dominante, previamente construído, para ser aprimorado ou desenvolvido. Porém para deter esse capital cultural seria necessário que todos tivessem, de fato,

um equitativo acesso aos bens culturais da humanidade e pudessem se apropriar dessa significação para que a avaliação pedagógica na escola fosse menos injusta. Mas, sabe-se que não vivemos em uma sociedade que possa ser considerada justa. Na prática, vivemos em sociedade onde o valor das pessoas é atribuído de acordo com sua classe social em que se encontram inseridas. Disso resulta que as pessoas são classificadas. Na sociedade capitalista as pessoas nunca terão igualdade (BOURDIEU, 2012). Com efeito, as crianças de famílias pobres têm menos oportunidades de se matricular na escola, sobretudo quando esta é paga pelas famílias. Quando se matriculam, são mais propensas a entrar atrasadas e a repetir a classe onde não há políticas de promoção automática e, por consequência, são mais propensas a abandonar cedo.

Há muitas razões pelas quais as populações mais pobres não têm acesso ou não completam o EP. A primeira razão é que as escolas nem sempre estão disponíveis nas áreas rurais e as crianças têm que caminhar longas distâncias para participar da aula. Mas mesmo quando as escolas existem, vários obstáculos econômicos e sociais impedem que as crianças participem. Assim, o segundo, e provavelmente o mais importante, porque as crianças pobres não se matriculam nas escolas é que seus pais não podem pagar as despesas diretas e indiretas que a assistência escolar incorre. Em vários países, apesar da eliminação das taxas escolares diretas, muitas taxas e encargos ainda existem, sejam eles legais ou ilegais: taxas de matrícula, taxas de exame, compra de uniformes e livros didáticos, taxas de jogo, contribuição para reparos escolares, guardas escolares, manutenção de livros, centros de recursos para professores, cozinheiros, alimentos, etc. Para uma família com várias crianças, enviá-las para a escola é um fardo real. A tabela 1 apresenta os efetivos absolutos dos alunos do EP na Cidade de Maputo em 2014. Da mesma tabela costam os números dos alunos que repetiam a classe naquele ano.

Tabela 1: Efetivos absolutos do EP na Cidade de Maputo em 2014

EP (2014) privado				
Distrito	Alu_M	Alu_HM	Rep_M	Rep_HM
Municipal KaMfumu	3.609	7.036	32	98
Municipal KaNhlanhlekulu	656	1.333	69	142
Municipal KaMaxakeni	618	1.234	21	42
Municipal KaMavota	2.946	5.687	178	423
Municipal KaMubukwana	2.303	4.448	142	339
Total privado	10.132	19.738	442	1.044

EP (2014) public				
Distrito	Alu_M	Alu_HM	Rep_M	Rep_HM
Municipal KaMpfumu	10.544	21.095	878	2.243
Municipal KaNhlamankulu	10.712	21.714	966	2.497
Municipal KaMaxakeni	15.031	30.175	1.339	3.168
Municipal KaMavota	27.715	55.333	2.123	5.025
Municipal KaMubukwana	27.472	54.817	2.405	5.853
Total public	91.474	183.134	7.711	18.786
Total Geral	101.606	202.872	8.153	19.830

Legenda: Alu_M: meninas; Alu_HM: meninos e meninas; Rep_M: meninos repetentes; Rep_HM: meninos e meninas repetentes.

Fonte: Ministério da Educação (2014).

De acordo com os dados da **Tabela 1**, o efetivo de alunos do EP público é 9 vezes maior que o do ensino privado, o que em termos práticos significa que, em média, em cada 10 alunos do EP há pelo menos 1 que frequenta o EP público na Cidade de Maputo. Em outra análise, de acordo com o sexo, os dados da tabela 1 revelam que o número de meninas corresponde a cerca de meta do total de alunos. Isto significa que em termos numéricos, a Cidade de Maputo, em 2014, conseguiu garantir a paridade de gênero pelo menos no que diz respeito ao acesso à escola primária naquele ano. Mesmo assim, esta análise é relativamente superficial àquela que pode ser feita a respeito do número de alunos e alunas que em 2014 repetiam a classe. Nesta ordem de ideias, no EP privado, de um total de 1.044 alunos que repetiam a classe, 442 eram meninas. Significa que no EP privado o número de meninas que repetiam a classe era inferior ao dos meninos, que se fixou em 602. A mesma tendência verificou-se no EP público, onde de um total de 18.786 alunos que em 2014 repetiam a classe 7.771 eram meninas. Significa que o restante valor (de 11.015 alunos) corresponde ao número de meninos que repetiam a classe.

Estes dados desafiam as afirmações generalistas que consideram que, em geral, as meninas em Moçambique têm estado em desvantagem comparativa com os meninos no que diz respeito à frequência escolar. Duas possibilidades poderão estar na origem desta tendência: (i) por um lado, fatores de natureza política – ligados aos deliberados esforços tendo em vista o alcance de uma efetiva EPT, que não perca de vista o objetivo do milénio que procura a paridade de gênero; e (ii) por outro, o fato da Cidade de Maputo ser um ambiente urbano cuja população tem uma consciência relativamente maior sobre a necessidade de escolarização das meninas.

No que se refere ao número total de alunos do EP privado por distrito municipal, os dados da tabela 1 revelam que o distrito KaMpfumu é o que apresentou maior número (7.036), seguido de KaMavota (com 5.687). Em terceiro lugar aparece KaMubukwana (com 4.448). Em

quarto lugar encontramos o distrito KaNhlamankulu com 1.333 alunos, e em quinto e último lugar se posicionou o distrito municipal KaMaxakeni com 1.234 alunos.

Se analisarmos este efetivo de alunos segundo o critério de urbanização da cidade de Maputo e presumindo diferenças na capacidade financeira das camadas sociais que habitam os diferentes distritos da cidade de Maputo, podemos considerar que o mais elevado número de alunos no distrito KaMpfumu poderá estar ligado ao fato da maioria das famílias estar em condições de pagar a escola privada. Mesmo assim, futuras pesquisas serão necessárias não só tendo em vista a definição do estatuto socioeconómico das famílias deste distrito e, por conseguinte, dos alunos que frequentam o EP privado; como também para determinar o número de escolas privadas existentes em KaMpfumu e aferir se a maioria dos alunos reside neste distrito ou não. Outrossim, futuras pesquisas, do campo da economia de educação são igualmente justificadas pelos números “surpreendentes” de alunos nos distritos periféricos de KaMavota e KaMubukwana que apresentam, a seguir a KaMpfumu, números intermédios, ainda que sejam predominantemente habitados por populações que se presume serem de menor estatuto socioeconómico e, por isso, de menor capacidade financeira para suportar encargos de uma escola privada.

Uma análise do número de alunos que repetiam a classe no EP privado, revela que KaMpfumu teve o menor número de todos os distritos (98). Os distritos KaMavota e KaMubukwana apresentaram o maior número de repetentes ao passo que KaNhlamankulu e KaMaxakeni apresentaram números intermédios. Em termos proporcionais, KaMpfumu apresenta dupla vantagem: no efetivo total de alunos no EP privado e menor número de alunos repetentes. Esta tendência confirma a vantagem de que este distrito goza relativamente aos restantes (no EP privado). Os dados que instigam mais questionamentos são os de KaMavota e KaMubukwana que não só apresentam um efetivo intermédio como também possuem os mais alevados números de repetentes. Estes dados revelam desvantagens a que estão sujeitos os alunos destes distritos. Outro aspecto que merece particular destaque é o fato do distrito KaNhlamankulu, apesar de apresentar um dos menores efetivos de alunos no EP privado, possuir um dos maiores números de alunos repetentes.

Semelhante análise do número de alunos que repetiam a classe no EP público, revela uma tendência crescente da zona central da cidade à periferia, ou seja, de KaMpfumu a

KaMubukwana. Com efeito, o distrito KaMpfumu é o que apresenta o menor número de repetentes (2.243), ao passo que KaMubukwana apresenta o maior número (5.853). Os distritos KaNhlamankulu, KaMaxakeni e KaMavota apresentam, respectivamente, 2.497, 3.168 e 5.025 alunos repetentes.

Diferentemente do que se verifica no EP privado, em que estes dados desafiam o senso comum, se forem analisados na ótica da urbanização, no EP público a disposição dos números de alunos repetentes por distrito parece confirmar que à medida que nos deslocamos do centro à periferia um número expressivo de alunos enfrenta condições cada vez mais adversas que acabam por levá-los a repetirem a classe. Para termos ideia da severidade deste fenómeno (a repetição de classe), basta calcular a proporção de repetentes no efetivo total de alunos, tanto no EP privado assim como no EP público. Nesta ordem de ideias, no EP privado, de um total de 19.738 alunos, 1.044 eram repetentes, o que representava cerca de 5,3% do total de alunos EP privado. Já no EP público, de um total de 183.134 alunos, 18.786 alunos eram repetentes, representando cerca de 10,3%.

Em termos práticos estes dados revelam que o EP público apresentava repetentes em dobro da percentagem correspondente ao EP privado, ainda que o efetivo total de alunos do EP público fosse cerca de 9 vezes maior que o do EP privado.

De um modo geral, no que diz respeito ao acesso ao EP, podemos considerar que tanto o EP público assim como o EP privado mostram paridade de gênero. No que se refere ao número de alunos repetentes, por sexo, as meninas estavam em número menor que meninos, o que significa que em 2013 elas tiveram melhor desempenho.

A esses custos diretos, é necessário adicionar o custo de oportunidade - ou seja, os rendimentos ou serviços que as famílias derivariam do trabalho de seus filhos em casa, no setor informal ou em outros locais de trabalho - e que eles perdem quando seus filhos frequentam a escola. Em vista da necessidade imediata de garantir a sobrevivência, a aprendizagem escolar não tem sido uma prioridade. É ainda menos uma prioridade se a educação fornecida nas escolas é considerada de má qualidade e irrelevante. A desnutrição e o trabalho infantil constituem obstáculos consideráveis à EPT. Por enquanto, longe de gastar mais em grupos de baixa renda, os governos tendem a gastar muito menos em crianças de grupos de baixa renda do que em grupos de renda mais alta.

Geralmente as escolas rurais, atendidas por crianças pobres, recebem muito menos financiamento do que as urbanas. Com efeito, os professores dessas escolas não são tão bem formados ou preparados como o são os das escolas atendidas por famílias urbanas e de renda mais alta. Nesta ordem de ideias, as famílias pobres ocupam uma maior proporção de seus rendimentos na educação de seus filhos, porque as taxas e contribuições para as associações de pais e professores representam uma proporção muito maior das rendas das famílias mais pobres, daí que o Banco Mundial e a UNICEF, nos últimos anos se empenhem em patrocinar programas de eliminação de taxas no EP, em países de baixa renda (THE WORLD BANK; UNICEF, 2009).

Portanto, não só os governos gastam mais em escolas primárias atendidas por crianças de famílias urbanas e geralmente de renda mais alta, como também financiam fortemente outros níveis de ensino onde crianças de famílias pobres raramente são representadas devido aos elevados custos desses níveis de ensino (CAILLODS et al., 2009, p. 17-18). Em termos práticos isto significa que a prioridade de muitos governos tem sido o ensino primário, razão pela qual muitas famílias de baixa renda têm tido dificuldades de continuar a financiar níveis mais levados, visto que quanto mais elevado for o nível de ensino tanto mais elevadas tendem a ser as despesas escolares.

Uma das variáveis que merecem atenção é a idade dos alunos, visto que ajuda a avaliar com que idades conseguem ter acesso à escola. Um importante exemplo é da Turquia, onde a extensão da escolaridade obrigatória de 5 a 8 anos com a reforma da educação de 1997 - no contexto de disparidades significativas por gênero e residência rural/urbana – aumentou substancialmente as taxas de conclusão nos novos níveis de escolaridade obrigatória e na escolaridade pós-obrigatória (KIRDAR; DAYIOGLU; KOÇ, 2014, p.29). Esta constatação sugere que as desvantagens advindas da distorção da idade/classe não devem ser vistos como um problema generalizado. A seguir discutimos o acesso ao EP em função da idade dos alunos.

O acesso ao Ensino Primário em função da idade dos alunos

Segundo pesquisas (como é a de Soares e Almeida, 2015), ao longo da idade escolar correspondente ao EP (de cerca de 6 a 12 anos), o crescimento cognitivo possibilita que as crianças desenvolvam conceitos mais elaborados sobre si mesmas, assim como maior controle

emocional. Mas o que é a emoção? A emoção pode ser definida como uma resposta (tristeza, medo, raiva, alegria) que é produzida por meio de uma informação, em resposta a um estímulo que vem do mundo externo ou interno a nós. Ela pode ser positiva ou negativa, é automática, inconsciente e prepara o organismo para agir diante de perigos, situações incômodas ou mesmo diante de situações prazerosas.

A este respeito, de frisar a relevância do contexto familiar enquanto um dos principais determinantes do sucesso escolar. Os pais desempenham primordial papel na promoção de uma motivação estudantil mais intrínseca e no desenvolvimento de um autoconceito acadêmico mais positivo por parte dos filhos, o que condiciona fortemente as possibilidades de seu sucesso ao longo da carreira estudantil. Também, os comportamentos parentais e suas atitudes face à escola e à aprendizagem moldam a forma como os filhos se envolvem nas tarefas escolares e como lidam com os desafios acadêmicos. Neste sentido, importa envolver a família nas intervenções psicoeducativas, não apenas como parceiros, mas, sobretudo, como agentes ativos na promoção de percursos estudantis de sucesso (COSSA, 2013). Nesta ordem de ideias, é importante mencionar a relevância das expectativas parentais na promoção de um autoconceito acadêmico mais positivo por parte dos filhos e de uma orientação motivacional intrínseca.

De ressaltar, porém, que a intervenção deve atender às mudanças desenvolvimentais que ocorrem ao longo da adolescência e da escolaridade, já que a percepção dos filhos em relação às práticas parentais se altera em função da fase de desenvolvimento dos mesmos. Reforça-se a necessidade de promover relações dinâmicas e significativas entre casa-escola que sejam potenciadoras de um envolvimento parental com a escola mais efetivo, que vá mais além da mera participação em reuniões formais ou do controle e supervisão parentais sobre os comportamentos de estudo dos filhos (SOARES; ALMEIDA, 2015, p.126-127). É neste contexto que o presente trabalho considera relevante o fator idade quando se trata de avaliar a eficácia das políticas de oferta educativa visando uma escolarização básica universal que, para além de ser uma aposta de todos os países do mundo, o seu alcance é considerado um enorme progresso na salvaguarda dos direitos fundamentais do ser humano, dos quais faz parte a educação escolar.

A tabela 2 apresenta o número de alunos do EP privado e público em idade oficial de frequência deste nível de ensino.

Tabela 2: Alunos do EP em idade oficial (2014)

EP (2014) privado			
Província	Alu_HM.	Alu_H.	Alu_M.
Cidade de Maputo	17.270	8.348	8.922
Total privado	17.270	8.348	8.922
EP (2014) público			
Província	Alu_HM.	Alu_H.	Alu_M.
Cidade de Maputo	156.260	76.828	79.432
Total público	156.260	76.828	79.432
Total Geral	173.530	85.176	88.354

Legenda: Alu_M: meninas; Alu_HM: meninos e meninas; Alu_M: meninas.

Fonte: Ministério da Educação (2014).

Os dados da **Tabela 2** mostram que o EP privado tem um efetivo de 17.270 alunos em idade oficial para a frequência deste nível, ou seja, dos 6 aos 12 anos, da 1ª a 7ª classe. Deste efetivo, 8.922 são meninas, o que representa cerca de 51,7%. No EP público, de um total de 156.260 alunos, 79.432 são meninas, representando cerca de 50,8%. Tanto no EP privado assim como no público as meninas em idade oficial para a frequência deste nível estão em vantagem numérica.

Se conjugarmos os dados da tabela 2 com os da tabela 1 veremos que no EP privado a quantidade de alunos em idade oficial representa 87,5% do total, ao passo que no EP público representa cerca de 85,3%. Estes números mostram que um esforço significativo ainda tem que ser feito para garantir a admissão e a escolarização por idade específica (oficialmente estabelecida para a frequência de um EP de 7 classes). Entendemos que a garantia da escolarização primária dos alunos respeitando a idade oficialmente estabelecida contribui nos esforços de universalização do acesso ao EP e acaba por aumentar as possibilidades de conclusão da escolaridade básica, contribuindo assim nos esforços de redução do analfabetismo em crianças em idade escolar.

A escola tradicional, forjada ao modelo de fábrica, vai à contramão dos resultados das pesquisas sobre aprendizagem e construção de conhecimento. Na escola tradicional, os anos da educação infantil são considerados um tempo importante de aprendizagem social e as crianças são normalmente livres para brincarem juntas. Ao longo do EP, as crianças tornam-se intensamente sociais e, realmente, querem, preferem, desejam e necessitam interagir com outras crianças.

A organização atual da escola segue a visão de que a aprendizagem é um acontecimento de construção solitária e de mérito individual. Para assegurar que o produto seja uniforme, apesar do mérito individual, a escola tradicional organiza os alunos em turmas homogêneas por idade ou por habilidades para garantir que o mesmo conteúdo seja derramado no recipiente considerado “vazio” (mente dos alunos). Além disso, parte-se da ideia de que organiza a transmissão de conhecimento no modelo do professor fala e o aluno passiva e obedientemente escuta e, logo, aprende. Uma das fragilidades deste modelo de organização do processo ensino-aprendizagem é que esta homogeneidade das turmas, seja esta por idade ou habilidade, não permite a troca entre crianças de idades e experiências diferentes. Por consequência, a passividade do modo de coleta do conteúdo dispensado não leva ao diálogo, à reflexão, à discussão, à experimentação, à crítica, ao movimento e à aquisição ativa de conhecimento (COSSA, 2016). Sob o argumento de que o agrupamento homogêneo dos alunos e a separação dos conteúdos programáticos das disciplinas em unidades curriculares são necessários para o alcance dos objetivos de aprendizagem “na formação intelectual, a escola [...] desconsidera o quê as pesquisas sobre produção e sobre aquisição de conhecimento têm demonstrado e separa, assim, o pedagógico do cognitivo” (BARBOSA, 2012, p. 774).

No caso particular da vasta extensão territorial da Cidade de Maputo, as heterogeneidades características de locais com enormes aglomerados populacionais, com diferentes níveis socioeconômicos, são visíveis. Segundo Júnior e Suhett (2014), os alunos que ajudam no sustento familiar através do trabalho precoce, podem, futuramente, enfrentar sérios problemas em sua educação, como a repetição de classe e o atraso escolar, fato que leva o aluno a distorção em relação aos demais da mesma idade. Tal fato gera um círculo vicioso, por ter repetido a classe, o aluno pode acabar abandonando os estudos para se dedicar de vez ao trabalho, já que muitas vezes recai sobre ele o rótulo de “fracassado” por não ter tido um desempenho escolar adequado. A tabela 3 apresenta o efetivo de alunos do EP cujas idades estão para além das oficialmente estabelecidas para a frequência de uma determinada classe, dentro do EP.

Tabela 3: Alunos do EP para além da idade oficial (2014)

EP (2014) privado			
Província	Alu_HM.	Alu_H.	Alu_M.

Cidade de Maputo	2.468	1.258	1.210
Total privado	2.468	1.258	1.210
EP (2014) público			
Provincia	Alu_HM.	Alu_H.	Alu_M.
Cidade de Maputo	26.875	14.833	12.042
Total público	26.875	14.833	12.042
Total Geral	29.343	16.091	13.252

Legenda: Alu_M: meninas; Alu_HM: meninos e meninas; Alu_M: meninas.

Fonte: Ministério da Educação (2014).

Os dados da tabela 3 revelam que no EP privado, de um total de 2.468 alunos que estão para além da idade oficialmente estabelecida para a frequência do EP, 1.210 são meninas, o correspondente a cerca de 49,0%. No EP público, de um total de 26.875 alunos para além da idade oficial, 12.042 são meninas, o correspondente a 44,8%.

Conjugando os dados da tabela 3 aos das tabelas 1 e 2 veremos que, em termos de proporção, os alunos que em 2014 estavam para além da idade oficial no EP, na Cidade de Maputo, representavam cerca de 12,5% e 14,7%, respectivamente, para o EP privado e EP público.

De um modo geral, em Moçambique, a distorção idade/classe é resultado de uma cultura antiga, baseada na meritocracia, que retém os alunos em uma determinada classe, apesar da introdução, em 2004, de um modelo de promoção automática no EP. Uma das principais limitações do referido modelo de passagem de classe tem a ver com a realização de exames finais na 2ª, 5ª e 7ª classes, comportando matérias dadas em classes anteriores, fato que exige um enorme esforço dos alunos dessas classes, visto terem aprendido as matérias das classes anteriores a relativamente mais tempo. Quando os alunos não alcançam os objetivos ou não demonstram expectativas de aprendizagens predeterminadas nas propostas curriculares, obrigatoriamente repetem, no ano seguinte, tudo o que foi visto em uma determinada classe (JÚNIOR; SUHETT, 2014, p.21). Isso contribui para o aumento do insucesso escolar e acaba afetando os esforços de uma efetiva EPT.

Acesso ao Ensino Primário na Cidade de Maputo: equidade do gênero

Segundo estimativas relativamente recentes, quase dois terços dos países terão alcançado a paridade de gênero na educação primária até 2015 (UNESCO, 2015, p.7). Os dados da presente pesquisa revelam uma relativa vantagem das meninas sobre os meninos, quer do ponto de vista

do acesso assim como em termos das repetições. Em termos práticos, estes dados revelam que pelo menos da proporção de meninas e meninos em idade escolar primária na Cidade de Maputo as meninas gozam de uma pequena vantagem sobre os meninos. Quer dizer, para além delas terem alcançado o equilíbrio numérico ultrapassam os meninos em relação às possibilidades de repetição de classe.

Na mesma ordem de ideias, era objetivo das nações signatárias do Marco de Ação de Dakar, garantir que, até 2015, todas as crianças, principalmente meninas, crianças em circunstâncias difíceis e as pertencentes a minorias étnicas, tivessem acesso a uma educação primária completa, gratuita, obrigatória e de boa qualidade (UNESCO, 2015, p.5). Uma das limitações do presente estudo é a não manipulação de variáveis que permitam avaliar a qualidade da oferta do EP na Cidade de Maputo. Estudos mais amplos seriam necessários tendo em vista a coleta de dados que permitissem avaliar a condição socioeconômica de alunos, professores e unidades escolares dispersas pelos diferentes distritos municipais da Cidade.

A UNESCO considera que há uma quantidade limitada de informação numérica sobre a incidência e natureza das meninas socialmente excluídas e sobre os níveis de desvantagens educacionais que elas enfrentam, e que dados disponíveis sugerem que em comparação com os meninos, um grande número de meninas socialmente excluídas têm as mais baixas taxas de ingresso, frequência e conclusão da educação básica (LOCKHEED, 2010, p.3). Todavia, os resultados da presente pesquisa desafiam essa tendência generalizada, amplamente referida pela UNESCO.

Considerações finais

O presente trabalho ocupou-se do EP na Cidade de Maputo, com particular enfoque na equidade de gênero e faixas etárias dos alunos, tendo tido como objetivo estudar o grau de alcance da prioridade de acesso ao Ensino Primário (EP) nessas categorias.

Os dados analisados revelam que o EP privado manteve relativas vantagens sobre o EP público, quer em termos de paridade de gênero assim como em termos de taxas de repetição de classe. Outrossim, à medida que nos deslocamos do centro da Cidade para a periferia, o capital cultural dos alunos vai decrescendo. Esta situação justifica, duplamente, a vantagem do maior

número de aprovações em meninas e meninos do Distrito KaMpfumu, como também, no geral, justifica maiores aprovações entre alunos das escolas privadas, cuja maioria se localiza neste Distrito.

Em termos estatísticos, os dados revelam que cerca de $\frac{1}{4}$ dos alunos que ingressam e frequentam o EP, na Cidade de Maputo, têm idades acima das que estão definidas por lei. Isso significa que, em média, para cada quatro alunos do EP, pelo menos 1 está acima da idade definida por lei. Neste sentido, se tomarmos a taxa de escolarização por idade específica, podemos considerar que o sistema de ensino tem estado preparado para acolher, anualmente, $\frac{3}{4}$ dos alunos ou seja, cerca de 75,0% de todos os alunos que se encontram na escola, já que os restantes cerca de $\frac{1}{4}$ estão acima da idade definida por lei.

Numa análise estritamente centrada na paridade de gênero, tanto no EP privado assim como no público, vemos que as meninas estão em relativa vantagem que meninos, pois, se por um lado elas apresentam-se em maior número, por outro há que considerar que apresentam igualmente as menores taxas de repetição, fato que sugere o aprofundamento do estudo destas tendências.

Adicionalmente, um importante aspecto a destacar tem a ver com a necessidade do aprofundamento do estudo da distribuição de alunos, professores e outros recursos educacionais, em função dos níveis de urbanização da Cidade de Maputo, bem como da distribuição espacial das escolas, tendo em vista a compreensão das tendências estatísticas público-privadas e o rendimento dos alunos que frequentam as diferentes unidades escolares, quer sejam privadas assim como públicas. Este exercício é de capital importância na medida em que ajudará a compreender possíveis tendências que possam estar para além das conclusões que pareçam óbvias, tais como a associação do estatuto socioeconômico das famílias donde os alunos provêm ao seu rendimento escolar. Outro aspecto que merece particular atenção é a frequente associação da tendência crescente do número de matrículas nas escolas ao cumprimento dos objetivos definidos no âmbito dos compromissos de uma efetiva EPT. Essa associação não é corroborada por esta pesquisa, na medida em que uma expressiva percentagem de alunos que ingressam no EP fazem-no acima da idade oficialmente estabelecida para tal, sem contar com os que ficam fora do sistema.

Referências bibliográficas

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. **Constituição da República de Moçambique**. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, 2004.

ASSEMBLEIA POPULAR DE MOÇAMBIQUE. **Constituição da República de Moçambique**. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, 1975.

ASSEMBLEIA POPULAR DE MOÇAMBIQUE. **Lei n. 6/92 de 6 de Maio**. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, 1992.

BARBOSA, Heloiza H. Uma Nova Estética Escolar: juntando os aspectos cognitivos e pedagógicos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 761-778, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n3/04.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2017.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos da educação**. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 73-79.

CAILLODS, Françoise; PHILLIPS, Michelle; POISSON, Muriel; TALBOT, Chris. **Overcoming the obstacles to EFA**. Paris, United Nations for Education, Science and Culture Organization/International Institute for Educational Planning, 2009. Disponível em: https://publications.iiep.unesco.org/index.php?route=telechargement/telechargement&telechargement_id=6241&product_id=1188. Acesso: 11 jun. 2017.

CHAVANA, Xavier Agostinho. **Mobilidade residencial e dinâmica da reprodução da pobreza na Cidade de Maputo**. II Conferência do IESE, “Dinâmicas da Pobreza e Padrões de Acumulação em Moçambique”, Maputo, 22-23 de abr. 2009. Disponível em: http://www.iese.ac.mz/lib/publication/II_conf/GrupoIV/Mobilidade_Pobreza_CHAVANA.pdf. Acesso em: 11 jun. 2017.

COLEMAN, James S. et al. **Equality of Educational Opportunity**. US Department of Health, Education and Welfare. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1966. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2017.

COSSA, José de Inocêncio Narciso. **Influência do Apoio dos Pais ou Encarregados de Educação no Desempenho Escolar dos Educandos: Caso da 8ª classe da Escola Comunitária Nossa Senhora do Livramento, no Município da Matola, Bairro – T – 3**. 2013. 92 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional) – Faculdade de Educação, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo – Moçambique, 2013. Disponível em: <http://www.saber.ac.mz/bitstream/10857/4227/1/Dissertacao%20Mestrado.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2017.

COSSA, José de Inocêncio Narciso. **Produção do Currículo no Ensino Secundário Geral: Compreensão das Práticas Docentes nas Escolas Gengibre e Girassol**. 2016. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro,

Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2014_1-1290-DO.pdf. Acesso em 11 jun. 2017.

DELORS, Jacques. **Educação, um tesouro a descobrir**. Porto: Edições ASA, 1996. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 11 jun. 2017.

DOS MUCHANGOS, Aniceto. Educação: tempo de adequação da linguagem. In: **Revista Tempo**, n. 1146, 08 nov. 1992, p. 18-19, Maputo: Tempográfica, 1992.

FARRELL, Joseph P.; HARTWELL, Art. **Planning for successful alternative schooling: a possible route for Education for All**. Paris, UNESCO/IIEP, 2008. Disponível em: https://publications.iiep.unesco.org/index.php?route=telechargement/telechargement&telechargement_id=3105&product_id=1142. Acesso em: 11 jun. 2017.

JUNIOR, Eufrânio Lucindo; SUHETT, Marlice Marília Custódio. **A distorção idade/série nos anos finais do Ensino Fundamental, em escolas da rede pública estadual do Estado do Espírito Santo, no Município de Alegre**. Monografia de Licenciatura Plena em Pedagogia. Faculdade de Filosofia e Letras de Alegre, 2014. Disponível em: http://fafia.srvroot.com/site/download/publicacoes/monografia_tcc/TCC_Eufrani_Marlice.pdf. Acesso em: 11 jun. 2017.

KIRDAR, Murat G.; DAYIOGLU, Meltem; KOÇ, Ismet. **Does Longer Compulsory Education Equalize Schooling by Gender and Rural/Urban Residence?** IZA Discussion Paper n. 7939, Bonn/Germany, jan. 2014. Disponível em: <http://ftp.iza.org/dp7939.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2017.

LOCKHEED, Marlaine. **Gender and social exclusion**. International Institute for Educational Planning: Paris & The International Academy of Education: Brussels, 2010. Disponível em: https://publications.iiep.unesco.org/index.php?route=telechargement/telechargement&telechargement_id=6291&product_id=1266. Acesso em: 11 jun. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Estatísticas de Educação**. Maputo: Ministério da Educação, 2014. Disponíveis em: <http://www.mec.gov.mz/STATS/Pages/3Marco.aspx>. Acesso em: 11 jun. 2017.

SOARES, Diana Lopes; ALMEIDA, Leandro S. Compreender o (in)sucesso escolar na adolescência: A convergência de variáveis pessoais e contextuais. In: LEMOS, Gina C.; ALMEIDA, Leandro S. **Cognição e aprendizagem: promoção do sucesso escolar**, Braga, ADIPSIEDUC, 2015, p. 110-128. Disponível em: http://www.adipsieduc.pt/wp-content/uploads/2014/12/Cogni%C3%A7%C3%A3o-e-Aprendizagem_Promo%C3%A7%C3%A3o-do-Sucesso-Escolar.pdf. Acesso em: 11 jun. 2017.

TERIGI, Flávia; BAQUERRO, Ricardo. Repensando o fracasso escolar pela perspectiva psicoeducativa. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (Orgs.). **Para além do Fracasso Escolar**. 4.^a ed. Campinas, SP: Papirus Editora, p.105-126, 2001.

THE WORLD BANK; UNICEF. **Six Steps to Abolishing Primary School fees. Operational Guide.** Washington DC: The World Bank & UNICEF, 2009. Disponível em: https://www.unicef.org/publications/files/Six_Steps_to_Abolishing_Primary_School_Fees.pdf. Acesso em: 11 jun. 2017.

TVEDTEN, Inge; ROQUE, Sandra; BERTELSEN, Bjørn Enge. Espaço Urbano e Pobreza em Maputo, Moçambique. Bergen: Chr. Michelsen Institute, 2013. Disponível: <http://www.citiesalliance.org/sites/citiesalliance.org/files/4794-espaco-urbano-e-pobreza-em-maputo-mocambique.pdf>. Acesso: 11 jun. 2017.

UNESCO. **Educação para Todos: o compromisso de Dakar.** Brasília: UNESCO, 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2017.

UNESCO. **Education for All 2000-2015: achievements and challenges; Education For All Global Monitoring Report, 2015; Summary.** Publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2017.

VAN DER BERG, Servaas. **Poverty and education.** International Institute for Educational Planning: Paris & The International Academy of Education: Brussels, 2008. Disponível em: https://publications.iiep.unesco.org/index.php?route=telechargement/telechargement&telechargement_id=6299&product_id=1234. Acesso em: 11 jun. 2017.

ZIMBICO, Octávio José. Fatores Associados ao fraco acesso das meninas ao Ensino Primário em Moçambique. **Revista de História e Historiografia da Educação.** Curitiba, Brasil, v. 1, n. especial, p. 237-256, julho de 2017. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/rhhe/article/view/50498/32886>. Acesso em: 01 ago. 2017.

ZIMBICO, Octávio José. **Morre a Tribo e nasce a Nação? Política, Administração e História do Ensino Primário em Moçambique.** 2016. 409 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2014_1-1289-DO.pdf. Acesso em: 11 jun. 2017.