



Hora de ensinar

Assiduidade dos Professores e Tempo de Trabalho
nas Escolas Primárias de

Mozambique

Dita Nugroho e Despina Karamperidou

Setembro de 2021

ESCRITÓRIO DE PESQUISA DO UNICEF – INNOCENTI

O Escritório de Pesquisa – Innocenti é o centro de pesquisa dedicado do UNICEF. Ele realiza pesquisas sobre emergentes ou actuais questões a fim de informar a direcção estratégica, políticas e programas do UNICEF e seus parceiros, moldar debates globais sobre os direitos e desenvolvimento da criança, e informar a pesquisa global e a agenda política para todas as crianças, e particularmente para os mais vulneráveis.

As publicações do Escritório de Pesquisa – Innocenti são contribuições para um debate global sobre crianças e podem não reflectir necessariamente as políticas ou abordagens do UNICEF.

O Escritório de Pesquisa – Innocenti recebe apoio financeiro do Governo da Itália, enquanto o financiamento para fins específicos projectos também são fornecidos por outros governos, instituições internacionais e fontes privadas, incluindo Comité Nacional do UNICEF.

As descobertas, interpretações e conclusões expressas neste artigo são de responsabilidade dos autores e não reflectem necessariamente as opiniões do UNICEF.

Este documento foi revisto por pares, tanto externamente quanto dentro do UNICEF.

O texto não foi editado de acordo com os padrões de publicações oficiais e o UNICEF não se responsabiliza pelos erros.

Trechos desta publicação podem ser reproduzidos livremente com o devido reconhecimento. Os pedidos de utilização de porções maiores ou da publicação completa devem ser dirigidos à Unidade de Comunicações em: Florence@unicef.org.

Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida livremente se acompanhada da seguinte citação: Nugroho, D. e Karamperidou, D. *Presença do professor e tempo de serviço nas escolas primárias em Moçambique*. Escritório de Pesquisa do UNICEF – Innocenti, Florença, 2021.

A correspondência deve ser endereçada a:

Escritório de Pesquisa do UNICEF
Via degli Alfani, 58
50121 Florença, Itália

Tel: (+39) 055 20 330
Fax: (+39) 055 2033 220
florence@unicef.org
www.unicef-irc.org
twitter: @UNICEFInnocenti
facebook.com/UnicefInnocenti

© 2021 Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)

Foto de capa: © UNICEF/UNI46338/Pirozzi

Produção editorial: Sarah Marchant, UNICEF Innocenti
Designer gráfico: Alessandro Mannocchi, Roma

Hora de ensinar

Assiduidade dos Professores e Tempo de Trabalho nas Escolas Primárias de Moçambique

Dita Nugroho e Despina Karamperidou

Setembro de 2021

Reconhecimentos

Este relatório foi produzido por uma equipe de pesquisadores do Escritório de Pesquisa do UNICEF – Innocenti. Este estudo foi administrado por Matt Brossard e Dominic Richardson, desenhado e coordenado por Despina Karamperidou e escrito por Dita Nugroho. Amparo Barrera e Lara Stefanizzi forneceram apoio administrativo inestimável à equipe.

A equipe gostaria de agradecer a orientação de Gunilla Olsson (Diretora, Escritório de Pesquisa do UNICEF – Innocenti), Priscilla Idele (Diretora Adjunta, Escritório de Pesquisa do UNICEF – Innocenti) e os muitos colegas do UNICEF que ajudaram no processo de planeamento e redacção. Merece menção especial Suguru Mizunoya (Sede do UNICEF - Divisão de Dados, Pesquisa e Política), que contribuiu com o estudo no seu estágio incipiente.

A equipe também agradece a Abhiyan Jung Rana, Shiraz Chakera (Escritório Regional do UNICEF para a África Oriental e Austral) e Carlos Alberto Dos Santos, Kenji Ohira, Tomoko Shibuya e Zlata Bruckauf (UNICEF Moçambique) pelos seus excelentes comentários e por facilitar os treinamentos no país e colecção de dados.

O apoio editorial e de comunicação inestimável foi fornecido por Dale Rutstein, Sarah Marchant, Celine Little, Cristina Pizzolato e Angie Lee (todos do Escritório de Pesquisa do UNICEF – Innocenti).

Agradecimentos específicos vão para Leonardo Nhantumbo, Catarina Cumbe, Maria Joana de Almeida, António Timbane e os recenseadores e supervisores da Genuine Services, que ajudaram a pilotar e pré-testar os instrumentos Tempo de Ensinar e conduziram a recolha de dados em várias províncias, sectores e escolas primárias em Moçambique.

A equipe do UNICEF Innocenti também gostaria de agradecer aos revisores Dan Thakur (Global Affairs Canada), Kujala-Garcia Marianne (Ministério das Relações Exteriores da Finlândia) e Marina Bassi (Banco Mundial) por seus excelentes comentários sobre o relatório.

A equipe de investigação está profundamente grata aos 402 participantes do estudo em Moçambique (professores, directores, alunos, representantes da comunidade e funcionários distritais) que generosamente partilharam o seu tempo e experiência para os fins deste estudo.

Prefácio

Estamos perante uma crise global de aprendizagem. Cinquenta e três por cento das crianças dos países de baixo e médio rendimento têm “fraco desempenho escolar”: não conseguem ler nem compreender um texto simples, ao final da idade da escola primária. Na África subsariana, este problema é ainda mais grave, sendo que a taxa de baixo desempenho escolar atinge 87 por cento, no geral, e varia de 40 a 99 por cento, entre os países.

Os professores desempenham um papel fundamental, em qualquer sistema de educação, na transmissão de conhecimentos aos alunos. Porém, são mais do que simples canais de informação. Pois estes equipam as crianças com as ferramentas necessárias para analisar, resolver problemas, pensar de forma criativa e utilizar a informação de forma eficaz - habilidades necessárias para levar uma vida saudável e produtiva.

Note-se que os países da África Oriental e Austral têm investido bastante no desenvolvimento de professores. Moçambique tem feito esforços consideráveis na resolução do absentismo dos professores. Contudo, persistem diferentes formas de ausências, conforme mostra a taxa estimada de absentismo de professores de 29 por cento. Constitui pré-requisito para a aprendizagem na escola que os professores assistam às aulas e dediquem tempo às o trabalho.

O absentismo dos professores e a redução do tempo de trabalho desperdiça recursos financeiros valiosos, reduz o número de alunos que mudam de escola e é um dos obstáculos mais embaraçosos à realização do Objectivo de Desenvolvimento Sustentável de educação inclusiva e de qualidade e à respectiva visão da nova estratégia de educação do UNICEF: Cada Criança Aprende. O baixo nível de assiduidade dos professores pode também causar perdas económicas muito mais vastas, uma vez que qualquer entrave ao desenvolvimento do capital humano tem um impacto negativo no desenvolvimento sustentável em todos os sectores.

Por conseguinte, reforçar a presença dos professores na sala de aula e assegurar que o tempo de aula é dedicado ao ensino, pode contribuir significativamente para a produtividade e prosperidade inclusiva de um país. Este estudo “Hora de Ensinar” combina e reforça a base de evidências sobre o absentismo dos professores do ensino primário em Moçambique. O estudo utiliza uma mistura de métodos de pesquisa qualitativa e quantitativa para fornecer uma visão crítica dos factores que sustentam as várias formas de absentismo dos professores e o tempo de trabalho. Também examina como os factores variam entre países, tipos de escolas, género do professor e outras características do professor. Apesar dos elevados níveis de absentismo dos professores, o estudo mostra que estes estão geralmente empenhados e que o que é necessário é o reforço do sistema educativo. Espera-se que os resultados informem soluções e políticas viáveis que assegurem uma mão-de-obra docente motivada, aumentem as oportunidades para as crianças aprenderem na escola e, em última análise, melhorem as suas vidas e oportunidades de trabalho.

Equipe de Pesquisa
UNICEF Innocenti

Índice

Reconhecimentos	2
Prefácio	3
Figuras	5
Acrónimos e abreviaturas	6
Resumo das Constatções	7
Visão geral do estudo	7
Qual é a dimensão da ausência do professor?.....	7
Que factores estão associados à assiduidade dos professores?	8
Quais são as implicações deste estudo em termos de políticas?	9
Secção 1: Introdução	10
1.1. O absentismo dos professores é um problema significativo em Moçambique	10
1.2. Os decisores políticos em Moçambique implementaram reformas para melhorar a assiduidade	10
Quadro 1. Visão geral dos professores primários e políticas de ensino em Moçambique	11
Secção 2: Compreendendo a frequência do professor em Moçambique	12
2.1. Com que frequência os professores estão ausentes?.....	12
2.2. Definições de decisores políticos sobre absentismo	13
Secção 3: Quais factores estão associados à assiduidade do professor?	14
3.1. Factores nacionais associados à Assiduidade dos Professores	14
3.2. Factores sub-nacionais.....	17
3.3. Factores associados à comunidade.....	18
3.4. Factores associados à escola	19
3.5. Factores associados ao professor	21
Secção 4: Implicações da política	25
4.1. Políticas nacionais e colaboração intersectorial	25
4.2. Monitoria e denúncia de ausências	26
4.3. Gestão e supervisão escolar	27
ANEXO: Estudo Hora de Ensinar em Moçambique	28
Compreendendo o absentismo de professores de uma perspectiva de sistema.....	28
Metodologia.....	29
Análise de dados	30
Desafios e limitações	30

Referências	31
--------------------------	----

Figuras

Figura 1: Assiduidade dos Professores em Moçambique (SDI 2014)	10
Figura 2: Assiduidade dos Professores em Moçambique (SDI 2018)	10
Figura 3: Percentagem de professores que apresentam os seguintes três tipos de ausências uma vez por semana ou mais, por local	13
Figura 4: Cinco principais razões da ausência dos professores da escola	15
Figura 5: Cinco principais motivos para chegada tardia / partida antecipada	15
Figura 6: Cinco principais motivos para ausência da sala de aula	16
Figura 7: Cinco principais razões para a redução do tempo de ensino na sala de aula	16
Figura 8: Percentagem de professores que concordaram com as seguintes afirmações sobre os inspectores escolares	17
Figura 9: Percentagem de professores que regularmente chegam tarde/saem cedo, por local e se eles acreditam que o seu director administra bem a escola e os professores	20
Figura 10: Percentagem de professores que concordaram com as seguintes afirmações sobre sua satisfação profissional, acesso a formação e nível de conhecimento.....	22
Figura 11: Percentagem de professores que dizem ter faltado às aulas regularmente enquanto estavam na escola, por local e situação de estudo	23

Acrónimos e abreviaturas

ATM	Caixa automático
DPEC	Direcção Provincial de Educação e Cultura
DGF	Discussão de grupo focal
EP	Entrevista em profundidade
MINEDH	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
RAP	Rácio aluno-professor
SDEJT	Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia
SDI	Indicadores de prestação de serviços
TTT	Hora de Ensinar
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

Resumo das Constatações

Visão geral do estudo

Estudos anteriores identificaram a fraca assiduidade dos professores como uma barreira significativa ao alcance de uma educação universal de qualidade em Moçambique. Hora de Ensinar (TTT) é um projecto de métodos mistos, que envolve entrevistas, discussões de grupos focais e observações estruturadas em 20 escolas e um inquérito a 245 professores.ⁱ Para efeitos deste estudo, considera-se que o absentismo dos professores inclui ausência da escola, falta de pontualidade, ausência das aulas e redução do tempo de trabalho. A recolha de dados teve lugar em paralelo com o estudo Indicadores de Prestação de Serviços (SDI), realizado pelo Banco Mundial em 2018.¹ O SDI recolheu dados sobre o absentismo dos professores de uma amostra representativa de escolas, ao passo que o TTT centrou-se na compreensão dos factores subjacentes aos níveis de absentismo registados.

Qual é a dimensão da ausência do professor?

As nossas constatações, baseadas nos relatos dos próprios professores inquiridos, mostram que:

- A falta de pontualidade foi a forma mais comum de ausência, apontada por 18 por cento dos professores como algo por que passaram pelo menos uma vez por semana. Os professores das zonas urbanas apresentaram maior probabilidade de o fazer (42%), em comparação com os seus colegas das zonas rurais (7%).
- 11 por cento dos professores indicaram faltar regularmente à escola. Aqui, a diferença entre professores das zonas urbanas e os das zonas rurais foi revertida. Entre os professores das zonas rurais, 29 por cento disseram faltar à escola regularmente, em comparação com apenas 4 por cento dos professores das zonas urbanas.
- Quando já se encontravam presentes na escola, 9 por cento dos professores referiram que estavam regularmente ausentes da sala de aula. Mais uma vez, os professores das zonas rurais apresentavam maior probabilidade de faltar regularmente às aulas (16 por cento) do que os das zonas urbanas (6 por cento).
- Finalmente, 11 por cento dos professores com respostas válidas disseram ter passado regularmente menos tempo a ensinar na sala de aula do que o previsto. Este número deve ser comunicado com cautela devido a uma elevada percentagem de valores em falta.

Em comparação com estes dados, estudos baseados nos relatórios de observadores apresentaram maiores incidências de ausências. O estudo de SDI referiu que 28% dos professores estiveram ausentes da escola durante as suas visitas, uma redução de 45% em 2014. Outros 1% estiveram ausentes das aulas, também reduzidos de 11% no estudo anterior. As constatações do TTT em Moçambique sugerem que as iniciativas existentes para combater o absentismo, particularmente o acesso a serviços financeiros, a construção de habitação para professores na zona rural, e as condições de emprego na função pública, mitigaram os efeitos de factores chave que no passado se verificou contribuírem para as ausências de professores.²

ⁱ Houve uma abordagem intencional na selecção das escolas. Os resultados indicam uma visão geral das escolas seleccionadas, ao invés de uma visão representativa da situação em todas as escolas em Moçambique. Uma descrição da metodologia do estudo pode ser encontrada no Anexo.

Os professores que chegaram atrasados à escola ou saíram cedo foram considerados como estando ausentes da escola durante uma observação. A este respeito, os dados combinados sobre as ausências escolares regulares comunicadas pelos próprios professores e a falta de pontualidade no TTT revelaram-se comparáveis aos resultados do estudo de SDI.ⁱⁱ

Que factores estão associados à assiduidade dos professores?

Este estudo identificou uma série de factores associados ao absentismo dos professores em Moçambique. Em particular, houve diferenças significativas nos tipos e razões por detrás das ausências de professores nas zonas urbanas e rurais.

- Nas zonas rurais, os professores apontaram mais as responsabilidades familiares, sociais e de saúde e as tarefas de preparação das aulas como as principais razões por detrás das suas ausências. Contudo, nas zonas urbanas, os professores referiram faltar ao trabalho, principalmente por chegarem tarde ou saírem cedo da escola, devido a restrições de transporte e distância da escola.
- Foram incorporadas sanções mais severas nos regulamentos e sistemas de apoio para controlar o absentismo, incluindo disposições para sancionar professores por absentismo crónico, deduzir o seu salário e até mesmo demiti-los. Embora, de acordo com os entrevistados, estas sanções tenham sido raramente aplicadas, a maioria conseguiu lembrar-se de exemplos recentes de tal aplicação. Embora o TTT não aponte para uma relação clara entre a periodicidade das visitas de inspecção e o absentismo, os dados das entrevistas sugerem que a forma como as inspecções são levadas a cabo e o seu seguimento tem um impacto.
- Os professores referem ter apoio à educação contínua cada vez mais disponível, especialmente através do ensino à distância. Embora as partes interessadas tenham referido que o apoio à formação contínua contribui para uma maior motivação - e que isto se pode manifestar em comportamentos como o aumento da pontualidade - os inquéritos aos professores sugerem que o equilíbrio entre trabalho e estudo pode ser uma espada de dois gumes - aumentando a ausência e reduzindo o tempo de trabalho na sala de aula.
- A tecnologia pode ter efeitos positivos e negativos. Os entrevistados referiram haver maior utilização de plataformas móveis entre os directores das escolas e quadro da educação, incluindo para coordenação e apresentação de relatórios. Contudo, a utilização de telemóveis também foi apontada como sendo uma considerável distração do ensino, e responsável pela redução do tempo de permanência dos professores na sala de aula.
- O envolvimento comunitário e a liderança escolar podem desempenhar um papel na monitoria da assiduidade dos professores e do tempo de trabalho. Contudo, é menos provável que os pais com um nível de educação mais baixo se sintam capazes de participar desta forma.

ii Deve-se notar que a amostra TTT é pequena e não pretende ser representativa - tanto a recolha de dados de SDI quanto TTT enfrentaram desafios significativos. Algumas escolas não puderam ser visitadas devido a uma série de questões, afectando assim a avaliação da dimensão do absentismo. As implicações desses desafios estão descritas no Anexo a este relatório, assim como no [relatório de SDI](#).

Quais são as implicações deste estudo em termos de políticas?

Este estudo identificou várias áreas prioritárias para continuar a tratar dos factores por detrás do absentismo dos professores em Moçambique

- Nas políticas nacionais, incluir a pontualidade nas expectativas relativas à Assiduidade dos Professores; considerar a motivação e o compromisso profissional nas decisões de promoção e progressão; introduzir as expectativas de licença de estudo e subsídio; e trabalhar com outros sectores para continuar a apoiar o acesso dos professores à saúde, serviços financeiros e alojamento, particularmente nas zonas rurais.
- Como parte da monitoria e notificação de ausências, continuar a monitorar o tempo de viagem e os métodos de transporte para a escola como barreiras à assiduidade e pontualidade, particularmente em áreas urbanas.
- Formar líderes escolares em envolvimento comunitário que encoraje o envolvimento de pais de todos os estratos socioeconómicos e académicos, incluindo a valorização das línguas locais e práticas domésticas que apoiam a aprendizagem das crianças.
- Rever a eficácia dos conselhos de escola sobre a frequência dos professores que incluem membros da comunidade e identificar as medidas de mitigação do absentismo dos professores e partilhar as melhores práticas com outras escolas.
- Apoiar a gestão e supervisão escolar, continuar a intensificar o desenvolvimento profissional para os directores das escolas, particularmente na área do envolvimento comunitário; identificar constrangimentos no fornecimento de materiais de ensino e aprendizagem; e considerar a introdução de políticas para limitar ou gerir a utilização de tecnologia pessoal pelos professores nas escolas e na sala de aula.

1. Introdução

A assiduidade dos professores é um dos pré-requisitos indispensáveis à aprendizagem universal nos países em desenvolvimento. Nas últimas décadas, contudo, estudos realizados em todo o mundo em desenvolvimento constataram taxas nacionais de absentismo dos professores que variam entre 3 e 27%.³ Estas taxas escondem frequentemente taxas ainda mais elevadas em áreas específicas.

Figura 1: Assiduidade dos Professores em Moçambique (SDI 2014)

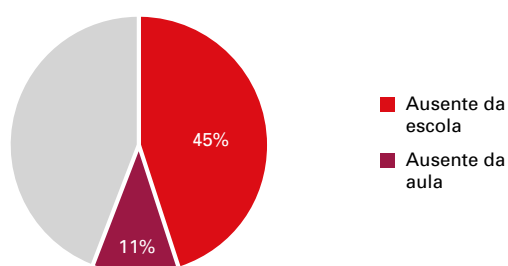
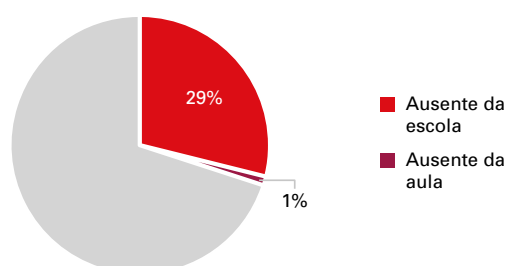


Figure 2: Assiduidade dos Professores em Moçambique (SDI 2018)



1.1. O absentismo dos professores é um problema significativo em Moçambique

Em Moçambique, a questão do absentismo dos professores tem vindo a ganhar cada vez mais atenção ao longo da última década. Dados administrativos nacionais de 2010 revelaram que mais de 2.200 professores estavam sistematicamente ausentes do trabalho.⁴ Esta parecia ser uma questão conhecida do público, com 22 por cento dos moçambicanos a referir que frequentemente encontravam professores ausentes na sua escola local.⁵

Em 2014, o estudo de SDI do Banco Mundial realizou visitas a escolas de todo o país e verificou que 45% dos professores estavam ausentes da escola, a taxa mais elevada entre os países visitados na região.ⁱⁱⁱ Outros 11% estavam na escola, mas não nas aulas na altura em que era suposto estarem a ensinar. Numa outra visita em 2018, realizada ao mesmo tempo que este estudo de TTT, o inquérito de SDI constatou um aumento na assiduidade, com 28,4% de professores ausentes da escola e 1,3% ausentes das aulas.

1.2. Os decisores políticos em Moçambique implementaram reformas para melhorar a assiduidade

De acordo com um relatório de avaliação da Parceria Global para a Educação, o inquérito de SDI 2014, assim como os resultados das primeiras avaliações nacionais de aprendizagem de Moçambique em 2013, confirmaram as suspeitas anteriormente levantadas pelos decisores políticos sobre a gravidade do problema do absentismo dos professores em Moçambique. Coincidindo com um novo mandato do governo, o Ministério (da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) respondeu a estas constatações com uma campanha nacional contra o absentismo de professores e alunos, melhorias na supervisão escolar e nos esforços de gestão e sanções administrativas para professores ausentes.⁶

iii Em comparação com Quénia, Madagascar, Níger, Nigéria, Tanzânia, Togo e Uganda. Consulte <http://www.sdindicators.org>.

Quadro 1. Visão geral dos professores primários e políticas de ensino em Moçambique

Professores primários em Moçambique

Após a independência, Moçambique registou grandes avanços na expansão do acesso à escola primária. Mais de 6,5 milhões de crianças matriculadas estavam nas escolas primárias em 2018, mais que o triplo do número matriculado duas décadas antes. A taxa líquida total de matrículas nas escolas primárias de Moçambique, pouco menos de 94 por cento em 2018, é mais alta do que a média da África Subsaariana. Contudo, as taxas de repetição e desistência permaneceram altas, com cerca de um em cada quatro alunos do ensino primária que não transitam para o ensino médio.⁷

O número de professores primários em Moçambique aumentou para responder a esta procura, passando de 77.000 para 119.000 dentro da década até 2018 (UIS, 2020). Embora a média do rácio aluno/professor (RAP) tenha diminuído no mesmo período ao nível nacional, dez distritos ainda tinham um RAP de mais de 80 em 2016 (Universalia, 2019). Em 2017, o RAP e o número de novos professores do ensino primário contratados cumpriram os objectivos nacionais, mas o número de novos professores foi reduzido no orçamento do ano seguinte.⁸ Desde então, tem-se observado um aumento do RAP.⁹

Formação de professores

Em 2019, foi introduzido um programa de formação de professores pré-serviço de três anos para os finalistas da 12ª classe. As opções anteriores de um programa de um ano e outro de três anos, que exigiam que os candidatos apenas tivessem completado a 10ª classe, serão progressivamente eliminadas. Isto seguiu-se a uma série de alterações ao sistema de formação de professores primários ao longo dos anos, em busca do equilíbrio entre o desejo de opções “aceleradas” para satisfazer a procura crescente e garantir uma preparação de qualidade.¹⁰

A formação em serviço foi considerada uma forma de apoiar o objectivo de preparação de professores de qualidade, incluindo a suplementação de lacunas na prestação de pré-formação. As zonas de influência pedagógica (ZIPs) foram estabelecidos nos anos 70 para facilitar a aprendizagem entre pares e o intercâmbio pedagógico entre professores primários nas escolas vizinhas. As opções de formação são de duração variável e de diferentes formas, incluindo, gradualmente, a formação à distância.

Um estudo concluiu que os cursos certificados de educação contínua, que são difíceis de frequentar e podem ser apoiados por bolsas de estudo mas em muitos casos são pagos pelos professores, eram a forma mais valorizada de desenvolvimento profissional. Estes proporcionam o benefício financeiro directo da mudança para uma categoria salarial mais elevada. Alguns professores estavam interessados nesta opção que pode eventualmente permitir-lhes procurar outro emprego fora do ensino, em vez de melhorar a sua prática profissional.¹¹

Recrutamento de professores e condições de emprego

O processo de recrutamento regular de professores pelo MINEDH ocorre anualmente, atraindo candidatos de várias instituições de formação de professores do país, com base nas necessidades previstas por disciplina e distrito, conforme determinado pelas direcções provinciais. Os Governadores Provinciais também podem recrutar professores contratados ou temporários com qualificação para atender às necessidades locais adicionais não satisfeita pelos quadros efectivos na função pública.¹²

Após a contratação, os professores efectivos são conferidos o estatuto de funcionário público, incluindo o salário e as respectivas condições. Os professores contratados não recebem estes benefícios. De acordo com os Indicadores Mundiais de Burocracia de 2012, em Moçambique há um prémio salarial de 10 por cento para o emprego no sector público, em comparação com os trabalhadores com salários formais, embora a relação seja invertida entre os trabalhadores com formação superior. As acções administrativas da função pública permitem aos professores progredir regularmente, com aumentos salariais automáticos de três em três anos e novos aumentos salariais após a conclusão de graus superiores. Como quadros da função pública, os professores são também elegíveis para a “mudança de carreira”, permitindo-lhes passar para funções mais altas, incluindo liderança da escola, cargos académicos e cargos governamentais.

2. Compreendendo a frequência do professor em Moçambique

Os decisores políticos e os pesquisadores têm, tradicionalmente, reconhecido uma forma de absentismo dos professores: a ausência do professor da escola. Consequentemente, nas últimas duas décadas, foram globalmente implementados vários programas para aumentar a assiduidade escolar dos professores como forma de melhorar a aprendizagem dos alunos.

Embora o TTT não se concentre explicitamente nos resultados da aprendizagem, baseou-se no pressuposto de que, para que a aprendizagem ocorra, é necessário satisfazer uma série de condições mínimas relacionadas com o papel dos professores no processo de aprendizagem. Especificamente, os professores devem estar na escola, na sala de aula, e ensinar de forma activa. Isto levou ao desenvolvimento de um conceito multidimensional do absentismo dos professores, que reconhece quatro formas de ausência: (1) ausência da escola; (2) falta de pontualidade (chegar tarde e/ou sair cedo da escola); (3) ausência da sala de aula (estando na escola); e (4) redução do tempo de trabalho (estando na sala de aula). A metodologia TTT em Moçambique, incluindo os desafios e as limitações do estudo, é apresentada no Anexo.

2.1. Com que frequência os professores estão ausentes?

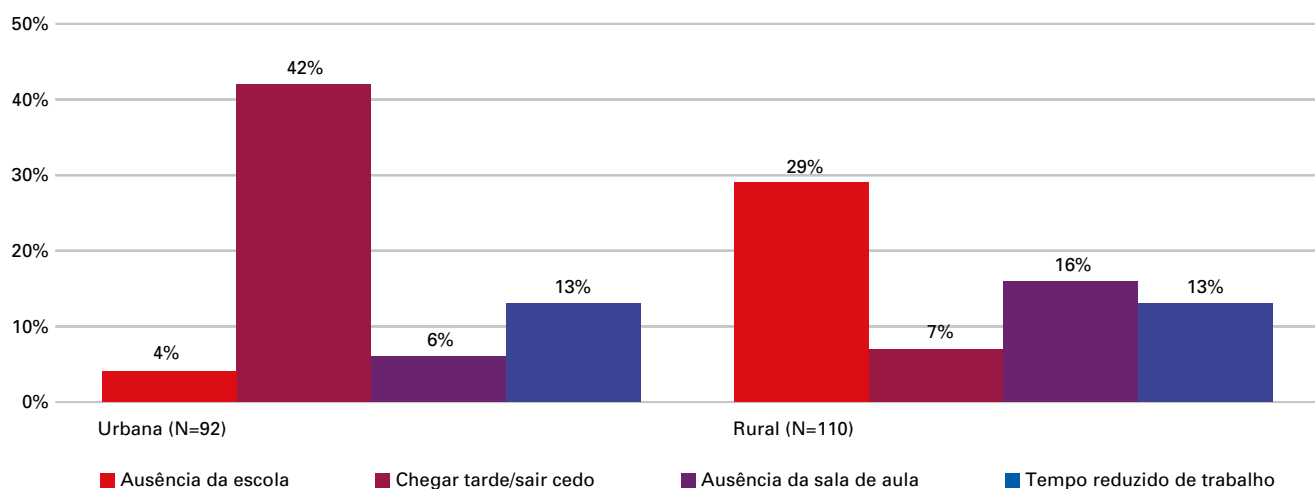
O inquérito TTT solicitou aos professores que indicassem com que frequência, desde o início do ano lectivo, tinham: 1) estado ausentes da escola, 2) chegado tarde ou saído cedo da escola, 3) estado ausentes das aulas e 4) passado menos tempo a ensinar na sala de aula do que o previsto. Foi-lhes também solicitado que mencionassem três principais razões que os levaram a passar por cada uma destas formas de ausência.

Entre os que deram uma resposta válida, a forma mais comum de ausência de professores foi a falta de pontualidade, com 18 por cento dos professores a afirmarem que chegaram tarde ou saíram cedo pelo menos uma vez por semana. A outra situação mais comum foi a ausência da escola, numa ordem regular de 15 por cento dos professores. Mais de 9 por cento dos professores faltaram regularmente às aulas, apesar de estarem na escola. Finalmente, 11 por cento dos professores passaram regularmente por uma redução do tempo de ensino quando estavam na sala de aula, embora este número final deva ser interpretado com cautela, pois faltava metade das respostas a esta pergunta.

Os professores das zonas rurais apresentavam muito mais probabilidades de se ausentarem regularmente da escola (29 por cento), em comparação com os das zonas urbanas (4 por cento). Esta tendência, contudo, inverte-se em relação a chegar tarde/sair cedo (*vide Figura 3*). Nas zonas urbanas, 42 por cento dos professores afirmaram chegar regularmente tarde ou sair mais cedo da escola, uma percentagem mais elevada em comparação com a dos professores das zonas rurais, de 7 por cento.

Foram assinaladas algumas diferenças na periodicidade de ausência por sexo e nível académico dos professores. Por exemplo, as professoras afirmaram maior probabilidade de faltarem regularmente à escola e de perder tempo de ensino na sala de aula do que os professores do sexo masculino. Os professores que não tinham concluído o ensino secundário tinham mais probabilidades de faltar regularmente à escola e à sala de aula do que os que possuíam nível médio.

Figura 3: Percentagem de professores que apresentam os seguintes três tipos de ausências uma vez por semana ou mais, por local



2.2. Definições de decisores políticos sobre absentismo

Quando questionados sobre a sua concepção de absentismo dos professores, os oficiais sub-nacionais apresentaram definições ricas que, na sua maioria, reflectiam as diferentes formas de absentismo definidas neste estudo. Isto incluiu ausências de dia inteiro e de meio-dia, ausência da sala de aula e perda de tempo de ensino na sala de aula.

Por exemplo, um oficial distrital de educação na Zambézia utilizou o termo, que definiu como quando “o professor vai à escola e não ensina... Um professor que vai à escola e está ao telefone”. Nas províncias de Nampula, Inhambane, Gaza e Tete, as definições de absentismo dos oficiais também incluíam concepções de ausência da sala de aula e redução do tempo de ensino na sala de aula. Vários entrevistados mencionaram a possibilidade de ausências de meio dia. Apenas um oficial sub-nacional, em Manica, mencionou explicitamente a falta de pontualidade na sua definição de absentismo.

3. Quais factores estão associados à assiduidade do professor?

Os problemas de saúde constituíram a razão mais frequente de ausência da escola, com três em cada quatro professores a indicarem esta razão como a principal causa de ausência, sobretudo nas zonas rurais do que nas zonas urbanas, assim como por professores do sexo feminino em comparação com professores do sexo masculino (*vide Figura 4*). Seguiu-se a questão de formação académica e razões familiares. Ao nível nacional, os professores apresentaram as mesmas razões para chegar tarde ou sair cedo da escola. Contudo, destacam-se diferentes factores dominantes nas zonas urbanas onde os professores dizem que o transporte e a distância à escola estão entre as razões mais frequentes para a sua falta de pontualidade (*vide Figura 5*).

A Figura 6 indica que, já estando na escola, os professores inquiridos indicaram faltar as aulas por razões administrativas (52%), seguindo-se assuntos de formação académica (40%), conforme demonstrado. Para os professores das zonas rurais, ter demasiadas tarefas de preparação de aulas também desempenha um papel significativo, assim como a falta de materiais didácticos ou auxiliares necessários. De modo geral, apontou-se também a saúde como motivo de ausência da aula, entre os professores do sexo feminino em particular.

A Figura 7 mostra que, na sala de aula, os professores inquiridos afirmaram ter tido uma redução do tempo de ensino devido à saúde (50%), seguida pela falta de material didáctico/auxiliar necessária para leccionar (27%), muitas tarefas de preparação de aulas (25%), mau tempo (19%) e alunos com dificuldades em acompanhar a aula (17%).

Outros factores que surgiram em análises posteriores dos dados dos inquéritos e entrevistas a professores são aqui apresentados seguindo o modelo explicativo apresentado na Secção 2.

3.1. Factores nacionais associados à Assiduidade dos Professores

As políticas nacionais que surgiram neste estudo como factores na assiduidade dos professores relacionam-se com as condições gerais de contratação na função pública. Os entrevistados, particularmente os directores das escolas e os representantes provinciais e distritais, expressaram o seu optimismo em relação à melhoria das condições de contratação que consideraram serem resultantes de reformas regulamentares na função pública. A inclusão de pagamento de horas extraordinárias e de meio expediente, pontualidade no pagamento de salários, disposições de mudança de carreira e reconhecimento de uma tabela salarial para os directores das escolas foram levantados pelos informantes como factores que motivaram os professores.

As condições de emprego no sector público, conforme descrito pelos entrevistados, incluíam sanções administrativas para ausências crónicas. Muitos representantes e directores das escolas dos distritos que foram entrevistados falaram especificamente de “descontos” nos salários dos professores que tinham recebido advertências por causas das suas ausências e que não tinham mudado o seu comportamento. Estes casos são tidos como sendo raros, mas a maioria dos entrevistados apontou exemplos recentes específicos de aplicação destas sanções. Várias partes interessadas ao nível da escola, do distrito e da província desempenham um papel no processo. As semelhanças na forma como os diferentes entrevistados falavam de descontos salariais e a língua que utilizavam sugeriam ser um factor importante a existência de uma base nacional para sancionar tal comportamento.

As condições de contratação no sector público, conforme descrito pelos entrevistados, incluíam sanções administrativas para ausências crónicas. Muitos representantes e directores das escolas sub-nacionais que foram entrevistados falaram especificamente de “descontos” nos salários dos professores que tinham recebido advertências por causas das suas ausências e que não tinham mudado o seu comportamento.

As iniciativas do Governo de sensibilização em torno da questão do absentismo, a que um oficial distrital na província de Tete se referiu como uma “chamada de atenção falando de absentismo em todo o lado”, foram mencionadas por alguns entrevistados como um exemplo de uma medida nacional que teve impacto na assiduidade. Os oficiais sub-nacionais e directores das escolas mencionaram campanhas de televisão e rádio, circulares e visitas ministeriais como exemplos de actividades de sensibilização que tinham sido realizadas em torno do absentismo. Contudo, quando questionados, alguns professores responderam que não estavam familiarizados com a campanha.

Figura 4: Cinco principais razões da ausência dos professores da escola

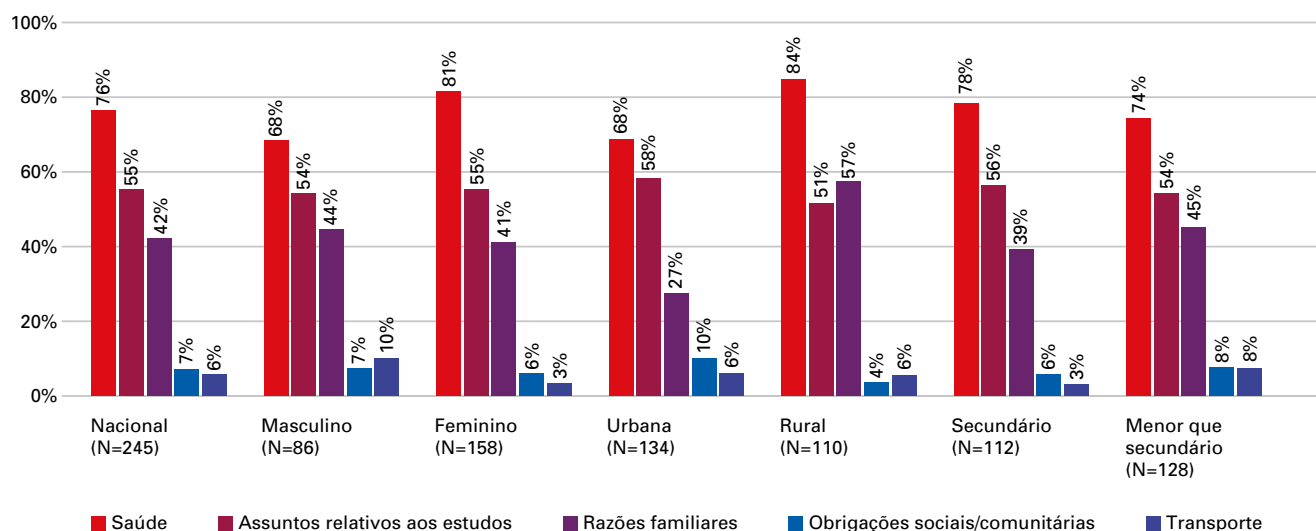


Figura 5: Cinco principais motivos para chegada tardia / partida antecipada

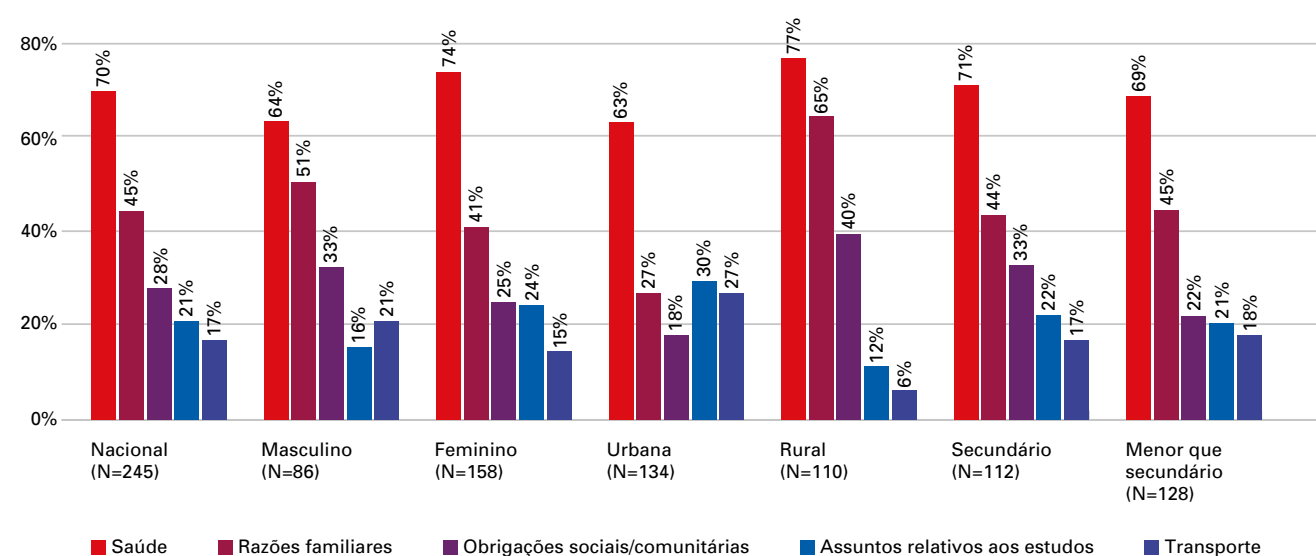


Figura 6: Cinco principais motivos para ausência da sala de aula

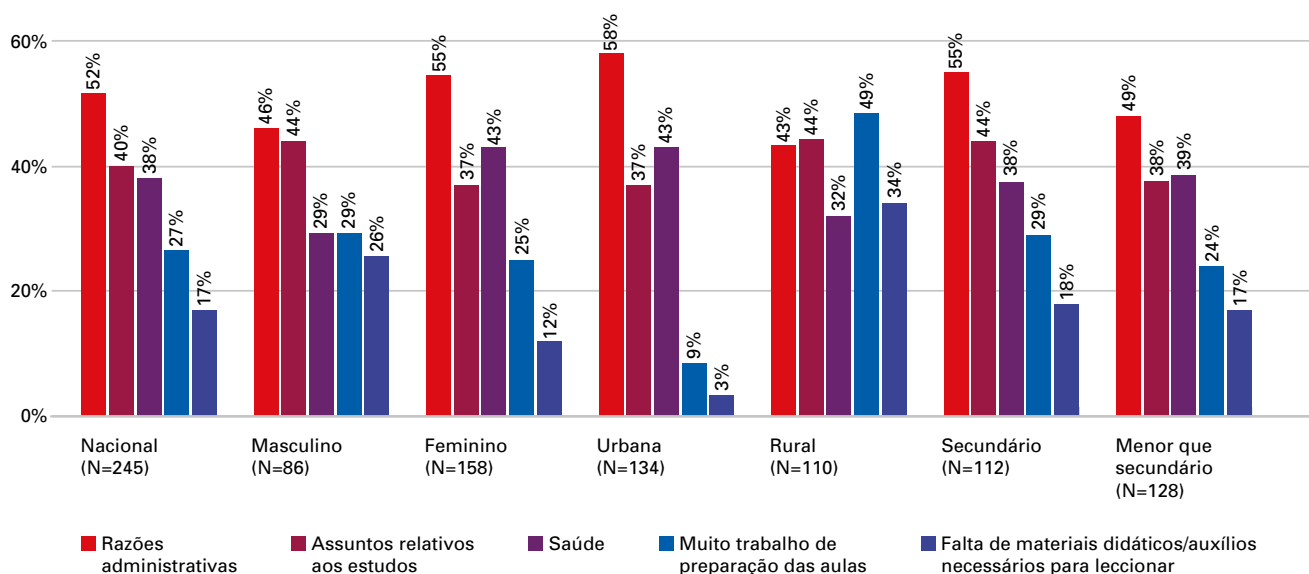
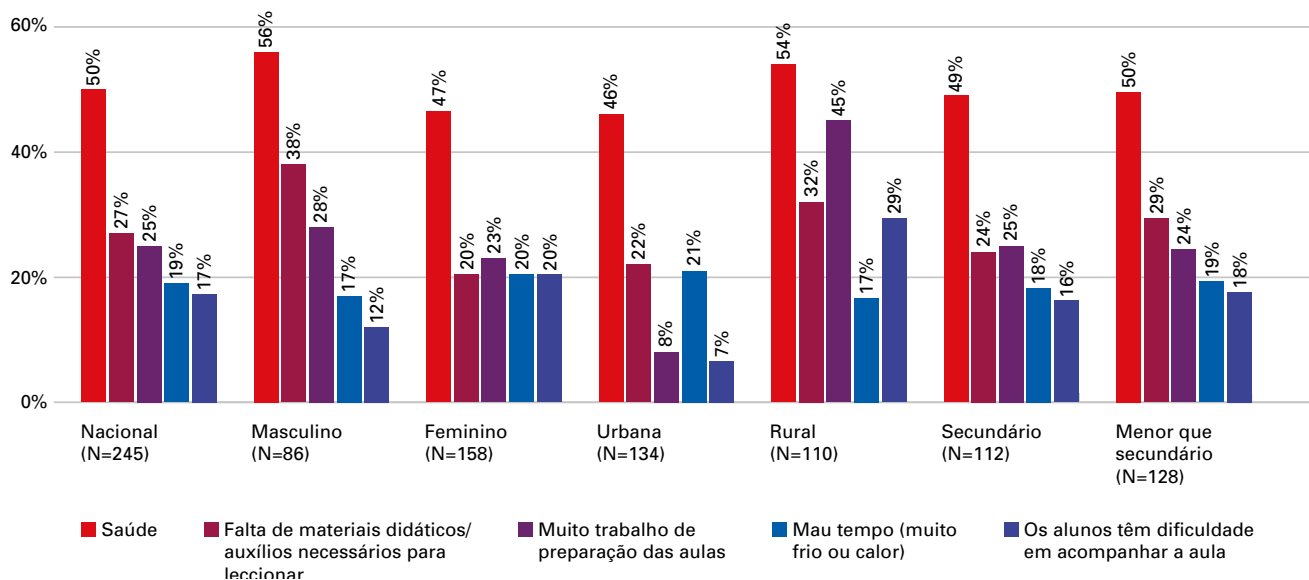


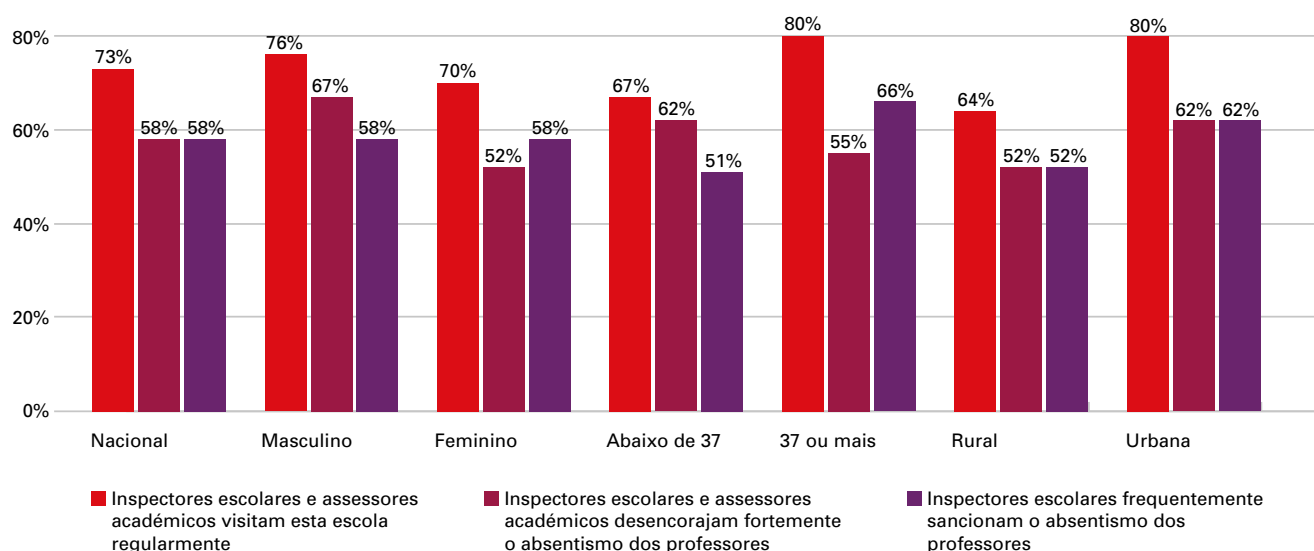
Figura 7: Cinco principais razões para a redução do tempo de ensino na sala de aula



3.2. Factores sub-nacionais

As partes interessadas inquiridas e entrevistadas referiram haver visitas de monitoria às escolas com regularidade. Cerca de três quartos dos professores inquiridos afirmam que inspectores escolares e assessores académicos visitam regularmente as suas escolas. A percentagem é mais elevada entre os professores das zonas urbanas, onde 80 por cento concordaram com esta afirmação, do que nas zonas rurais, com apenas pouco mais de dois terços. Mais de metade dos professores mencionaram que os inspectores escolares e os assessores académicos desencorajam fortemente o absentismo. Igual percentagem afirmou que frequentemente sancionam o absentismo dos professores.

Figura 8: Percentagem de professores que concordaram com as seguintes afirmações sobre os inspectores escolares



O inquérito não estabeleceu relação clara entre as ausências dos professores e os relatórios das visitas dos inspectores. Constatou que os professores das zonas urbanas que concordaram que os inspectores e os assessores desencorajam o absentismo dos professores tinham maior probabilidade de indicarem ausências regulares da escola do que aqueles que discordaram. O estudo de SDI verificou uma correlação negativa significativa entre a frequência das visitas das autoridades sub-nacionais e as taxas de ausência neste nível.

As constatações sugerem que a forma como estas visitas de inspecção são realizadas tem consequências. No TTT, os directores das escolas e oficiais sub-nacionais entrevistados afirmam que estas visitas desempenham um papel fundamental no sistema de responsabilização em torno do absentismo dos professores. Os inspectores escolares e técnicos pedagógicos visitam as escolas e, entre outras actividades de monitoria, verificam os livros de ponto. Registam os aspectos positivos e negativos das práticas dentro da escola e depois fornecem feedback aos directores das escolas sobre como melhorar, incluindo o acompanhamento da assiduidade e o seguimento das ausências. Às vezes, os técnicos pedagógicos fornecem feedback aos professores directamente sobre como melhorar as suas práticas de ensino, incluindo, quando relevante, a importância da assiduidade e o aumento do tempo de trabalho. Nas suas visitas a seguir, os inspectores e técnicos dão seguimento às acções tomadas com base no seu feedback.

Os direcções provinciais e serviços distritais também desempenham um papel na verificação de relatórios de ausências não aprovadas e fazem recomendações sobre sanções para casos crónicos. Os directores e os professores também mencionaram alguns casos de inspectores que recomendaram a retenção do salário com base nos registos de ausências dos professores durante estas visitas.

A falta de transporte é tida pelos oficiais distritais como sendo um desafio geral na realização de visitas de supervisão. Afirmam que a escassez de meios de transporte, incluindo combustível, nos serviços distritais afectou a pontualidade dos supervisores nas escolas e impossibilitou a visita a todas as escolas com a regularidade desejada.

Outra questão levantada pelos oficiais provinciais é a importância de coordenação entre as direcções e os respectivos serviços. As plataformas móveis, tais como os grupos de WhatsApp, foram referidas como sendo utilizadas como meio de comunicação entre os oficiais provinciais e distritais e os directores das escolas nas províncias de Tete e Zambézia. Segundo um director da escola entrevistado, este tipo de comunicação reduz a frequência de reuniões presenciais ao nível distrital, o que teria exigido que o mesmo se ausentasse da escola.

3.3. Factores associados à comunidade

Os desafios de transporte e a distância entre as casas dos professores e a escola fazem parte das razões mais frequentemente apontadas para a falta de pontualidade mencionada pelos professores nas zonas urbanas, onde um em cada quatro professores apontou transporte como uma das principais razões para chegar tarde ou sair cedo da escola, em comparação com apenas 6 por cento dos professores das zonas rurais. Além disso, um em cada cinco professores das zonas urbanas apontou a distância à escola como a principal razão por detrás da falta de pontualidade, em comparação com menos de 10 por cento dos professores das zonas rurais.

A provável razão desta diferença, segundo os entrevistados, é que há maior probabilidade de as escolas das zonas rurais terem alojamentos para professores no recinto da escola ou nas proximidades. Durante a semana, portanto, estes professores não precisam de percorrer longas distâncias até à escola. Nas zonas urbanas, os professores que não vivem nas proximidades das escolas têm de se deslocar diariamente a pé e com maior probabilidade de utilizarem transportes públicos do que os seus colegas das zonas rurais. É importante notar, no entanto, que apesar desta barreira ser rara, os professores das zonas rurais mostraram maior probabilidade de faltar regularmente à escola.

Alguns entrevistados expressaram simpatia pelos professores que tiveram de percorrer uma grande distância para chegar à escola. No entanto, alguns outros directores e oficiais sub-nacionais argumentaram que a distância e a falta de transporte para a escola não eram razões justificáveis para a falta de pontualidade. Outros entrevistados acreditavam que os professores deveriam saber quando as suas aulas começam, o tempo de viagem esperado entre casa e a escola e, assim, ajustar a sua hora de partida de casa. Outro observou que havia professores que viviam longe da escola mas que, no entanto, conseguiam ser pontuais.

Embora alguns oficiais distritais tenham atribuído a ausência da escola a professores que percorrem longas distâncias para receberem o seu salário, o inquérito aos professores não corroborou este facto como sendo razão comum de ausência em todo o país. A maioria dos professores inquiridos (68 por cento) referiu que é fácil receber o seu salário, sem diferença significativa, quer se encontrem numa zona urbana ou rural. Apenas 4 por cento dos professores inquiridos disseram que ir receber salário é uma das principais razões pelas quais têm estado ausentes da escola, sendo isto mais provável entre os professores das zonas rurais. O número nacional é consistente com o mais recente inquérito de SDI em Moçambique, que constatou que apenas 3 por cento dos professores ausentes estavam fora da escola para receberem o seu salário.

Os entrevistados afirmaram que o pagamento dos seus salários foi feito nas suas contas bancárias. Por conseguinte, o principal factor que determinou de que modo receber salário pode influenciar a assiduidade dos professores foi a proximidade aos serviços financeiros. Para alguns entrevistados, foi fácil chegar ao banco mais próximo, ao passo que outros referiram que levaram horas ou mesmo um dia inteiro. A disponibilidade de caixas automáticos (ATMs) faz a diferença, uma vez que permite aos professores acederem ao seu salário fora do horário de expediente.

Poucos professores apontam ir receber salários como razão da sua ausência. Segundo os entrevistados, a razão mais provável do desafio de distância e transporte nas zonas urbanas é que as escolas nas zonas rurais tinham maior probabilidade de ter alojamentos para os professores nas proximidades.

Dois terços dos professores inquiridos acreditam que são respeitados nas suas comunidades e que o seu trabalho é reconhecido. Esta taxa é mais elevada nas zonas urbanas, com 70% dos professores a sentirem-se respeitados e reconhecidos na sua comunidade. Mais de metade (56%) dos professores inquiridos acredita que os pais valorizam a educação e incentivam os seus filhos a ir à escola, sobretudo nas zonas urbanas. Contudo, menos de 48% acredita que os pais consideram as ausências dos professores um problema, sendo pouco provável que professores do sexo feminino e aqueles que tinham concluído o ensino secundário concordassem com esta afirmação.

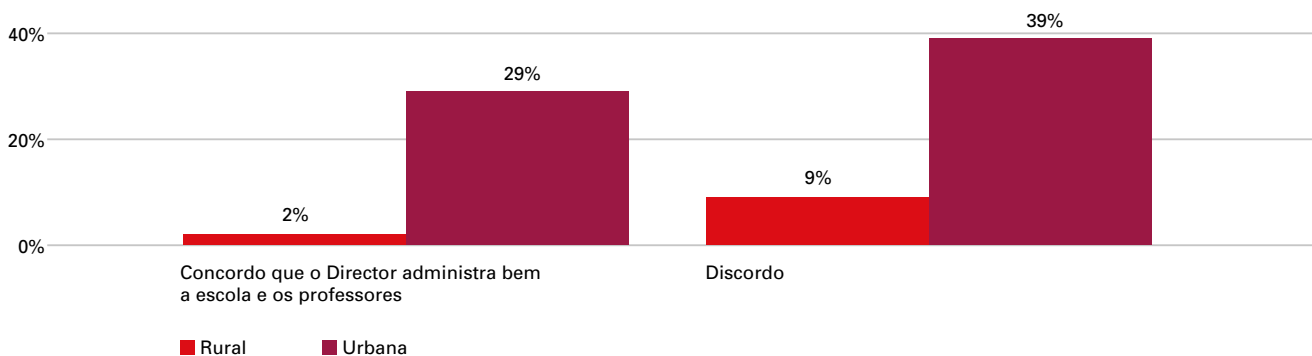
Alguns directores das escolas e oficiais distritais dizem ter registado casos de pais que apresentaram queixas contra professores com problemas de assiduidade. Vários destes afirmam que a barreira mais comum ao envolvimento da comunidade na monitoria dos professores era o próprio nível académico dos pais. De acordo com alguns professores e outros entrevistados no estudo, os pais que não tinham concluído a educação formal tinham menor probabilidade de valorizar a educação dos filhos e de se envolverem em assuntos das escolas. Isto é suportado pelos dados do Afrobarómetro 2018, segundo os quais é mais provável que os inquiridos mais instruídos acreditem que terão uma resposta se forem à escola, localmente, para denunciar comportamentos inadequados dos professores, tais como ausência. Esta lacuna é maior entre as mulheres do que entre os homens.

3.4. Factores associados à escola

A maioria dos professores inquiridos deu um feedback positivo sobre os seus directores. Mais de 70 por cento dizem estar satisfeitos com o feedback que recebem do director, que este regista sempre as ausências dos professores e que faz boa gestão da escola e dos professores. Os professores mais jovens estavam menos satisfeitos com o feedback que recebiam do director da escola e menos inclinados a acreditar que o director da escola contribui para boa gestão da escola. Os professores das zonas urbanas estavam mais inclinados a afirmar que os seus directores registam sempre as presenças dos professores e que também acreditavam que o seu director da escola administra bem a escola e os professores.

A perspectiva dos professores sobre se os directores das escolas administram bem as suas escolas esteve correlacionada com chegar tarde/sair cedo. Esta relação interagiu com a localização da escola. Apenas 2 por cento, ou um em 53 dos professores rurais que acreditavam que as suas escolas eram bem administradas também disseram que chegavam tarde/saiam cedo regularmente. Além disso, um terço dos professores das zonas urbanas que não acreditavam que os seus directores faziam boa gestão também afirmaram que eles próprios chegavam regularmente tarde ou saíam cedo.

Figura 9: Percentagem de professores que regularmente chegam tarde/saem cedo, por local e se eles acreditam que o seu director administra bem a escola e os professores



O inquérito não definiu uma relação clara entre a periodicidade das ausências dos professores e os seus relatórios sobre se o director da escola esteve sempre presente na escola. Em entrevistas, vários oficiais sub-nacionais manifestaram a sua opinião de que estes dois factores estavam relacionados. Embora o estudo de SDI de 2014 do Banco Mundial tenha constatado uma relação significativa entre a ausência do professor e o director da escola, tal não foi indicado no estudo de 2018. Isto pode ser parcialmente atribuído a questões de medição e desafios durante a recolha de dados.¹³

Verificou-se que a falta de materiais didácticos afecta a assiduidade dos professores na sala de aula e o seu tempo de ensino enquanto estão na sala de aula, particularmente nas zonas rurais. Mais de 30 por cento dos professores das zonas rurais citaram a falta de material didáctico/ajuda como uma das razões para a sua ausência na sala de aula ou para a redução do seu tempo de trabalho na sala de aula. Evidentemente, os professores das zonas rurais também concordaram menos com a afirmação de que os professores na sua escola têm os materiais didácticos de que necessitam para ensinar bem (50 por cento) do que os seus colegas das zonas urbanas (65 por cento). Estes números eram ligeiramente inferiores aos 77% das escolas observadas como tendo material didáctico mínimo no inquérito de SDI.

Entre as principais razões apontadas pelos professores inquiridos em relação a estarem ausentes da sala de aula, mesmo estando na escola, encontram-se questões administrativas, questões de formação académica e muito trabalho de preparação de aulas. Nas entrevistas, as partes interessadas, incluindo os alunos, afirmaram que quando os professores estavam ausentes da sala de aula ou não ensinavam na totalidade do tempo planificado às vezes estavam a corrigir as provas.

Os entrevistados tiveram opiniões diferentes sobre a validade desta razão. Vários directores e oficiais sub-nacionais acreditam que, uma vez que o tempo para a planificação de aulas e correcção das provas já estava incluído nas responsabilidades dos professores, este trabalho não deveria interromper o tempo das aulas. Alguns professores salientaram que a superlotação da escola e da sala de aula significava que o volume de trabalho de correcção de provas era demasiado grande para ser satisfeito pelos professores fora do horário de trabalho.

3.5. Factores associados ao professor

A saúde constituiu a razão mais comum de todos os tipos de ausências, conforme indicado pelos professores no inquérito. Isto é consistente com a conclusão do inquérito de 2018 de SDI, que se baseou nas razões apresentadas pelos outros funcionários da escola sobre as razões das ausências dos professores durante as visitas relâmpagos. Os professores do sexo feminino tinham mais probabilidade de apontar razões de saúde por detrás das ausências do que os do sexo masculino. Os professores das zonas rurais apresentam com mais frequências razões de saúde do que os das zonas urbanas. Os entrevistados raramente mencionaram doenças específicas, embora houvesse várias referências a doenças crónicas que impediam regularmente os professores de frequentar a escola ou as aulas. As condições de saúde mencionadas de forma específica foram HIV/SIDA e malária. Além da sua própria saúde, os professores também mencionaram frequentemente a sua responsabilidade de cuidar de familiares doentes e de assistir a funerais como razão da sua ausência da escola.

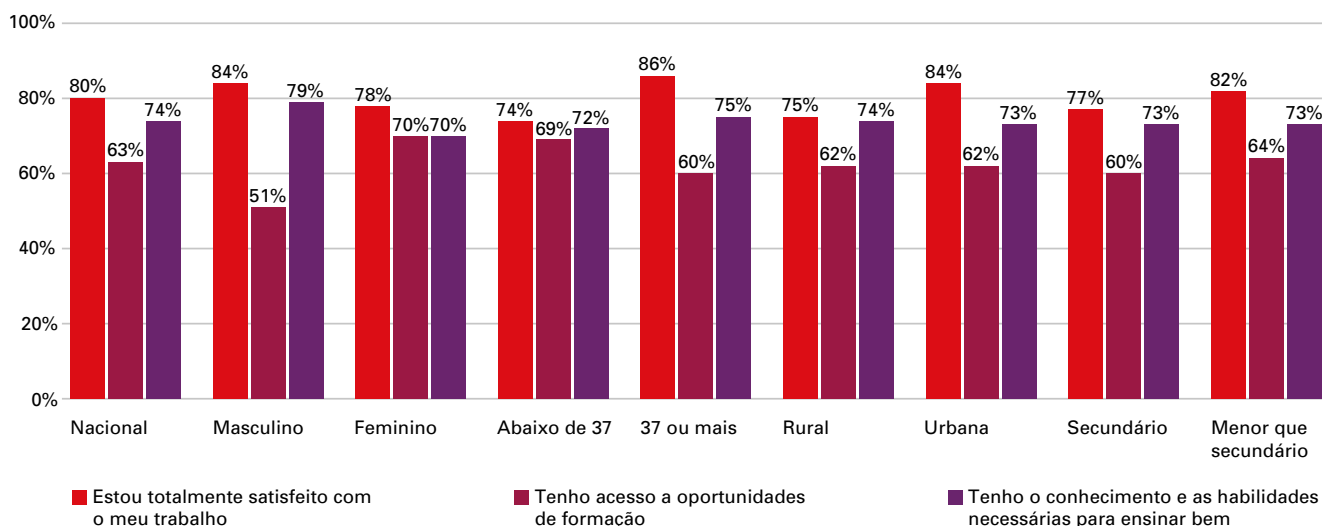
Outros estudos apresentaram o impacto de doenças crónicas como HIV/SIDA sobre o absentismo, quer directamente através do seu impacto no doente, quer através das obrigações associadas de cuidar de membros da família doentes e assistir a funerais. Em 2005, o índice estimado de HIV entre os professores em Moçambique era ligeiramente inferior a 15 por cento, com um aumento de 48 por cento de diminuição do número de professores devido ao HIV/SIDA.¹⁴ Em geral, a prevalência do HIV em Moçambique aumentou ligeiramente de 11 por cento em 2005 para 12,6 por cento em 2018.¹⁵ A Organização Mundial da Saúde assinalou que 5 por cento de todos os casos de malária no mundo ocorrem em Moçambique, tendo os casos aumentado em mais de 500.000 entre 2016 e 2017.¹⁶ Estima-se que a contracção de malária causou uma perda média de três dias úteis num estudo moçambicano.¹⁷

A saúde constituiu a razão mais comum de todos os tipos de ausências, conforme indicado pelos professores no inquérito. Isto é consistente com a conclusão do inquérito de SDI de 2018.

A relação entre a motivação e a assiduidade dos professores é frequentemente levantada pelos entrevistados, fazendo-se referência comum na literatura sobre ausências dos professores em Moçambique. Vários entrevistados mencionaram frequentemente o compromisso com a profissão como a dimensão pessoal mais importante por detrás da assiduidade dos professores - mais importante do que qualquer característica demográfica. Isto surgiu particularmente em relação à pontualidade.

O inquérito aos professores constatou altos níveis de satisfação geral no trabalho. Quatro em cada cinco professores afirmaram estar satisfeitos com os seus empregos. A percentagem é ainda mais elevada entre os professores mais velhos e os das zonas urbanas. Contudo, uma menor percentagem de professores concordou que os seus colegas estavam satisfeitos com os seus empregos, particularmente os professores mais jovens.

Figura 10: Percentagem de professores que concordaram com as seguintes afirmações sobre sua satisfação profissional, acesso a formação e nível de conhecimento

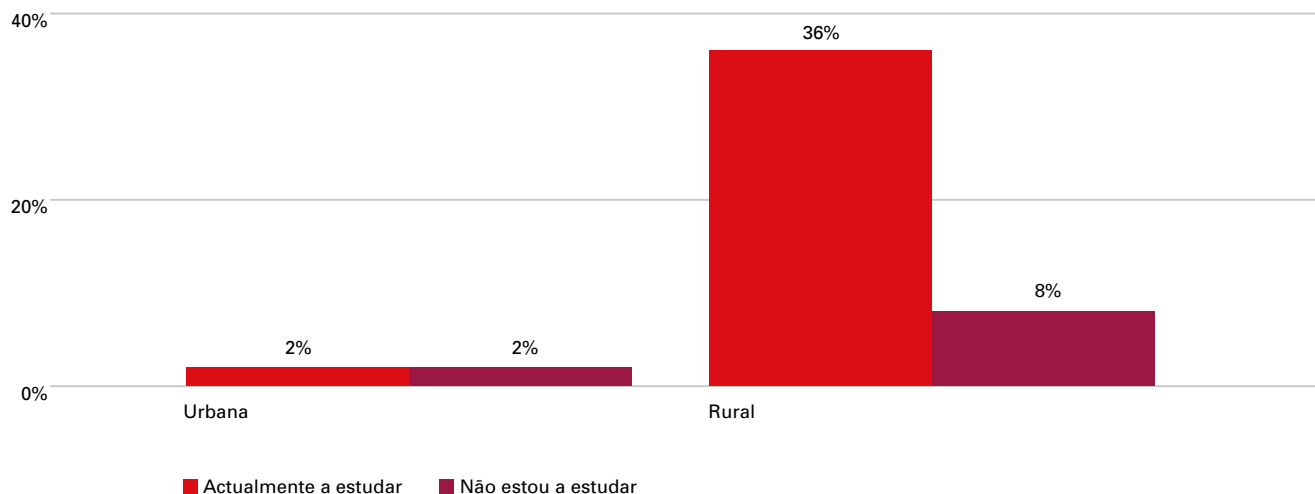


A auto-eficácia foi alta, com três em cada quatro professores a acreditarem que possuem os conhecimentos e as habilidades necessárias para ensinar bem. Nas zonas urbanas, isto foi considerado como um elemento importante na pontualidade. Dois terços dos professores das zonas urbanas que não acreditavam ter os conhecimentos e as habilidades necessárias para ensinar bem referiram ter chegado tarde ou ter saído cedo regularmente, em comparação com menos de um quarto dos professores que acreditavam ter os conhecimentos e as habilidades necessárias. Com esta relação, o apoio à educação contínua pode também ter afectado o comportamento dos professores. Isto é precisamente o que o Governo tem vindo a fazer, com os entrevistados a mencionarem bolsas de estudo para professores e directores para continuarem os seus estudos. Dois terços dos professores inquiridos acreditavam ter acesso a oportunidades de formação, sendo esta taxa mais alta entre os professores do sexo feminino do que entre os do sexo masculino.

Contudo, a carga horária de estudos dos professores deve ser equilibrada com o ensino. Embora o aumento das oportunidades de estudos tenha sido enaltecida por alguns entrevistados como um factor motivador para os professores, equilibrar os compromissos dos estudos com os do ensino pode também ter impacto no foco dos professores. No inquérito aos professores, pouco menos de um terço dos professores confirmaram que estavam a estudar, de facto. A maioria estava a frequentar o ensino superior. Mais de metade de todos os professores nas zonas urbanas estavam a estudar, em comparação com apenas 15% dos que se encontravam nas zonas rurais.

No entanto, os professores das zonas rurais que estavam a estudar tinham significativamente maior probabilidade de faltar regularmente às aulas quando estavam na escola. Esta constatação baseia-se no número bastante reduzido de professores do inquérito que se enquadram nestas características. É, no entanto, apoiada por vários directores e oficiais sub-nacionais entrevistados que atribuíram as ausências a compromissos de estudo, particularmente nas províncias de Gaza, Manica e Inhambane. Um director de uma escola na zona urbana na província de Gaza, por exemplo, observou que alguns professores “podem ir para a sala de aula e começar a ler livros da universidade e não trabalhar com as crianças”. Algumas destas partes interessadas salientaram que estes casos estavam a aumentar, especialmente com cada vez mais professores a dedicar-se ao ensino superior à distância.

Figura 11: Percentagem de professores que dizem ter faltado às aulas regularmente enquanto estavam na escola, por local e situação de estudo



Foram também considerados outros programas de formação em serviço por alguns entrevistados como tendo provocado a ausência dos professores e directores das escolas. Esta situação pode ocorrer durante vários dias de uma só vez. Contudo, alguns oficiais distritais e provinciais dizem que, para cursos de formação em serviço de curta duração, foram feitos esforços para que fossem agendados nos fins-de-semana ou para que as sessões fossem de manhã e de tarde para que os professores não faltassem às aulas.

Conforme mencionado anteriormente, de uma forma geral, os entrevistados responderam positivamente sobre os níveis salariais dos professores. Consequentemente, as pressões sobre os rendimentos parecem não ser um factor significativo no absentismo dos professores em Moçambique. Mais de metade de todos os professores inquiridos dizem estar satisfeitos com o seu salário. Apenas 5 por cento dos professores afirmaram estar envolvidos noutra actividade de geração de rendimentos ou a ensinar em mais do que uma escola, mesmo aqueles que estavam menos do que satisfeitos com o seu nível salarial. De igual modo, menos de 1% dos professores apontou outras actividades de geração de rendimentos como razão para estarem ausentes da escola.

Finalmente, alguns entrevistados levantaram a questão dos professores que não tinham compromisso com a profissão e motivação para ensinar. Observaram professores que não compareciam às aulas ou não cumpriam as suas obrigações de ensino durante as aulas. Uma potencial complicação decorrente do elevado nível de empenho na educação contínua entre os professores surge se, como apontado num estudo anterior,¹⁸ muitos professores estiverem a recorrer a aumentar os seus níveis académicos para abandonar a profissão de docente. Um outro motivo de preocupação, também associado a este facto, seria se as funções de docente estivessem a ser utilizadas para obter acesso a um cargo com melhor remuneração e os candidatos não fossem motivados pelo próprio ensino. Por exemplo, um director em Gaza observou que "alguns colegas que estavam a espera de uma mudança de carreira poderiam ter planificado as aulas, mas se recebessem uma solicitação para reunião enquanto davam aulas seriam forçados a abandoná-la". Um oficial distrital na Zambézia observou que "temos professores que seguem esta carreira profissional simplesmente por necessidade e não por vocação e só são satisfeitos com o salário no final do mês.

Continuar com a formação académica pode aumentar a motivação dos professores, mas também cria um desafio de equilibrar as responsabilidades de ensino e de estudos, o que nas zonas rurais, em particular, foi considerado a razão do aumento das faltas às aulas. Outra potencial complicação decorrente da alta percentagem de formação académica dos professores surge se, conforme apontado num estudo anterior, muitos professores estiverem a recorrer a aumentar os seus níveis académicos para abandonar a profissão de docente.

Várias partes interessadas a diferentes níveis e províncias mencionaram um comportamento específico que indica falta de compromisso: distrair-se com telemóveis. Os oficiais distritais, directores e alunos dizem ter observado professores que estavam ao telefone quando deveriam estar a ensinar. Um director de uma escola na zona rural em Inhambane disse que é sorte que a sua escola não tenha cobertura de rede móvel, porque isso impede os professores de utilizarem os seus telemóveis na escola. Nos exemplos fornecidos pelos entrevistados, os professores estavam a falar ao telefone, concentrados nos seus próprios estudos ou envolvidos nas redes sociais. Conforme disse um oficial distrital em Manica, “é normal chegar à escola e encontrar o professor no WhatsApp, Facebook, Twitter, tudo mais, deixando os alunos sem nada a fazer e a provocarem barulho”. Não é surpreendente, portanto, que outro oficial distrital em Gaza tenha sugerido que “o telefone não deve entrar na sala de aula, [porque] este é o grande problema da actualidade”.

4. Implicações da política

O TTT em Moçambique procurou identificar os principais temas e factores em cada nível do sistema de ensino que afectam determinados tipos de tempo dos professores no trabalho. As percepções do trabalho de campo, tais como sugestões sobre como reduzir o absentismo apresentadas pelos professores e outros entrevistados, são combinadas, nesta secção, com a literatura existente e estratégias e planos nacionais de modo a desenvolver um conjunto de recomendações de políticas para melhorar a assiduidade dos professores.

As recomendações são aqui apresentadas por área de política. Em primeiro lugar, as recomendações são dirigidas ao MINEDH. No entanto, são pertinentes aos actores da educação a todos os níveis, incluindo MINEDH, DPEC, Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT) e escolas, assim como parceiros de desenvolvimento. São descritas em torno de três temas: políticas nacionais e colaboração intersectorial, monitoria e denúncia de ausências, e gestão e supervisão escolar.

4.1. Políticas nacionais e colaboração intersectorial

Uma vez que a maioria dos professores trabalha no sistema público, o Governo de Moçambique tem uma série de alavancas na sua gestão da função pública que visam influenciar os incentivos e motivação dos professores. As iniciativas governamentais fora do sector da educação também foram identificadas neste estudo como tendo um impacto na assiduidade dos professores. Este estudo identificou várias recomendações ao nível nacional:

- Procurar obter mais compreensão sobre a motivação e o compromisso profissional dos professores. Por exemplo, monitorar a taxa de rotatividade de professores - incluindo aqueles que usam disposições de mudança de carreira no sector público para deixar a profissão docente - e monitorar continuamente a assiduidade, a pontualidade e o uso do tempo na sala de aula. Utilizar essas considerações nas decisões sobre promoção e progressão de professores.
- Considerar licença para estudar ou concessão de tempo para professores que estão a frequentar estudos reconhecidos. Certificar-se de que os parâmetros em torno de tais subsídios sejam bem comunicados às escolas e professores. Os professores devem saber que os trabalhos associados aos seus estudos devem ser realizados fora do horário da sua actividade docente ou dentro do tempo concedido e não durante o horário das aulas. Trabalhar com instituições de formação de professores para garantir que os compromissos de tempo associados aos programas de estudo sejam claramente comunicados durante a matrícula, de modo a ajudar os professores e as escolas a planificar e equilibrar os compromissos de trabalho e de estudos.
- Em parceria com o Ministério da Saúde e seus órgãos sub-nacionais, monitorar o peso de doenças endêmicas, incluindo HIV/SIDA e malária no sistema de educação e identificar como o sistema de educação pode apoiar e ser apoiado na redução desse peso. Isto pode incluir, por exemplo, a sensibilização dos professores sobre os sintomas da malária, a importância do teste, a eliminação do estigma do HIV/SIDA e o papel do tratamento anti-retroviral, com o objectivo de mudar o comportamento dos professores, mas também aproveitar o seu papel para chegar aos alunos, famílias e a comunidade. Estes podem ser incluídos no aumento de apoios de saúde e higiene para escolas após encerramentos resultantes da COVID-19.
- Apoiar o Governo de Moçambique, o Ministério da Economia e Finanças, o Banco de Moçambique e outros parceiros de desenvolvimento para continuar a melhorar o acesso a ATMs, particularmente nas zonas rurais, e promover a digitalização dos pagamentos de salários no Estado. A Estratégia Nacional de Inclusão Financeira do Governo parece ter reduzido os casos de ausências devido

ao acesso ao pagamento de salários. Contudo, alguns desafios de acesso a serviços financeiros permanecem nas zonas rurais. No sector de educação, apoiar o SDEJT e as escolas para garantir que os professores tenham acesso às ATMs.

4.2. Monitoria e denúncia de ausências

As constatações contidas neste estudo sugerem que os esforços que foram colocados em prática para fortalecer e implementar a monitoria, denúncia e punição do absentismo de professores foram notados e tiveram um impacto sobre como as partes interessadas entendem e agem em relação às ausências. Há várias sugestões que visam promover a continuação e a intensificação destes, que incluem:

- Quase um em cada cinco professores disse ter chegado tarde ou saído cedo da escola uma vez por semana ou mais. Contudo, poucos funcionários públicos incluíram a falta de pontualidade como parte das suas definições de absentismo. É, por isso, importante definir a pontualidade como uma componente da assiduidade nas políticas de gestão de professores, incluindo a extensão das sanções para as ausências, de modo a aplicar-se também ao chegar tarde/sair cedo sem justificação. Isto ajudaria a esclarecer melhor as expectativas comportamentais dos professores, dos directores das escolas e da comunidade.
- Continuar a monitorar as distâncias e a duração da viagem à escola, incluindo mapear a necessidade de alojamento dos professores nas novas escolas e nas já existentes, e apoiar o envolvimento da comunidade na construção e manutenção do alojamento dos professores. Incluir também a monitoria do tempo de viagem e opções de transporte nas zonas urbanas, com vista a considerar que apoio pode ser necessário para resolver a falta de pontualidade.
- Os pais com baixos níveis de escolaridade são considerados como tendo menos probabilidade de se envolverem com assuntos da escola e de denunciarem as ausências dos professores. Há, portanto, necessidade de formar gestores das escolas e oficiais da educação sobre envolvimento comunitário para encorajar o envolvimento de pais de diferentes origens socioeconómicas e académicas na aprendizagem e governação escolar dos seus filhos. Por exemplo, para começar as escolas poderiam reconhecer e encorajar práticas domésticas que apoiem a aprendizagem das crianças, tais como contar histórias em línguas locais e práticas simples como perguntar o que as crianças aprenderam na escola. Considerar se alguns grupos de pais estão a ser excluídos da representação de comités e/ou dos canais de comunicação actuais utilizados pelas escolas.
- Continuar a reforçar o sistema de inspecção e supervisão escolar, concentrando-se particularmente no circuito de feedback entre as escolas e os supervisores. Isto pode incluir a monitorar quão útil e prático o feedback fornecido aos gestores escolares, assim como até que ponto as escolas são capazes de efectuar o seguimento.

4.3. Gestão e supervisão escolar

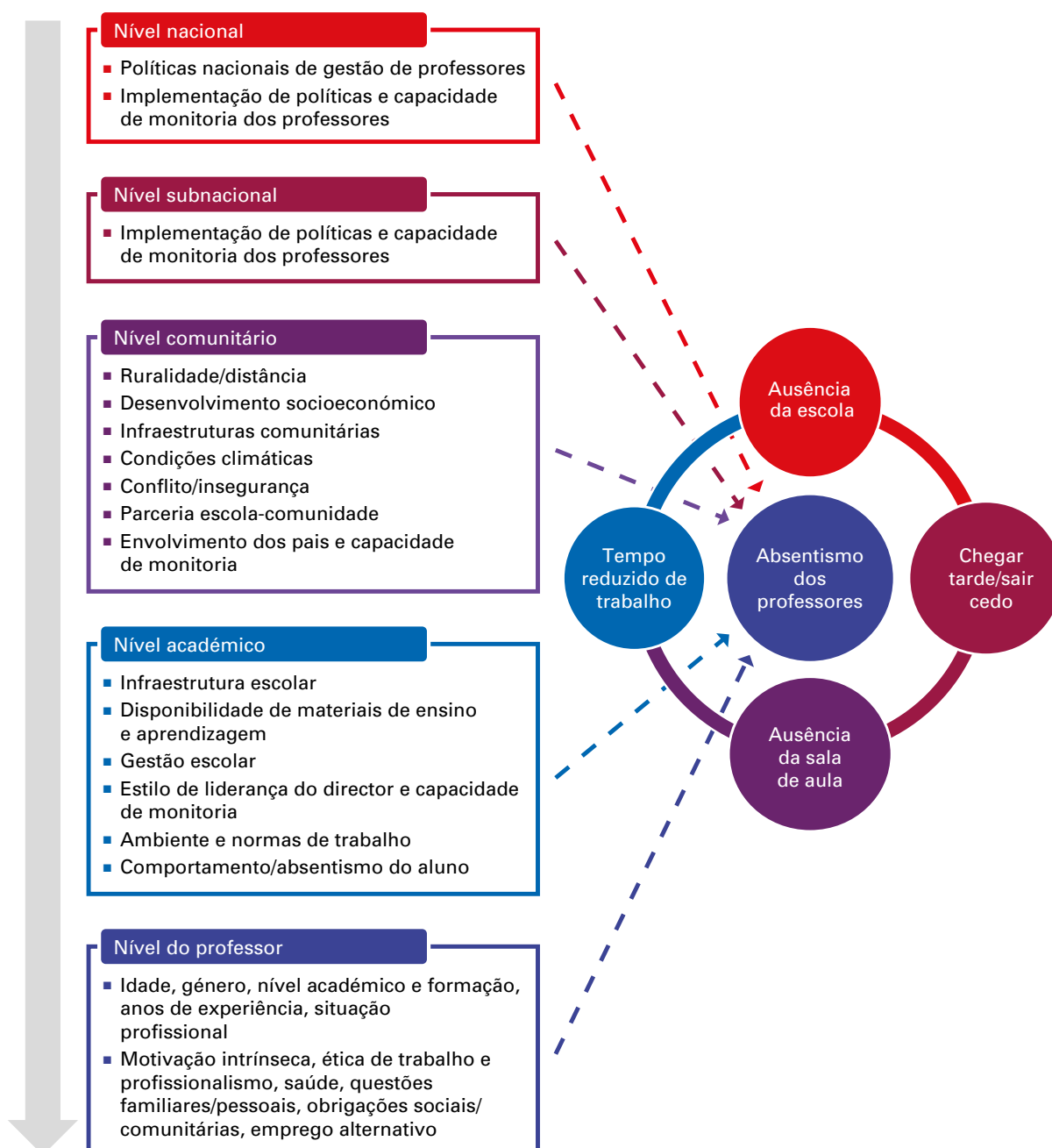
Os gestores escolares e os seus apoiantes directos desempenham um papel fundamental no apoio à assiduidade e ao tempo de trabalho dos professores. Conforme disse observou um oficial distrital, “são tomadas medidas correctivas a todos os níveis”. Algumas das prioridades sugeridas nesta área foram levantadas no presente estudo:

- Continuar a apoiar a gestão escolar e as práticas de gestão escolar, incluindo através do desenvolvimento profissional contínuo dos directores das escolas, chefes pedagógicos e outros membros da liderança escolar. Isto deve envolver práticas eficazes de elaboração de cronogramas, monitoria do desempenho dos professores e envolvimento da comunidade.
- Monitorar e assegurar a adequação dos materiais de ensino e aprendizagem em todas as escolas, incluindo o mapeamento e identificação de quaisquer constrangimentos existentes no fornecimento adequado de manuais escolares e materiais didácticos, concentrando-se nas escolas das zonas rurais e nas áreas que denunciam carências.
- Fazer uso do potencial da tecnologia no sistema de responsabilização em torno do desempenho pedagógico. Os directores e oficiais distritais indicaram utilizar os grupos móveis para coordenar a implementação de políticas, assim como a recepção de denúncias sobre problemas de desempenho, incluindo ausências de professores. Existe uma oportunidade de aumentar significativamente a sua utilização, incluindo examinar a sua eficácia e âmbito actuais, e quem está actualmente incluído e excluído da sua utilização.
- Mitigar os impactos negativos que esses desenvolvimentos podem ter na sala de aula. Com a rápida proliferação da penetração dos telemóveis e da Internet no país, os intervenientes neste estudo referem observar cada vez mais a sua utilização como fonte de distração, impedindo os professores de comparecerem ou utilizarem eficazmente o tempo na aula. A generalidade destes relatórios sugere que se justificaria considerar a proibição dos professores de utilizarem tecnologia pessoal na sala de aula.

ANEXO: Estudo Hora de Ensinar em Moçambique

Compreendendo o absentismo de professores de uma perspectiva de sistema

O Hora de Ensinar adopta o modelo explicativo de Guerrero *et al.* ¹⁹ com uma modificação importante que consiste na adição de mais dois grupos de variáveis. Estas variáveis operam em dois níveis do sistema educativo, o 'nacional' e 'subnacionais'. Estas variáveis são incluídas para medir o impacto das políticas nacionais de gestão de professores e da implementação de políticas subnacionais sobre as dimensões do absentismo dos professores.



Metodologia

O trabalho de campo do TTT em Moçambique foi feito ao mesmo tempo que o estudo dos Indicadores de Prestação de Serviços (SDI) do Banco Mundial. Ambos estudos foram realizados em parceria com o MINEDH e com o mesmo parceiro de trabalho de campo. Enquanto o SDI é em grande parte um estudo quantitativo focado na compreensão dos níveis de habilidade do professor, esforço do professor e desempenho dos alunos, o TTT em Moçambique centrou-se em desvendar as questões qualitativas em torno das razões por trás do absentismo dos professores.

Para recolher dados, a equipa Innocenti da UNICEF concebeu uma variedade de ferramentas qualitativas e quantitativas, incluindo entrevistas em profundidade, discussões de grupos de focais (DGFs) e inquérito em papel. Foram utilizadas ferramentas específicas para cada grupo de inquiridos, de modo a reflectir os conhecimentos especializados dos participantes e uma perspectiva única. Algumas foram também modificadas para cada tipo de escola. O inquérito em papel foi administrado a todos os professores ao serviço das escolas primárias seleccionadas para complementar e triangular os dados das entrevistas aos professores. Finalmente, uma ferramenta de observação foi concebida para registar as observações dos enumeradores sobre absentismo dos professores, interacção professor-aluno e relações de trabalho dos professores durante as visitas às escolas seleccionadas.

Quadro 2. Recolha de dados do estudo Hora de Ensinar em Moçambique



20
escolas
visitadas



52
entrevistas
e DGFs



245
professores
inquiridos

Em Moçambique, o TTT visitou 20 escolas primárias em Setembro e Outubro de 2018. Os colectores de dados realizaram 52 entrevistas e discussões dos grupos focais com cinco tipos diferentes de actores do sistema educativo: oficiais subnacionais da educação, líderes comunitários, directores das escolas, professores e alunos. Além disso, 245 professores realizaram inquéritos em papel.

Ao nível do Governo, os inquiridos incluíam representantes provinciais e distritais familiarizados com a gestão escolar e os processos de avaliação de professores. Os informantes comunitários tinham um conhecimento profundo das escolas e do pessoal escolar seleccionado e, na maioria dos casos, faziam parte do comité escolar. Em cada escola seleccionada, o estudo envolveu o director da escola, os professores ao serviço, e os grupos focais constituídos por seis ou sete alunos.

A principal recolha de dados foi realizada em duas fases para acomodar o acordo de que as visitas do TTT deveriam ser realizadas após as escolas terem sido visitadas pelo estudo de SDI. Três escolas seleccionadas tiveram de ser substituídas por outras escolas de características semelhantes, uma vez que não puderam ser visitadas nos dias previstos. As entrevistas foram realizadas em português, com entrevistadores atribuídos a províncias onde falam a língua local predominante, a fim de ajudar em caso de dificuldades de comunicação.

Análise de dados

Os 245 inquéritos aos professores das 20 escolas foram analisados e compilados. A informação que podia identificar os participantes foi removida. Foram realizados testes a fim de comparar as respostas dos professores com os resultados qualitativos, e para identificar desvios ou semelhanças. O principal objectivo da análise quantitativa dos dados foi o de fornecer mais informações sobre as 20 escolas seleccionadas, salientando ao mesmo tempo variações entre regiões e características dos professores.

As 52 entrevistas e discussões dos grupos focais que foram realizadas com cinco actores diferentes do sistema educativo levaram em média uma hora e foram transcritas palavra por palavra e traduzidas para inglês. Para analisar e interpretar sistematicamente estes dados, a equipa de investigação empregou a Análise de Conteúdo Temático (TCA). Embora a análise de conteúdo seja uma metodologia vasta que pode ser aplicada de várias maneiras, a abordagem adoptada para elaborar este relatório está mais próxima da análise interpretativa do conteúdo com a utilização de um livro de código que provém da leitura dedutiva da literatura existente e da leitura indutiva das transcrições. A codificação foi feita manualmente e ajudou na organização dos dados em temas. O objectivo da análise qualitativa dos dados era enriquecer as constatações a partir dos dados quantitativos.

Desafios e limitações

Como todos os estudos que se baseiam em dados auto-declarados e obtidos sob restrições temporais e orçamentais, o TTT em Moçambique não está livre de limitações metodológicas. Os três desafios mais significativos susceptíveis de terem surgido durante a recolha de dados são:

A tendência de respostas, incluindo tendência de desejabilidade social, pode ter se mostrado como sendo um desafio significativo. Pois, em alguns contextos, os participantes podem ter percebido o estudo como potencialmente ameaçador do seu estatuto laboral. Estas limitações foram tidas em consideração na interpretação dos dados. Os inquiridores receberam formação para comunicar os objectivos, esclarecer quaisquer conceitos errados sobre as implicações da participação voluntária e realçar os princípios do anonimato e da confidencialidade.

A tendência de selecção pode também ter sido um problema. A selecção dos professores entrevistados e inquiridos foi limitada aos professores que se encontravam na escola no dia da visita. Isto significa que alguns professores frequentemente ausentes podem não ter sido entrevistados ou inquiridos. Para prevenir este problema, foram anunciadas visitas às escolas e os professores foram informados com antecedência sobre as mesmas. No entanto, isto não exclui a possibilidade de tendências entre os participantes no estudo.

A representatividade dos dados do inquérito é um desafio devido à pequena dimensão do (N=245) e à abordagem intencional na selecção das escolas. Os resultados do TTT, portanto, podem fornecer uma visão geral das escolas seleccionadas, em vez de uma visão representativa da situação em todas as escolas de Moçambique. Por esta razão, a maioria dos resultados comunicados depende da análise sistemática de dados quantitativos e qualitativos.

Referências

- 1 Bassi, M., Medina, O. & Nhampossa, L. 2019. *Education Service Delivery in Mozambique: A Second Round of the Service Delivery Indicators Survey*. Washington, D.C: World Bank Group.
- 2 For example: Guerrero, G., Leon, J., Zapata, M., Sugimaru, C., & Cueto, S. (2012). *What works to improve teacher attendance in developing countries?: A systematic review*; World Bank. 2015. *Mozambique - Service delivery indicators : Mozambique service delivery indicators (English). Mozambique service delivery indicators brief; education*. Washington, D.C.: World Bank Group.
- 3 Guerrero, G., Leon, J., Zapata, M., Sugimaru, C., & Cueto, S. (2012). *What works to improve teacher attendance in developing countries?: A systematic review*
- 4 Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH). 2017. *Relatório do Estudo Holístico da Situação do Professor em Moçambique*. 2015. Maputo: MINEDH.
- 5 Afrobarometer. 2015. Mozambique Round 5 data (updated July 2015), available at <http://www.afrobarometer.org>.
- 6 Universalia. 2019. *Summative GPE country program evaluation Batch 4, Country 11: Mozambique*. Final Evaluation Report July 2019. Quebec: Universalia Management Group.
- 7 Ibid
- 8 UNICEF Mozambique. 2018. Budget Brief 2018 Education Sector.
- 9 Universalia. 2019. *Summative GPE country program evaluation Batch 4, Country 11: Mozambique*. Final Evaluation Report July 2019. Quebec: Universalia Management Group.
- 10 Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH). 2017. *Relatório do Estudo Holístico da Situação do Professor em Moçambique*. 2015. Maputo: MINEDH; UNESCO. 2019. *Revisão de Políticas Educacionais Moçambique*. Paris: UNESCO.
- 11 Beutel, M. 2011. *Teachers Talking: Primary teachers' contributions to the quality of education in Mozambique*. London: Voluntary Service Overseas.
- 12 Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH). 2017. *Relatório do Estudo Holístico da Situação do Professor em Moçambique*. 2015. Maputo: MINEDH.
- 13 Bassi, M., Medina, O. & Nhampossa, L. 2019. *Education Service Delivery in Mozambique: A Second Round of the Service Delivery Indicators Survey*. Washington, D.C: World Bank Group.
- 14 United Nations Economic Commission for Africa. 2008. *Securing our Future: Report of the Commission on HIV/AIDS and Governance in Africa*. Addis Ababa: Commission on HIV/AIDS and Governance in Africa.
- 15 World Bank. 2020. "Prevalence of HIV, total (% of population ages 15-49)". World Development Indicators.
- 16 WHO. 2018. World Malaria Report. Geneva: World Health Organization.
- 17 GfK. 2010. *Brief analysis of the impact of malaria in the private sector*.

- 18 Beutel, M. 2011. *Teachers Talking: Primary teachers' contributions to the quality of education in Mozambique*. London: Voluntary Service Overseas.
- 19 Guerrero, G., Leon, J., Zapata, M., Sugimaru, C., & Cueto, S. (2012). *What works to improve teacher attendance in developing countries?: A systematic review*; Guerrero, G., Leon, J., Zapata, M., & Cueto, S. (2013). Getting teachers back to the classroom. A systematic review on what works to improve teacher attendance in developing countries. *Journal of Development Effectiveness*, 5(4), 466-488.

for every child, answers

UNICEF Office of Research – Innocenti

Via degli Alfani, 58 – 50121

Florence, Italy

Tel: (+39) 055 20 330

Fax: (+39) 055 2033 220

florence@unicef.org

www.unicef-irc.org

twitter: @UNICEFInnocenti

[facebook.com/UnicefInnocenti](https://www.facebook.com/UnicefInnocenti)

© 2021 United Nations Children’s Fund (UNICEF)

unicef 
Office of Research – Innocenti