



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

José de Inocência Narciso Cossa

**Produção do Currículo no Ensino Secundário Geral: Compreensão das
Práticas Docentes nas Escolas Gengibre e Girassol**

Rio de Janeiro

2016

José de Inocência Narciso Cossa

**Produção do Currículo no Ensino Secundário Geral: Compreensão das Práticas Docentes
nas Escolas Gengibre e Girassol**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação - Currículo: Sujeitos, Conhecimento e Cultura.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria de Lourdes Rangel Tura

Rio de Janeiro

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

C834 Cossa, José de Inocêncio Narciso.
Produção do Currículo no Ensino Secundário Geral: Compreensão das Práticas Docentes nas Escolas Gengibre e Girassol/ José de Inocêncio Narciso Cossa. – 2016.
218 f.

Orientadora: Maria de Lourdes Rangel Tura.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação - Moçambique – Teses. 2. Currículos – Teses. 3. Práticas de ensino – Teses. I. Tura, Maria de Lourdes Rangel. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 37(679)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

José de Inocência Narciso Cossa

**Produção do Currículo no Ensino Secundário Geral: Compreensão das Práticas Docentes
nas Escolas Gengibre e Girassol**

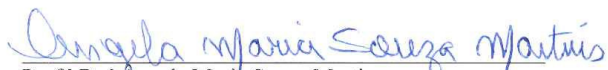
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação - Currículo: Sujeitos, Conhecimento e Cultura.

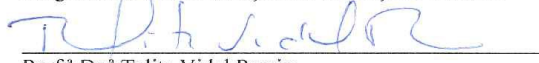
Data da defesa: 25 de Novembro 2016

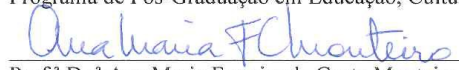
Orientadora:

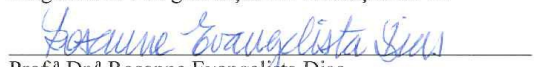
Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Rangel Tura
Programa de Pós-Graduação em Educação - PROPEd /UERJ

Banca Examinadora:


Prof.^a Dr.^a Angela Maria Souza Martins
Programa de Pós-Graduação em Educação / UNIRIO


Prof.^a Dr.^a Talita Vidal Pereira
Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação FEBF/UERJ


Prof.^a Dr.^a Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro
Programa de Pós-graduação em Educação/UFRJ


Prof.^a Dr.^a Rosanne Evangelista Dias
Programa de Pós-Graduação em Educação/ProPEd/UERJ

Rio de Janeiro

2016

Notas Prévias

A presente tese foi produzida no âmbito do convênio entre o Governo Brasileiro e Moçambicano, CNPq – MCT, programa de pós-graduação em Educação, sendo que ela foi produzida de acordo com a norma – padrão de língua portuguesa usada no Brasil.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à Deus que me criou e, que igualmente, me proporcionou forças de modo a encarar este percurso acadêmico. A sua bondade serviu de sustento e sentido de encorajamento para questionar realidades e propor um novo mundo de possibilidades teóricas na área de educação.

Dedico, também, este trabalho à minha orientadora, Maria de Lourdes Rangel Tura, que sem a sua atenção, dedicação, carinho, conhecimentos de integridade, de perseverança e paciência não teria concretizado este sonho acadêmico.

Este trabalho dedico, igualmente, a minha família, e em particular a minha esposa por ter me apoiado e encorajado em cada momento desta caminhada.

Por fim, dedico este trabalho a minha falecida irmã Maria Judite Cossa, que, enquanto em vida apoiou-me neste meu percurso acadêmico.

AGRADECIMENTOS

Chegado ao fim de mais uma etapa acadêmica, resultado de sacrifício, empenho e dedicação, tenho, em primeiro lugar, de agradecer à Deus, todo-poderoso que me concedeu energia e sabedoria de modo a desenvolver este trabalho.

De seguida, os meus mais sinceros agradecimentos e reconhecimentos endereço à Professora Dr^a. Maria de Lourdes Rangel Tura, minha orientadora e fonte de inspiração no transcurso desta formação, que de forma enérgica e incansável dedicou o seu tempo na orientação e produção desta pesquisa.

Agradeço, igualmente, às professoras Dr^a. Rita da Cássia Frangella e Maria Isabel Ortigão, as quais contribuíram na forma de pensar, ver e interpretar os fenômenos educacionais. Elas ajudaram-me, também, na desconstrução de alguns “tabus” científicos.

À Professora Dr^a. Alice Casimiro Lopes que me inspirou, seduziu e me contagiou, positivamente, em cada sessão de aulas que tínhamos, através de textos que ela propunha para os debates, os quais constituíam maiores fontes de aprendizagem e de aprimoramento do tema que me propus a pesquisar, por isso, o meu muito obrigado.

De modo especial quero agradecer ao prof. Dr. José Gondra, a pessoa que tornou o meu sonho possível, ao me conceder a carta de aceite, que por conta disso passei muitas noites em claro por emoção. Uma pessoa muito atenta, humilde, solidária e compreensível, quem não poupava as forças em me ouvir, orientar e reorientar.

Quero, igualmente, agradecer à todos os professores do ProPEd, incluindo o professor Walter Kohn, pelo encorajamento e convívios que me proporcionavam dentro e fora da UERJ.

Uma agradecimento especial estende-se aos membros da banca, as Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Rangel Tura, Talita Vidal Pereira, Ângela Maria Souza Martins, Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, Rosanne Evangelista Dias, que incondicionalmente aceitaram participar da banca de defesa da tese.

Agradeço, também, à todas as pessoas fantásticas que encontrei no PropEd, mormente: a turma de grupo de pesquisa, Nataly Costa, Maria Carolina, Fernando Macedo, Tânia Granja, Talita Pereira, Tereza Araujo, Luciana Velloso, Hiler Lyn, Mariza Peixoto, Franciny Ribeiro da Silva, André Gava, Mercia Cabral, enfim, a todos os colegas e amigos que os conheci na UERJ.

Agradeço, igualmente, ao Governo brasileiro pela oportunidade de formação e apoio financeiro que me concedeu, sem os quais, não teria alcançado este nível acadêmico. Quero, ainda, agradecer à todos os funcionários do Restaurante Universitário da UERJ, vulgo “Bandejão” que sempre me proporcionaram o melhor acolhimento para que eu pudesse aguentar no meu percurso acadêmico. Agradeço igualmente os funcionários das bibliotecas da UERJ nos diferentes andares, ao pessoal da Secretaria do ProPEd, mormente: Raquel Evelin Silvério, Morgana Medeiros dos Santos, David Inácio Pegoral e Aline de Moraes.

Agradeço, igualmente, à CNPq e a reitoria de Pós-graduação, da Universidade Estadual de Rio de Janeiro pela concessão da bolsa de estudos e pelo apoio técnico e financeiro.

Agradeço, ainda, à Faculdade de Educação de Pós-graduação pelo acompanhamento e atenção concedidos no transcurso da minha formação, condições essas que possibilitaram a minha formação e a possibilidade de realização desta pesquisa em condições aprazíveis.

Não posso esquecer de agradecer ao Governo moçambicano, por ter me dado a oportunidade de estudar até chegar a este nível acadêmico, por isso, devo muito a este Governo e ao seu povo.

Os meus agradecimentos são extensivos às escolas pesquisadas (professores, alunos e gestores) dado que sem a sua colaboração e anuência não teria sido possível produzir os dados de que precisava e, por conseguinte, o estudo não teria sido possível, em particular os diretores das escolas, pela recepção e acompanhamento durante a produção de dados.

Muito obrigado aos doutores João Raiva, Maurício Matlombe por terem dado um despacho favorável para a continuação dos meus estudos no exterior.

Agradeço aos meus pais Narciso Fabião Macie e Evelina Nhamuave por terem apostado em mim, espero não vos decepcionar. Agradeço, também, aos meus irmãos Zefanias Cossa, Eliazardo Cossa, Laura Cossa, Helena Cossa, Joel Cossa, Narciso Cossa, Carlos Cossa, Avelino Cossa, Felizarda Cossa, Amélia Cossa pelo apoio moral e material e por ter sempre acreditado em mim.

A minha esposa, Marcela da Leia Tavasse, vai um obrigado muito especial, por ter aceite este projeto perene, e, por conseguinte ter aceite ficar sozinha durante a minha formação e que nos momentos de solidão renovava sempre as minhas energias. Não me posso esquecer de agradecer a minha sogra, Maria Luís Djedje, pelas chamadas de encorajamento que sempre efetuava, e aqueles sonhos que sempre contava, que só nós os dois sabemos. Estendem-se

também os agradecimentos à Luis Djedje (Vóvo Chara), Cristina Mondlane, Tututa, Paulino Manteiga, Marcela da Leia, Dr Chongo.

Aos meus primos, amigos, sobrinhos (Almeida, Mateus, Shiba, Tchesse, John Mando, Pedro, Mito, André, Max, James Bond, Tonecas, Cristiano, Adriano, Jenny, Preciosa, Evelina, Zizito, Adelina, Chico, Celeste, Mano Gil, Alcinha, Chica, Inocência, Marcelinha, Gaspar Chirinda, etc.) aquele abraço de tio, amigo, primo e que este nível sirva de vossa fonte de inspiração e que consigam atingir maiores e melhores níveis acadêmicos.

Agradeço aos meus professores do ensino primário, os quais me esculpam pela primeira vez e me mostraram o valor da ciência. Ao Prof. Dr. Mouzinho que me mostrou a direção e o segredo de uma pesquisa científica ao nível de mestrado. A este nível os meus agradecimentos estendem-se à Prof^ª. Dr^ª. Cristina Tembe, Olivia Matusse, Francisco Januário, Feliciano Eduardo, Inocente Mutumucuiu, Lisboa Machavane, Fernando Francisco Tsucane, Francisco Fernando, Sérgio Mendes, enfim, à todos os meus professores de mestrado da FACED-UEM. Nesta senda de agradecimentos, agradeço, ainda, ao Prof. Dr. César Cumbe e Américo Boca, docentes da UP, departamento de francês pelos seus aconselhamentos e encorajamentos.

Quero, também, agradecer aos amigos e colegas, que juntos tínhamos debates acesos sobre a academia, os quais me constituíam e fortificavam, na casa 7, no RJ, moradia da querida Amélia Gouveia, mormente: Brazão Catopola (Baiano); Luís (Sardan); Francisco da Conceição (Coach); José Moreira (Malú); Bruno (Criolo); José Hossi (Mangolê); Lucas; Gudo, a Roberta (a paulista); Nelson Mabucanhane, Bilério, José Maúngue, Telma Amorgiana e Zucula.

Fizeram parte desta minha caminhada os colegas de futebol (ontológico), os quais tenho maior apreço, por aquilo que foram: José Silva, Américo Xirinda, Passado, Muchanga, Zarito, Sebas, Almeida, Xirico, Nelson, Antoninho, Dinis, Mais Velho, Jójó, Mabjaia, Drogba, Anastâncio, Zefanias, Adriano, Pebresh, Artur, Max, Sérgio, Walter, Andreas, Bruno, etc.

Finalmente, agradeço aos professores Samuel Chamussa, Samuel Mavie e Raul Junior Balate pelas correções feitas neste trabalho, por um lado. Por outro, agradeço à todos os amigos que directa ou indirectamente contribuíram nesta caminhada, com particular destaque para Octávio Zimbico.

RESUMO

COSSA, José de Inocência 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.

Nesta pesquisa fez-se um estudo sobre a produção curricular em dois estabelecimentos do Ensino Secundário Geral (ESG), na Província de Maputo, na cidade de Matola, através da análise das práticas docentes de professores. A pesquisa optou por uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico e na análise de conteúdo baseada em Bardin (1977), que consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas junto aos professores, membros da direção e estudantes das escolas que foram o lócus da investigação e na análise de documentos. O estudo mostrou que os professores participavam da produção curricular através de várias atividades que desenvolviam baseadas em suas experiências, concepções, níveis de formação e discursos orais e escritos. Mostrou, igualmente, que cada escola fazia a interpretação e colocação em prática do currículo proposto segundo as suas especificidades, localização e reputação local. Por isso, a produção curricular não se restringia apenas ao que era pertinente aos documentos escritos, ela incidia, também, sobre os discursos que caracterizavam o dia-a-dia da escola. Deste modo, a escola não é simplesmente, um local de reprodução das orientações políticas, de uma cultura externa e dos discursos hegemônicos. Distinguiu-se ainda nesta investigação que o “chão da escola¹” tem sido muitas vezes um lugar de muitas controversias e contradições e não necessariamente de consensos, por parte de seus atores, mormente professores e gestores escolares. Há um entendimento de que o acesso à escola para todos estava ligado à homogeneização e padronização de alunos e das suas práticas, dentro do pressuposto que todos são iguais, e por essa via, ela participava e legitimava a exclusão social e a escolar.

Palavras Chaves: Produção Curricular. Práticas Docentes. Escola. Currículo.

¹ Entende-se “chão da escola”, neste trabalho, como sendo o espaço onde as políticas são concretizadas, e através das suas atividades específicas e localizadas participa da produção curricular.

ABSTRACT

COSSA, José de Inocência Narciso. *Curricular production in general secondary school: comprehension of the teachers' practices at Gengibre and Girassol schools*. 2016. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

This study is about curricular output in two schools of General Secondary Studies in “Província de Maputo – Cidade de Matola through teachers’ practical analysis. This study was based on a quantitative approach of ethnographic nature, as well as on the content studies on Bardin (1977). It gave the accomplishment of the semi structured-interviews among teachers, head members and students from school where was the focus of our research as well the study of documents. The study showed off that the teachers could participate in the curricular output through their several activities based on experiences, conceptions, degrees and oral/written speech. It has also shown that each school could interpret and practice the curricular proposed according to its specificities, localization and local reputation. Thus, the curricular output does not only concern to written documents, but also the speeches describing day after day of the school. In this way, school is not only a place of reproduction of political instructions of an extreme culture and hegemonic speeches. In this study, it’s also said that school has been as well a place of many divergences and contradictions, and not necessary of a consensus among teachers and school head. It has been noticed an understanding from which the access to school for every one was concerned to the students homogenization and standardization, and their practice within the premise that every one is equal, and consequently it participated and legitimized the social and scholar exclusion

Key words: Curricular output. Teachers’ practice. School. Curricular.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa de África.....	26
Figura 2 - Mapa de Moçambique.....	30
Tabela 1 - Dados por grupos disciplinares (Grupo A, B e C) na Escola Girassol:.....	120
Tabela 2 - Dados por grupos de disciplina (Grupo A, B e C) na Escola Gengibre:.....	122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Avaliação Contínua
AF	Avaliação Final
AfriMAP	Africa Governance, Monitoring and Advocacy Project
AGP	Administração e Gestão Política
AP	Avaliação Parcial
APT	Avaliação Periódica Trimestral
Art.º	Artigo
AS	Avaliação Sistemática
BM	Banco Mundial
BR	Boletim da República
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONFINTEA	Conferências Internacionais de Educação de Adultos
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CRM	Constituição da República de Moçambique
DAP	Diretor Adjunto Pedagógico
DC	Diretor de Classe
DE	Diretor da Escola
DT	Diretor de Turma
ECNSL	Escola Comunitária Nossa Senhora do Livramento
EESG	Estratégia do Ensino Secundário Geral
EGFAE	Estatuto geral dos funcionários e agentes do estado
EP	Ensino Primário
EP1	Ensino Primário do 1º Grau
EP2	Ensino Primário do 2º Grau
EPT	Educação Para Todos
ESG	Ensino Secundário Geral
ESG1	Ensino Secundário Geral do 1º Grau
ESG2	Ensino Secundário Geral do 2º Grau

ESZV	Escola Secundária da Zona Verde
FMI	Fundo Monetário Internacional
FRELIMO	Frente da Libertação de Moçambique
Gom	Governo de Moçambique
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
IMAP	Instituto de Magistério Primário
INDE	Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação
INE	Instituto Nacional de Estatística
MANU	União Nacional Africana Moçambicana
MCT	Ministério de Ciências e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MINED	Ministério de Educação
MINEDH	Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano
MMAS	Ministério da Mulher e Ação Social
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OGE	Orçamento Geral de Estado
ONG	Organização Não Governamental
OPAE	Organização Política e Administrativa das Escolas
OSISA	Open Society Initiative for Southern Africa
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PCESG	Plano Curricular do Ensino Secundário Geral
PEA	Processo de Ensino e Aprendizagem
PEE	Plano Estratégico da Educação
PNE	Política Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PropEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
RENAMO	Resistência Nacional de Moçambique
RIE	Regulamento Interno da Escola
RM	República de Moçambique
RPM	República Popular de Moçambique
SADC	Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral

SDJTM	Serviços Distritais de Juventude e Tecnologia de Matola
SE	Sistema de Educação
SNE	Sistema Nacional de Educação
TIC's	Tecnologia de Informação e Comunicação
TV	Televisor
UDENAMO	União Democrática Nacional de Moçambique
UEM	Universidade Eduardo Mondlane
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNAMI	União Nacional Africana de Moçambique Independente
UNESCO	United Nations for Education Science and Culture Organisation
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UP	Universidade Pedagógica
ZIP	Zona de Influência Pedagógica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	20
1.1 Delimitação Espacial, Temporal e do Conteúdo da Tese.....	25
1.2 Localização Geográfica e Perfil Socioeconômica de Moçambique.....	25
2 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	32
2.1 Formulação do Problema.....	32
2.2 Justificativa e Pertinência do Estudo.....	34
2.3 Tipo de abordagem da pesquisa.....	36
2.4 Instrumentos e Técnicas de Produção de Dados.....	37
2.5 Métodos e Técnicas de Análise de Dados.....	41
3 ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL EM MOÇAMBIQUE	43
4 PRODUÇÃO DO CURRÍCULO NO ENSINO SECUNDÁRIO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO	55
4.1 Currículo e Cultura na Escola.....	65
4.2 Políticas Internacionais de Educação no Contexto da Globalização.....	76
5 A CULTURA DE PERFORMATIVIDADE NO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL	89
6 APRESENTAÇÃO ETNOGRÁFICA DAS ESCOLAS DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL, II CICLO	100
6.1 Perfil dos Sujeitos de Pesquisa e Composição das Escolas.....	101
6.1.1 Escola Girassol.....	101
6.1.2 Escola Gengibre.....	103
7CULTURA ESCOLAR E AS PRÁTICAS DOCENTES	112
7.1.1 Escola Girassol.....	113
7.1.2 Escola Gengibre.....	123
7.2 Observação das aulas.....	129

7.2.1	<u>Escola Girassol</u>	129
7.2.2	<u>Escola Gengibre</u>	136
8	PRÁTICAS DOCENTES E A PRODUÇÃO CURRICULAR EM DUAS ESCOLAS DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL	161
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
	REFERÊNCIAS	199
	APÊNDICE A - Entrevista dirigida aos Membros da Direção da Escola	212
	APÊNDICE B - Entrevista dirigida aos Professores	213
	APÊNDICE C - Entrevista dirigida aos Estudantes	214
	APÊNDICE D - Ficha de Observação das atividades letivas	215
	ANEXO A - Hino Nacional	216
	ANEXO B – Calendário Escolar	218
	ANEXO C - Circular n.º 338/GPM/SP/DFP/029/2015	219
	ANEXO D - Folha de classificação do pessoal docente	220

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa visa investigar a produção do currículo em dois estabelecimentos de ensino secundário geral (ESG), em Maputo, através da compreensão das suas práticas docentes.

Vale destacar que, o desenho das políticas educativas tem sido, muitas vezes, feito com base nas demandas da sociedade, não obstante, sujeitas a contendas, dadas as diferenças que lhes caracterizam.

O seu desenho é, geralmente, feito a partir de identificação e mapeamento das (possíveis) necessidades da sociedade, feitos através do envolvimento de especialistas e representantes de diversas áreas científicas, organizações e associações, bem como das diferentes instâncias da sociedade.

As políticas educacionais estiveram sempre em fluxo, sendo a dinâmica social, a maior responsável (Heater e Gillespie, 1981). As políticas educacionais estão em fluxo contínuo e as educacionais nacionais estão, forçosamente, dependentes das internacionais (LINGARD e RIZVI, 2004). Tais políticas educacionais mudam a cada momento, a cada época histórica e instante, embora com alguns aspectos de manutenção, quer pela força de ações internas, sejam elas econômicas, políticas e sociais; quer pela força de ações internacionais, também, da mesma índole.

Ball e Bowe (1992) através de seu ciclo contínuo de políticas analisam a produção de políticas com base em três contextos, os quais se influenciam mutuamente: o contexto de influência, de produção de textos e o contexto de prática.

Com efeito, esta investigação concentra-se no contexto da prática, pois, para além de ser este o contexto onde a política tem efeitos mais visíveis, dada a interação e contato entre as políticas e os sujeitos é, também, neste contexto, que se evidenciam as práticas docentes, que são o cerne desta pesquisa.

O presente trabalho, considerando, à partir das apropriações de Albuquerque (2012), o campo educacional como um campo adjacente da análise das políticas, práticas e conceitos tem como importante ter em conta as experiências concretas e as (possíveis) lutas, negociações, interpretações que se desenvolvem nos estabelecimentos de ensino e, em particular, em sala de aulas, relativamente as práticas docentes.

Neste sentido, torna-se oportuno reconhecer e valorizar as diferenças² sociais como importantes bases para entender as forças sociais ativas envolvidas em mudanças (BALL, 2011, p. 47), no caso, no que se refere as condições sociais de alunos e às práticas docentes nas escolas.

Neste quadro de reconhecimento e valorização das diferenças, deve-se ter em conta, a acelerada expansão dos Sistemas Educativos, resultantes, por exemplo, da introdução de programas de Educação Para Todos (EPT) no mundo, por exemplo (Conferência de Dakar, 2000), em geral, e nos países em desenvolvimento, em particular, os quais colocavam para os governos, o desafio de realizar mudanças nos referidos Sistemas Educativos. Essas mudanças visavam satisfazer cada vez mais as necessidades dos indivíduos e da sociedade a que esses sistemas de ensino serviam.

Portanto, no quadro dessa articulação entre o global e o particular, este estudo busca pesquisar a produção do currículo nas escolas do ensino secundário geral (ESG), do II ciclo, através da compreensão das práticas docentes. Importa referir que, o ESG é, em Moçambique, ministrado nas instituições públicas, comunitárias e privadas, com vista à formação integral dos jovens, fornecendo-lhes instrumentos relevantes para que continuem a aprender durante toda a sua vida, por um lado. Por outro, o currículo do ESG visa dar uma formação teórica sólida que integre um componente profissionalizante, assim como permitir aos respectivos jovens a aquisição de competências relevantes para uma integração plena na vida política, social e econômica do país (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 3).

Assim, de modo a responder ao problema que se apresenta nas próximas seções, apresentam-se os seguintes objetivos: observar a produção do currículo nas escolas secundárias Gengibre e Girassol; identificar os agentes que participam da produção curricular nas escolas pesquisadas; mapear as práticas docentes; procurar, a partir do material produzido e usado dentro e fora das escolas, em que medida os professores são agentes ativos na produção do currículo; relacionar as práticas docentes com os resultados produzidos pelas avaliações nas escolas.

É importante referenciar que, neste trabalho, os nomes das duas escolas são fictícios, visto que se pretende preservar os nomes das escolas pesquisadas e garantir o anonimato e confidencialidade da informação produzida e dos informantes. A escola pública é representada por Gengibre e a privada denominada por Girassol.

² São considerados diferentes, aqueles que por suas características sociais e/ou étnicas, por serem considerados “portadores de necessidades especiais”, por não se adequarem a uma sociedade cada vez mais marcada pela competitividade e pela lógica do mercado e do consumo, os “perdedores”, os “descartáveis”, que vêm, cada dia, negada sua cidadania, seu “direito a ter direitos” (ARENDDT, 2006, p. 25)

Por que estudar as duas escolas? A opção em pesquisar nestas instituições de ensino deveu-se a necessidade de compreender o modo pelo qual as escolas produziam, interpretavam e colocavam em prática o currículo, tendo em conta as suas diferenças, no que se refere à natureza de cada uma delas.

A segunda razão deve-se ao fato das escolas se situarem na mesma Zona de Influência Pedagógica (ZIP), usarem o mesmo calendário escolar, que é instruído pelo Ministro de Educação e Desenvolvimento Humano. São escolas frequentadas por alunos residentes nos mesmos bairros e quase com as mesmas características. Os professores e gestores escolares (alguns) são pagos pelo OGE (Orçamento Geral do Estado). Outra razão da opção por estas duas escolas é porque embora sejam deficitárias e/ou problemáticas, sobretudo em termos de infra-estruturas, a Girassol pareceu ser tida como a de excelência, visto que ela era vista como aquela que apresentava melhores condições de trabalho, quer pela qualidade de recursos humanos quer pela qualidade das infra-estruturas. Mas também nesta escola o controle era mais forte que na Gengibre, por isso que muitos pais e/ou encarregados de educação optavam por esta escola para matricular os seus educandos.

A discussão teórica e do conteúdo da pesquisa são apresentadas em oito capítulos. O I capítulo faz a apresentação da contextualização do estudo com vista a descrever o contexto histórico de Moçambique assim como da organização de seu sistema educacional.

O II capítulo faz a apresentação da formulação do problema e dos procedimentos metodológicos. Descreve-se sobre a génese da pesquisa e os instrumentos e técnicas usados para a produção de dados que respondessem o problema. Por sua vez, o capítulo III apresenta a organização e funcionamento do Ensino Secundário Geral em Moçambique.

O capítulo IV faz a discussão sobre a produção do currículo no Ensino Secundário no Contexto das Políticas Internacionais de Educação. Esta reflexão visa compreender sobre a participação da escola na produção curricular tendo em conta as suas especificidades. Em seguida procura-se estabelecer uma relação entre o currículo e a cultura. Ainda no mesmo capítulo faz-se a discussão sobre as implicações de globalização nas políticas educacionais moçambicana, assim como as políticas internacionais influenciam e são influenciadas pelo contexto local.

O V capítulo discute em torno da cultura de performatividade nas escolas, a qual é vista sob ponto de vista das avaliações e das práticas escolares desenvolvidas nas instituições de ensino. Por sua vez, o capítulo VI faz a apresentação etnográfica e a Prática Curricular em duas

Escolas do Ensino Secundário Geral. Neste capítulo faz-se a descrição dos dados resultantes do estudo etnográfico desenvolvido em escolas do Ensino Secundário Geral (ESG) e a posterior discussão sobre a forma como elas interpretavam o currículo, a partir do mapeamento das diferentes atividades que ocorrem na escola. Procura-se neste capítulo entender como era feita a interpretação curricular, tendo em conta as especificidades de cada espaço educativo

O capítulo VII faz a apresentação da Cultura Escolar e as Práticas docentes através da discussão e a interpretação dos dados sobre a cultura escolar das duas escolas com recurso as conclusões dos diversos estudos apresentados ao longo deste trabalho. O último capítulo deste estudo, o VIII, Práticas Docentes e a Produção Curricular em duas Escolas do Ensino secundário Geral apresenta os resultados da pesquisa relativos à forma como os professores e os demais intervenientes no PEA na escola se apropriam e se servem dos documentos curriculares que chegam à escola, assim como daqueles produzidos localmente.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

A contextualização desse estudo é importante tendo em vista a especificidade do contexto histórico de Moçambique assim como da organização de seu sistema educacional. Contudo, não se irá fazer um texto muito detalhado mas apenas colocar alguns aspectos que pareçam ser fundamentais para se ter o panorama do espaço social e político onde se deu esse trabalho de pesquisa.

No final desse capítulo e tendo em vista o que foi relatado são apresentadas, dentro desse contexto sócio- histórico e político, as duas escolas que foram o *locus* da pesquisa.

Em 1975, ano da proclamação da independência Nacional, o governo moçambicano por meio da sua primeira CRM (Constituição da República de Moçambique) consagra a educação como um direito e dever de cada cidadão, onde por seu turno, o Estado assume a promoção das condições necessárias para a extensão do gozo desse direito a todos, “combatendo, com efeito, a situação de atraso criada pelo colonialismo” (CRM de 1975, art.º 31).

Posteriormente, em 1983 foi introduzido, em Moçambique, o 1º Sistema Nacional de Educação (SNE) através da Lei n.º 4/83, de 23 de Março, o qual nove anos mais tarde foi revisto pela Lei n.º 6/92, de modo a reajustá-lo e adequá-lo, do ponto de vista pedagógico e organizativo, à nova conjuntura política, econômica, cultural e social do País, mas também para dar resposta às novas necessidades do mundo.

Nota que a revisão da Lei n.º 4/83 à Lei n.º 6/92 caracterizou-se pela passagem de monopartidarismo para multipartidarismo, de orientação socialista democrática pela democracia liberal. Já no campo de educação caracterizou-se pela revisão e adequação da Lei do SNE: o ingresso no ensino primário que era obrigatório segundo a Lei n.º 4/83, de 23 de Março, já a Lei n.º 6/92, de 6 de Maio, não fazia menção à obrigatoriedade, apenas reduziu a idade do acesso de sete para seis anos de idade.

Na primeira lei, o ensino estava estruturado em subsistemas, enquanto na segunda estava dividido em formal e não formal, com maior evidência para questões sobre o “desenvolvimento da produção e da investigação científica” alínea e) [Art.º 2, alínea e)]. De acordo com o Plano Estratégico de Educação (2012-2016), a passagem de ensino primário para o secundário está

limitada à idade dos alunos, sendo a idade prevista para o ingresso no ensino secundário de 13 anos.

Constata-se que alguns aspectos mantiveram-se na transição de uma lei para outra, como foi o caso de direito à educação. Significa que, quer no contexto de monopartidarismo quer no pluripartidarismo, a educação esteve sempre no centro das prioridades de políticas governamentais. Mas, se notou que o referido direito não era acompanhado pela criação e aprimoramento das condições sob as quais as crianças estudavam e nem sobre a permanência das mesmas na escola e muito menos na articulação, aceitação e acomodação de suas culturas. Aqui se refere às culturas e não cultura, porque se entende que a escola é perpassada por várias culturas e não por uma e única hegemônica.

O então MINED (Ministério de Educação) empreendeu esforços no sentido de expandir a rede escolar. No quadro das políticas de expansão do ensino e em consonância com a alínea b) do artº. 1 da Lei n.º 6/92 de 06 de Maio, o Estado passou a permitir "a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo".

À luz do Diploma Ministerial n.º 126/94, de Boletim da República, o MINED, na altura, autorizou o exercício da atividade do Ensino Privado, onde se destacam o Ensino Particular Privado cujo objetivo é de obter lucros ou não e o Ensino Particular Comunitário, sob regência da Comunidade, cujo objetivo é apoiar pessoas carenciadas da Comunidade. Entretanto, o funcionamento dos dois tipos de Ensino obedece a um calendário, previamente, instruído pelo Ministro de Educação através da instrução ministerial.

Em 1995, o Governo de Moçambique (GoM) dentro das suas competências adoptou através da Resolução nº. 8/95 do Conselho de Ministros, a Política Nacional de Educação (PNE³) e a respectiva Estratégia de Implementação, que operacionalizava o SNE, determinando como objetivos do Ensino Secundário, a ampliação e a consolidação dos conhecimentos adquiridos no Ensino Primário, tendo em vista o ingresso dos graduados deste subsistema, no Ensino Superior ou em atividades produtivas, por um lado.

O aumento do acesso às oportunidades educativas para todos os moçambicanos à todos os níveis do sistema educativo, por outro lado (GoM, 1995:180: MINED, 1997).

³ PNE é um instrumento na área da educação, adotado pelo governo em 1995, o qual estabelece o quadro político do SNE (Osório e Silva, 2008).

É neste contexto que surgem as Escolas Comunitárias e Privadas, criada em 1998, propriedade da Igreja Católica – que é um dos lócus da pesquisa. O Diretor da Escola e os DAP's são nomeados pelo Ministro de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) sob a proposta do colegiado da Igreja, visto que, na altura da sua construção, a escola assinou um contrato de prestação de serviços com o então MINED, onde este se dispôs a enviar uma parte de professores necessários e a escola, por sua vez, se comprometeu a receber alguns alunos das escolas públicas enviados pelos Serviços Distrital da Juventude e Tecnologia da Matola (SDJTM).

A maior parte de alunos desta Escola vem da Comunidade local, sendo várias as razões que os levam a ingressar naquela Escola. Dentre elas destacam-se as afetações a partir das Escolas Primárias Públicas circunvizinhas; dos que tiverem perdido vagas em outras escolas secundárias, seja por terem idades superiores a 13 anos de idade; seja por excesso de faltas, seja por terem reprovado mais de duas vezes na mesma classe, ou que tenham sido expulsos das referidas escolas Secundárias da rede Pública; entre outras razões.

No que diz respeito à estrutura organizacional, a Girassol é em conformidade com o art.º 7 do Regulamento do ESG, do Tipo C⁴, e tal como outras Escolas deste subsistema, esta escola deveria estar constituída pelos seguintes órgãos: a) Conselho de Escola; b) Direção da Escola; c) Coletivo de Direção; e d) Conselho Pedagógico. Mas, o que se constatou é que a Girassol só possuía a Direção da Escola e o Coletivo de Direção, que se entende por essa via ser menos participativa, dada a falta de alguns órgãos. Ela leciona em regime de três turnos, com 79 professores, dos quais 28 do sexo feminino e 51 do sexo masculino. Destes, até a altura da pesquisa, 51 tinham o nível superior, ao passo que 28 tinham o nível médio. Mais de metade dos professores auferem salários a partir do Orçamento Geral do Estado (OGE) e aos restantes, a Direção da Escola paga a partir dos fundos provenientes das mensalidades pagas pelos alunos.

Do ponto de vista curricular, esta escola visa “consolidar, ampliar e aprofundar as capacidades e conhecimentos dos alunos na área de matemática, ciências naturais e sociais e nas áreas de cultura, estética e Educação Física; aperfeiçoar as faculdades intelectuais dos alunos; formar e enriquecer o carácter, as virtudes morais e físicas; desenvolver o espírito e a consciência patriótica” (MINED, 2003).

⁴ Com menos de 20 salas, para além das infraestruturas constantes do cadastro.

Para além das disciplinas curriculares previstas no Regulamento do Ensino Secundário Geral, que são 10 no ESG1 e/ou 6 a 7 disciplinas no ESG2 (MINED, 2006), a Girassol introduziu na sua grelha curricular as seguintes disciplinas opcionais: Psicopedagogia, TIC's, Empreendedorismo e Educação Cívica e Moral.

Em termos normativos, o funcionamento desta Escola encontra suporte legal no Decreto 11/90, de 1 de Junho (regulamentado pelo Diploma Ministerial n.º 63/91, de 26 de Junho), que autoriza o Ensino Privado e encoraja, a participação de entidades Comunitárias na oferta de Ensino. Com efeito, o regulamento interno da Girassol está em conformidade com Regulamento do ESG, no que não for contrário a ele (IDEM, 2003).

No que concerne a Gengibre – que é uma escola pública que também foi lócus da pesquisa -, diferentemente das Escolas Particulares, os diretores das Escolas Públicas e seus diretores adjuntos pedagógicos são nomeados por despacho do Ministro da Educação e Desenvolvimento Humano, sob a proposta da direção provincial de educação.

Os alunos destas escolas não pagam mensalidades, bastando para tal, que façam matrículas nas classes iniciais de cada ciclo (8ª e 11ª classes) e inscrições nas classes intermediárias, no início de cada ano letivo. Todos os professores das escolas públicas auferem seus salários a partir do OGE.

A manutenção das infraestruturas da Gengibre é feita pelo Estado moçambicano. Não obstante, a escola, em algumas salas de aulas, está desprovida de carteiras suficientes, quadros de giz, sala de informática, falta de mobília na sala de professores, falta de material informático nos gabinetes dos DAP's e na sala de professores, entre outras situações.

Ao longo dos últimos tempos, o governo moçambicano tem adotado várias estratégias com vista a melhorar a qualidade de ensino no ESG através de várias medidas sob ponto de vista de políticas, as quais estão previstas, por exemplo, no PEE (2012-2016, p. 87):

Tornar o currículo mais relevante e sustentável, com a perspectiva de criar bases para um ensino básico de 9 à 10 anos e racionalizar os recursos humanos existentes (professores). Isto implica desenvolver o currículo do ESG, em conformidade com a reforma prevista na estratégia e no plano curricular do ESG, e, entre outros. Desenvolver ações que levem os estudantes, e em particular as raparigas, a optar pelas áreas de Matemática, Ciências Naturais e outras afins; Aumentar o tempo letivo de 33 semanas para 40 semanas e o tempo de permanência na Escola. Isto implica uma revisão do calendário e horário escolar e o uso das TIC's na gestão escolar e no processo de ensino-aprendizagem; Estabelecer um sistema de formação e de desenvolvimento profissional contínuo para os professores, o que pressupõe: A revisão, elaboração e implementação da estratégia de formação de professores para o ESG; O estabelecimento de um sistema contínuo de

desenvolvimento profissional de professores (componente do ESG); A formação de professores em componentes sobre o ensino profissionalizante. Garantir o acesso ao livro e aos materiais didáticos, dando-se prioridade: ao equipamento/apetrechamento das bibliotecas com livros escolares e outros materiais de aprendizagem, de acordo com os critérios definidos; O equipamento/apetrechamento dos laboratórios e salas de informática com os recursos necessários para operacionalização do currículo. Definir e implementar os padrões de qualidade no ensino-aprendizagem, ao nível das escolas de Ensino Secundário, no contexto do sistema nacional de monitoria/avaliação de resultados da aprendizagem de alunos; Desenhar e implementar uma estratégia de formação e capacitação de gestores, nos domínios da planificação, gestão e administração escolar.

No que se refere aos objetivos, regista-se a pretensão que o Governo tem de mudar e inovar na área de educação, mas, em contrapartida, tal pretensão não está sendo acompanhada pela criação de condições reais e objetivas das escolas e salas de aula, locais onde as políticas são de fato políticas, quando elas são colocadas em prática (BALL; BRAUN; MAGUIRE, 2010). Portanto, há uma distância entre o discurso documentado e a prática.

Ora, de acordo com os objetivos acima mencionados pelo PEE⁵ (2012-2016), muitos dos objetivos não foram e nem serão atingidos até o ano 2016, que se propunha que se atingissem. São os casos de formação e capacitação de gestores, nos domínios da planificação, gestão e administração escolar; Garantir o acesso ao livro e a materiais didáticos, dando-se prioridade ao equipamento/apetrechamento das bibliotecas com livros escolares e outros materiais de aprendizagem; incluindo; o equipamento/apetrechamento de laboratórios e salas de informática com os recursos necessários à operacionalização do currículo; a formação de professores em componentes sobre o ensino profissionalizante.

O aumento de número de escolas, de professores e de alunos tem tido um impacto direto e positivo na redução de analfabetismo em Moçambique, que de acordo com Instituto Nacional de Estatística e Banco Mundial, entre os anos 2009 e 2014, as taxas de analfabetismo foi de 48%. Porém, no setor de educação, ainda se registra problemas de baixas taxas de conclusão, assimetrias regionais no que tange ao acesso aos estabelecimentos de ensino, desigualdade de gênero, fraca disponibilidade de recursos humanos qualificados, problemas de relação professor-aluno e professor-turma (PEE -2012-2016, p. 112).

É com base nos dados acima apresentados que se pretende, neste trabalho, refletir sobre a forma como cada uma das escolas interpreta, reinterpreta, traduz, compreende e faz a negociação dos sentidos na produção curricular que envolvem o texto político através das práticas docentes

⁵ Plano Estratégico da Educação

tal como defende Lopes (2007) quando afirma que os textos podem ser mais ou menos legíveis em função da história, dos compromissos, dos recursos e do contexto em que diferentes atores procedem suas leituras.

1.1 Delimitação Espacial, Temporal e do Conteúdo da Tese

O tema desta pesquisa respeita uma delimitação espacial, temporal e de conteúdo, elementos estes que observam e respeitam o objeto de estudo deste trabalho e os momentos históricos marcantes da sociedade moçambicana, sobretudo, no campo de educação.

A opção por Moçambique, como lócus da pesquisa, deve-se pelo facto de o pesquisador ser moçambicano e que no contexto do espírito patriótico e de cidadania pretende participar no debate dos principais problemas da nação, mas também, pelo facto de ter sido professor no ESG. Por estes motivos entende-se que uma pesquisa em Moçambique, e em particular nas escolas Girassol e Gengibre e no domínio de produção curricular, através da compreensão das práticas docentes nesta área poderá ser uma grande valia na área de Educação, pois vai abrir e/ou agregar novos paradigmas de debate no que concerne a produção curricular nas escolas.

Afora isso, os resultados deste estudo vão permitir conhecer melhor e fazer uma auto – crítica sobre o trabalho de docência.

1.2 Localização Geográfica e Perfil Socioeconômica de Moçambique

O interesse em apresentar a localização geográfica e a situação socioeconômica nesta seção para além de se conetar ao facto do presente trabalho estar a se desenvolver em um país com poucas referências no Brasil, deveu-se, também, à necessidade de se pretender apresentar os aspectos indispensáveis do local (foto real) onde se realizou a pesquisa. A República de Moçambique é banhada pelo Oceano Índico, ficando situada na zona oriental da África, com uma superfície de 799.380 km², com uma extensão de 2.515 km e uma fronteira terrestre de 4.330 km. Tem como países limítrofes: Tanzânia, Malawi, Zâmbia, Zimbabwe, Suazilândia e África do Sul.

Figura 1 - Mapa de África.



Fonte: <https://misoafricapt.wordpress.com/2012/03/19/mapa-atualizado-da-africa-2012>.

No que tange à organização administrativa, Moçambique organiza-se em Províncias, Distritos, Postos Administrativos, Localidades, Povoações e Aldeias. As áreas urbanas são divididas em cidades e vilas (CRM, 2004, artº.s 1 e 2). Nas povoações há uma entidade pública responsável por representar a autoridade central no respetivo território. Os líderes dos órgãos locais de Estado são escolhidos pelo governo central e seguem as suas instruções (Relatório do AfriMAP e da Open Society, 2012).

Cabe, também, o destaque para o surgimento dos municípios, os quais foram aprovados pela Lei n.º 2/1997, de 18 de fevereiro e, por sua vez, implementados a partir de 1998, com vista à descentralização da governação, sendo que os princípios, as normas organizacionais e de funcionamento, bem como as suas competências são estabelecidos pela Lei n.º 8/2003 de 19 de Maio e regulamentados pelo Decreto n.º 11/2005 de 10 de Junho.

Ressalta-se que os governos provinciais e distritais são os principais níveis do governo local, sendo que todos os principais cargos do governo provincial são preenchidos por indicação do governo central.

Os governos provinciais, ainda, seguem a organização por setor do governo central e as direções provinciais implementam e coordenam as atividades definidas pelos respetivos Ministros e órgãos ao nível central. Os governos provinciais têm uma lista de competências, incluindo na saúde e educação (Relatório do AfriMAP e da Open Society, 2012). Esta forma de ser, estar e do funcionamento dos diferentes níveis e instituições demonstra de forma inequívoca, o

quanto o poder está centralizado e a limitada possibilidade de tomada de decisões nos níveis mais baixos.

Moçambique é um país multilingue e multicultural habitado por diferentes grupos etnolinguísticos (INE, 1998). Por isso, é linguisticamente rico com muitas diferenças étnicas.

As línguas de Moçambique são todas de origem bantu⁶, com exceção do português, que é a língua oficial, desde que o país se proclamou independente, em 25 de junho de 1975. Moçambique, apesar de falta de consenso, tem 43 línguas faladas e mais de 100 dialetos, das quais 41 tem a base bantu e/ou são línguas nacionais, segundo a CRM, excepto a língua portuguesa e a de sinais. De acordo com o censo realizado pelo INE (2008) 48% dos moçambicanos fala português.

Contudo, ainda que haja controle nas escolas através da obrigatoriedade de uso da língua portuguesa no seio dos estudantes (art.º 68, n.º 4) importa referenciar que este controle não era pleno e total, ou melhor, não ofuscava ou matava as outras línguas que circulavam na escola, na medida em que, os alunos afirmaram em entrevistas e também no que se observou que usavam as línguas locais para se comunicar, sobretudo, durante os intervalos, em momentos que antecediam as aulas e durante as ausências de professores. Esta atitude dos alunos demonstrava o escape em relação ao controle, demonstrava inclusive o sentido de auto-reconhecimento por parte dos alunos em relação a sua provêniência, cultura, língua, etnia, etc.

Portanto, entende-se que, a universalização do uso da língua portuguesa em Moçambique, e em particular, nas escolas onde se fez a pesquisa, como a oficial, ela aprisiona pertencimentos, demonstrava o poder e sobretudo uma tentativa de ser hegemônica. Mas também, a língua portuguesa como oficial é uma ação simbólica, constitucional e, sobretudo, institucional, visto que, uma porção da população moçambicana não a usa no seu dia-a-dia. Se se tiver em conta o índice de analfabetismo⁷ ainda prevalente (48% - INE, 2008), e que por via disso, são poucas as vezes que solicitam serviços públicos, sobretudo, porque, em algumas zonas recônditas não existem tais serviços.

⁶ As línguas bantu é um termo utilizado para se referir a um tronco linguístico, que deu origem a diversas outras línguas no centro e sul do continente africano, fala por cerca de 300 milhões de pessoas, englobando cerca de 400 subgrupos étnicos diferentes.

⁷ Considera-se analfabeto, todo o indivíduo que não possui habilidade de leitura e de escrita em qualquer idioma. Em geral, a taxa de analfabetismo é calculada para a população de 15 anos e mais. Considera-se taxa de analfabetismo a proporção da população de 15 anos e mais que não sabe ler nem escrever (Relatório Final do inquérito aos agregados familiares sobre orçamento familiar, 2008/09, 2011, Instituto Nacional de Estatística).

Contudo, salienta-se que o uso da língua portuguesa como hegemônica é importante e essencial, pois, diminui as diferenças e possíveis conflitos relativos às línguas que circulam na escola. Mas, em contrapartida, exclui uma opção de pessoas por falta de domínio dessa língua “hegemônica”.

Com efeito, alguns alunos têm dificuldades de assimilar e aprender os conteúdos escolares, visto que, a língua portuguesa não é a sua língua mãe. Ela é apenas uma língua de ensino e a ser aprendida na escola. Aliás, precisa-se questionar o que é ser analfabeto em Moçambique. Se para além da língua portuguesa, a população, pelo menos, fala, e as vezes escreve diferentes línguas que são conhecidas e reconhecidas em Moçambique, então, até que ponto esta mesma população pode ser considerada de analfabeta? É analfabeta em relação a língua culta, hegemônica, erudita? O uso da língua portuguesa como a oficial se constitui em uma tentativa de controle a partir da língua, uma língua que tenta ser hegemônica.

Retomando, Moçambique faz parte dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa) e, é também, membro da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Moçambique, de acordo com INE (2016) possuía uma população de mais de 26 milhões de habitantes, dos quais 46% estava abaixo de 14 anos de idade e somente três por cento da população estava acima de 65 anos de idade.

Apenas 35% da população vive na zona urbana e a maioria, em todo o país, é constituída pelo sexo feminino. Metade da população moçambicana está na faixa dos 6 à 24 anos de idade, sendo que mais de metade da população (51,7%) é do sexo feminino (INE, 2016). Cerca de 80% do investimento público é destinado aos setores sociais como Educação, Saúde, Água, Agricultura, Transportes e Infraestruturas Rurais.

Dada à diversidade linguística, em cada província fala-se várias línguas e suas respectivas variações, sem contar com a língua portuguesa. É por isso mesmo, que após a conquista da independência nacional, o governo moçambicano adotou a língua portuguesa, como a oficial, (CRM, 2004, art.º 10), que na sua ótica, visa garantir a unidade nacional.

A opção pela língua portuguesa como a oficial, para além de se pretender garantir a unidade nacional buscava-se igualmente estabelecer o controle em diversos contextos, por conseguinte, pretendo apagar as diferenças, silenciou algumas línguas e as respectivas culturas. Porém, tal como se disse anteriormente, não se consegue controlar, dado a vários motivos, começando pela impossibilidade desta língua ser falada por todos moçambicanos até a

impossibilidade de se unificar as culturas e controlar todos os momentos de interação entre os sujeitos, tal como se sabe, não há língua sem cultura, mas, também, não há cultura sem língua. Ora, as outras línguas e/ou dialetos aparecem como resistência em relação a língua hegemônica.

Moçambique é constituído por 11 províncias: Cabo Delgado, Niassa, Nampula (Zona Norte do País); Tete, Zambézia, Manica, Sofala (Zona Centro do País), Inhambane, Gaza, Maputo Província e Maputo Cidade (Zona Sul do País), sendo Maputo, a capital do país.

A cidade capital de Moçambique, Maputo, comporta cerca de 11.6 % da população total, de acordo com o censo populacional de 2007, onde cerca de 52.1% é do sexo feminino, sendo este sexo a população mais iletrada com 60.7%. As zonas rurais são as que mais apresentam altos índices de analfabetismo, com cerca de 65,7%, contra 30.3% das zonas urbanas.

Moçambique é um país de baixo rendimento, com o PIB per capita que ronda os \$592, sendo cerca 50% a 60% da população moçambicana vivendo abaixo da linha de pobreza (PEE, 2012-2016; BM, 2014). Consequentemente, em 2013, Moçambique continuava sendo um dos países mais pobres do mundo e um dos piores no ranking mundial, encontrando-se em 178º lugar no que se refere ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). A maior parte da população moçambicana é jovem (entre 0-18 anos). A esperança de vida é uma das mais baixas do mundo, com cerca de 42 anos idade.

O país para além de ter uma das maiores taxas de mortalidade infantil no mundo e altos índices de prevalência de HIV (Fox; Santibañez et al; 2012) apresenta altos índices de analfabetismo, baixos rendimentos per capita, problemas de doenças e má nutrição. Com efeito, o Governo moçambicano tem considerado o setor da educação como uma das suas prioridades para a reversão do atual cenário da pobreza, analfabetismo e saúde que se apresentam.

Moçambique é rico em vegetação e fauna, minerais tais como, o carvão mineral, gás natural, petróleo, os quais estão em pesquisa e prospeção, pedras preciosas e semi-preciosas, entre outras, sendo que a atividade predominante que constitui, igualmente a base econômica é a agricultura.

Importa, também referir que cerca de 70% da sua população encontra-se em zonas rurais, onde as atividades predominantes são a pesca, a caça, a agricultura e a silvicultura. Das antigas colônias portuguesas em África, Moçambique é o país mais populoso, com mais de 26 milhões de habitantes (INE, 2016). O país passou por 26 anos de conflitos armados, 10 dos quais referentes à luta anti-colonial que deu origem à independência, e outros 16 de guerra civil que se sucederam

logo após a independência, tendo terminado em 1992, com a assinatura dos Acordos Gerais de Paz.

Historicamente, considera-se que esta última guerra tenha significado perdas sociais, educacionais, políticas e econômicas. A referida guerra destruiu as escassas infraestruturas herdadas do período colonial, tendo o Governo eleito em 1994, nas primeiras eleições gerais e multipartidárias, se esforçado na reconstrução das referidas infraestruturas, com maior prioridade para a Educação, Saúde e Agricultura. Estas ações demonstravam a consciência e o compromisso que o Governo tinha com relação àquelas áreas, em particular, a de educação que é o foco deste estudo.

A educação foi desde sempre vista como um instrumento indispensável para a ascensão ao bem-estar social, político, econômico e cultural do povo. Ciente da capital importância da educação, Moçambique ratificou vários documentos internacionais, como são os casos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, assinado em Dakar; a Declaração Mundial sobre a População e o Desenvolvimento e a Declaração de Jomtien.

A adesão a estes acordos deve-se ao facto de Moçambique estar ciente de que a nível regional e internacional, a educação constitui um dos instrumentos para o desenvolvimento e, por conseguinte para a redução da pobreza de qualquer país, e para o efeito, precisa apostar na formação de recursos humanos. Esses são significantes que se tornaram hegemônicos a partir dos possíveis interesses da população de Moçambique por essas questões.

Eis a seguir o Mapa de Moçambique, disponível [online] em <http://www.africaturismo.com/mapas/mocambique.htm> 9. 10. 2016.

Figura 2 - Mapa de Moçambique

2 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 Formulação do Problema

Pensar as coisas como problema. Tomar distância em relação ao que vemos e ao que sabemos. Transformar constatações em problemas a serem pensados. Investigar o que tornou possível determinado modo de saber, de poder, de ser e estar no mundo, num determinado aspecto de nossa vida

Fischer, 2002, p.234

Nos últimos anos, sobretudo, no período após a independência nacional e da assinatura dos acordos gerais de paz, e com a sustentação legal pelas Leis n.º 4/83 e 6/92 registrou-se maior crescimento de n.º de alunos nas escolas, ampliação da rede escolar e formação de professores. Contudo, de acordo com a experiência profissional do investigador, na área de docência, em Moçambique (cidade e província de Maputo) nas escolas secundárias do II Ciclo do ensino Público, Particular, Privado e Comunitário, a prática docente tem sido perpassada por vários problemas e dificuldades, por um lado. Mas também há ainda problemas quanto à qualidade e quantidade de escolas e professores, por outro.

Por exemplo, assistem-se a salas de aulas superlotadas; falta de material didático; falta de laboratórios e bibliotecas para experimentações e pesquisas; falta de espaços para as aulas de Educação Física; falta de espaço para a prática de modalidades como Voleibol, Futebol etc.

No que se refere ao aproveitamento pedagógico, a título ilustrativo, os resultados, sobretudo, na 10ª e 12ª classe do ESG, não têm sido satisfatórios, facto que tem preocupado o setor da Educação de uma forma geral e em particular aos gestores das escolas. As taxas de reprovações nas classes terminais, por exemplo em 2013, ao nível nacional foram de 36,2% e 32%, respectivamente, e no que se refere às desistências, estas se situam nos 7% (Comissão de Exame Nacional da Educação para todos, 2015). O mais preocupante nestas taxas de reprovação é que dos que aprovam, existem alunos que não sabem ler e escrever, sobretudo no ensino primário.

Aliás, estas taxas de reprovações contribuem para o aumento das desistências, enquanto as de repetição reduzem a capacidade de aumentar a oferta de lugares para novos ingressos (Relatório sobre a Estratégia do Ensino Secundário Geral 2009 – 2015: O papel do Ensino Secundário para o desenvolvimento do Capital Humano).

As preocupações do setor de educação tem sido visível durante as reuniões trimestrais de balanço das atividades letivas nas escolas bem como através de visitas pedagógicas de inspeção e supervisão realizadas ao nível das escolas no sentido de apoiar pedagogicamente as escolas.

A maior inquietação, nesta pesquisa, em relação as tais visitas pedagógicas é o fato de se procurar controlar e condicionar as práticas docentes através da imposição de metas, no que tange ao cumprimento de programas educacionais, mas, também, a exigência em relação ao mínimo percentual que se deve atingir na realização das avaliações trimestrais e/ou anuais. Nos dois casos, os instrumentos usados para se aferir à eficiência e eficácia das práticas docentes eram as avaliações internas, as provinciais e os exames nacionais nas classes terminais, como se o contexto da prática fosse apenas constituído por sujeitos apáticos, inflexíveis, que não produzissem outro tipo de realidade ou conhecimento.

Perante esta realidade, propôs-se, a partir das constatações, dificuldades e preocupações referenciadas, observar com base em um roteiro de observação, a produção curricular no ESG, através da compreensão das práticas docentes, assim como entender os sentidos que são construídos e/ou excluídos e os efeitos que são produzidos pelo currículo oficial no contexto da prática escolar, quando se valoriza os números, tendo em conta as adaptações, negociações, resistências que ocorrem em cada escola, e em particular em sala de aulas.

A tese desta pesquisa é de que as práticas docentes na escola se caracterizam pela invenção, criatividade, adaptação e flexibilidade de suas ações de educação. Não obstante isso, assumindo que embora o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano, através de Relatório de Avaliação, elaborado pelo então Ministério de Educação e INDE saiba que a escola é uma arena que participa da produção curricular através das suas práticas particulares e localizadas de ensino, o mesmo Ministério desconsidera o chão da escola, quando de forma equivocada cobra as diferentes escolas usando os mesmos instrumentos, que são limitadores e controladores, no caso, a avaliação provincial e/ou trimestral e o exame nacional.

Como conseqüência verificam-se resultados estatísticos desastrosos, desistências, resistências os quais contrariam as expetativas de gestores educacionais, embora tais resultados

apresentem uma leitura das práticas docentes e do real acontecer, fazer e interpretação do currículo pelos professores e alunos na escola, mas que são ignorados.

Face a esta situação, coloca-se a seguinte pergunta: Em que medida a avaliação praticada através de instrumentos referenciados (testes provinciais e exames) abarca e responde as especificidades de cada escola bem como reflete as aprendizagens dos estudantes?

2.2 Justificativa e Pertinência do Estudo

A escolha do tema justifica-se do ponto de vista pessoal, acadêmico e profissional. Do ponto de vista pessoal, o tema está intimamente ligada à Linha de Pesquisa – Currículo: Sujeitos, Conhecimento e Cultura relativos ao Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Sob ponto de vista profissional baseia-se na função docente e a conseqüente observação de acontecimentos que se desenrolavam dia após dia nas escolas onde o pesquisador trabalhou há mais de uma década, e as discussões e preocupações havidas em vários quadrantes em relação aos apelidados “baixos resultados” verificados na maioria das Escolas Secundárias da Província de Maputo, em geral, e nas escolas da Girassol e Gengibre, em particular, que se constituíam em questões decisivas na escolha do tema. Com efeito, a experiência pessoal associada e confrontada com a situação que se vivia nas referidas escolas, levaram a refletir sobre a necessidade de observar de forma rigorosa e sistemática a produção curricular nas escolas secundárias em voga, através da compreensão das práticas docentes.

Ainda no âmbito da experiência profissional prende-se ao fato de durante o percurso profissional, desempenhando as funções de docência nas escolas secundárias, quer públicas quer privadas, algures na cidade e província de Maputo e face às obrigações e as exigências de cumprimento de planos e objetivos curriculares, sem que isso refletisse, necessariamente, a qualidade de ensino, assim como na produção de dados estatísticos; e em contraposição às leituras feitas ao nível de mestrado, e muito recentemente, ao nível de doutorado, tendo permitido construir uma percepção e olhar diferentes em relação à educação em Moçambique, o que levou a

refletir de forma rigorosa e metódica sobre a produção curricular nas escolas em voga, através da compreensão das suas práticas docentes.

No que concerne à relação desta pesquisa com o percurso acadêmico, este deveu-se ao facto de ao longo da formação acadêmica ter tido contato com várias literaturas que se debruçavam em torno da produção curricular na escola, facto que levou a procurar entender de que forma tal produção ocorria no contexto de escolas moçambicanas, em particular, as da província de Maputo, cidade de Matola.

Outra motivação acadêmica para o desenvolvimento deste trabalho foi pelo facto dos vários estudos que se teve acesso em Moçambique, não olharem para o chão da escola como sendo, também, um local de produção de currículo, afora de ser um espaço de sua implementação (TURA, PEREIRA 2013), assim como não se interessarem pela influência das práticas docentes enquanto factores preponderantes na produção curricular. Mas, também, houve interesse de fazer este estudo, pois, pretendia-se entender de que forma o contexto da prática fazia a articulação com os diferentes contextos, culturas e diferenças.

Outro aspecto que levou a desenvolver este estudo é o de pretender contribuir na área de educação com um estudo sobre a influência das práticas docentes em sala de aulas na produção curricular.

Quanto à pertinência da pesquisa, ela mostra-se importante, na medida em que, ao nível social, a partir da participação de professores na produção curricular, as suas práticas serão vistas como estando comprometidas com o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do estudante.

Espera-se também que a presente pesquisa sirva de uma alternativa para o debate acadêmico, no que concerne à produção curricular no ESG, tendo em conta que debates a este nível, para além de serem muito recentes e raros, eles são muito pouco aprofundados relativamente à dimensão e à influência que a escola tem na produção curricular.

2.3 Tipo de abordagem da pesquisa

Para a realização deste estudo buscou-se fazer uma pesquisa com abordagem etnográfica em escolas caracterizadas por turmas superlotadas⁸, algumas salas de aulas sem carteiras suficientes, parte de professores sem qualificações acadêmicas necessárias para o seu exercício profissional, e uma gestão centralizada e com altos padrões de controle. O estudo teve em conta as diferenças entre as escolas, no que se refere, sobretudo, à forma como cada uma delas entendia e interpretava os currículos.

Etnografia é uma expressão de origem grega que se subdivide em duas acepções: *ethnous* = pessoas e *graphia* = descrição. Contudo, os estudos etnográficos não se interessam em definir problemas e encontrar soluções (WEDIN, 2004 p. 24). É assim que a opção por um estudo com abordagem etnográfica deveu-se ao facto deste fornecer uma visão profunda, ampla e integrada de uma unidade complexa, composta de múltiplas variáveis, mas, também, pelo facto de permitir o retrato de situações vivas do dia-a-dia escolar, descobrindo novas significações, sem prejuízo de sua complexidade e dinâmica natural (ANDRÉ, 2007, p. 52-53).

Ademais, este tipo de abordagem tem várias contribuições no campo de educação, dentre as quais ela oferece várias propostas nos locais de pesquisa, e estando na escola vê-se, como cada disciplina se desdobra na prática. Portanto, observa-se o acontecer do currículo. Ou seja, o trabalho etnográfico permite compreender como o currículo esta sendo realizado e produzido.

Para André (2001), a pesquisa de abordagem etnográfica preocupa-se com o significado das ações assim como dos eventos em relação ao grupo estudado. De acordo com Tura e Silva (2010) as autoras consideram o método etnográfico como sendo mais do que um conjunto de técnicas, mas, como uma postura que influencia o desenho de investigação, sendo um método que permite fazer aproximações com o lócus da investigação e possibilitando, deste modo, se estar junto às práticas dos sujeitos.

Destarte, a pesquisa de cunho etnográfico encaixa-se neste estudo, pois, pretendeu-se compreender as práticas docentes; assim como as interações e experiências do grupo estudado (professores, gestores e alunos das escolas pesquisadas) e baseando-se na perspectiva de Ball e

⁸ O número de alunos por turma rondava entre 45 e 110 alunos.

Bowe (1992) estar observando o contexto da prática como sendo, também, um local de produção de currículo.

Optou-se nesse contexto, por realizar entrevistas, a observação participante e a análise de documentos que foram, cuidadosamente, selecionados na escola pública e privada do II Ciclo. Neste espaço procurou-se produzir dados sobre as percepções, compreensões, opiniões e experiências profissionais de professores, alunos e membros das direções das duas escolas sobre a produção curricular.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) a pesquisa qualitativa tem as seguintes características: a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na produção desses mesmos dados cuja análise é feita de forma indutiva. Por seu turno, Flick (2009) defende que na pesquisa qualitativa os pontos de vista e as práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas e contextos sociais a eles relacionados.

Aliás, o interesse nesta abordagem foi o de descrever e interpretar os dados produzidos e compreender as percepções e os significados que os sujeitos atribuíam às suas experiências profissionais. Com base nesta abordagem, os dados foram produzidos através de conversas, auscultação e respeito à livre expressão dos participantes (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.79). Estes procedimentos ajudaram a compreender e aprofundar o conhecimento e os processos de produção curricular nas escolas pesquisadas, a partir da observação das suas práticas.

2.4 Instrumentos e Técnicas de Produção de Dados

Sendo as entrevistas e a observação, os principais instrumentos e técnicas usados na abordagem etnográfica (WEDIN, 2004 p. 24), este estudo baseou-se em entrevistas semiestruturadas, observação participante; e na análise documental (legislações, regulamentos de escola e de avaliações, livros de turma, Mapas de resultados, etc.).

Para efeitos de reflexão sobre o desempenho escolar de estudantes observou-se as formas de se realizar os programas de ensino, os mapas de aproveitamento, os livros de turma, entre outros documentos escolares (VIDE APÊNDICE D).

Importa referenciar que a seleção de instrumentos e técnicas de produção de dados, das pessoas entrevistadas e observadas, assim como dos documentos analisados foram aspectos que ao longo da pesquisa foram se modificando, redefinidos, em função da realidade e contexto que se ia encontrando nas escolas (ANDRÉ, 2007).

A entrevista com os gestores escolares (VIDE APÊNDICE A) procurava obter informações sobre a sua visão em relação as práticas docentes e o desempenho escolar de estudantes, e por conseguinte, sobre os resultados estatísticos, questões relacionadas com a gestão escolar, a sua percepção e compreensão em relação a participação de professores na produção curricular.

A entrevista com os professores das duas escolas pesquisadas (VIDE APÊNDICE B) buscava informações sobre as suas experiências e opiniões em relação aos resultados escolares de estudantes, sob ponto de vista de produção curricular. Procurou-se, igualmente, pesquisar sobre as suas práticas docentes e a sua percepção em relação a sua participação na produção curricular, e o entendimento que eles tinham no que se refere aos instrumentos de avaliação e os resultados estatísticos que daí advinham.

Finalmente, as entrevistas empreendidas com os alunos (VIDE APÊNDICE C), também, das duas escolas buscavam informações, primeiro sobre os antecedentes dos estudantes e o perfil das suas famílias passíveis de influenciar o seu desempenho escolar e em segundo lugar sobre o seu entendimento sobre o decurso do PEA (processo de ensino e aprendizagem) na escola.

Os guiões de entrevista apresentavam duas partes, sendo que a primeira se referia aos dados sócio - demográficos dos entrevistados (idade, sexo, nível de escolaridade, profissão, cargo) e a segunda parte (baseada em tópicos) que visava produzir dados que ajudassem a compreender o processo de produção curricular no ESG.

Segundo Trivinos (1987), a entrevista semiestruturada é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. As entrevistas semiestruturadas organizam-se em torno de perguntas ou roteiros, que representam os tópicos a averiguar (TURA, 2003, p. 199).

Desta maneira, o interlocutor, a partir do seu pensamento e de suas experiências, em função da questão colocada pelo investigador, vai participar da elaboração e produção do conteúdo da pesquisa.

As entrevistas com os professores, gestores e alunos foram realizadas, individualmente, as quais duraram entre 30 e 45 minutos com cada um dos entrevistados. Para além de se usar o diário de campo, no qual se anotava, de forma mais completa e precisa possíveis, os diferentes momentos da pesquisa, incluindo suas incertezas e perplexidades (TURA, 2003, p. 189), no registro das entrevistas, usou-se uma gravação em áudio, para que não se perdessem aspectos importantes do relato e da forma como os factos eram enunciados (TURA, 2003, p. 199). As gravações das entrevistas foram feitas, com base em uma negociação e/ou anuência prévia dos entrevistados, tendo se reservado, com efeito, o direito de não aceitarem.

Relativamente aos estudantes, as entrevistas foram realizadas em vários e diferentes momentos tais como: intervalo de lanche, hora de chegada e/ou saída das aulas, antes ou depois das aulas mediante a sua liberação pela direção da escola e pelos professores.

Com os professores, para não interferir, negativamente, no seu processo normal de trabalho, foram entrevistados nos momentos em que não tinham aulas ou no fim das mesmas, ou em qualquer outro momento que estivessem livres/disponíveis. Vale lembrar que, o estudo se baseou no método não probabilístico, onde a técnica de amostragem foi por conveniência de seis professores, dos quais, três eram do sexo feminino e três do sexo masculino; seis membros das Direções das escolas, dois do sexo feminino e quatro do sexo masculino, 10 estudantes, sendo cinco de cada uma das escolas. Relativamente à observação participante, este tipo de técnica de produção de dados visava manter um contato direto com os professores, estudantes e gestores das escolas. Mas, também visava acompanhar o processo de organização das várias atividades da escola, tais como: datas comemorativas das escolas, organização do processo das avaliações, distribuição das turmas no início de ano letivo, seleção de alunos, formação de turmas, distribuição de horários aos professores. De acordo com Lüdke e André (1986), esta técnica permite que o pesquisador esteja mais próximo à realidade, tornando o pesquisador parte do contexto observado e estudado.

Ademais, usou-se a observação participante, visto que se pretendia documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeavam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano escolar do seu fazer pedagógico (ANDRÉ, 2007 p. 41), através de envolvimento em múltiplas ações, de modo a registrar, narrar e situar os acontecimentos (TURA, 2003).

Esta técnica permitiu, igualmente, fazer o levantamento de informações através da observação de lugares e práticas tais como: o contato e o relacionamento entre estudantes e professores durante os intervalos, observação das práticas de professores logo à sua chegada a escola, durante as aulas, no recreio, na hora do lanche, a interação estabelecida com os estudantes na sala de aulas e o contato entre os professores durante os intervalos sobretudo, na sala de professores, as práticas de professores nas salas de aulas, os rituais realizados nas reuniões quinzenais de planificação, nas reuniões com os pais e/ou encarregados de educação, reuniões de balanço trimestral, momento da concentração para se entoar o Hino Nacional⁹ (VIDE EM ANEXO A), etc., e os sentidos construídos nestes diferentes momentos e atividades.

A observação nas salas de aulas centrou-se em algumas disciplinas da área das letras (Grupo A), e as da área de Ciências (Grupo B), as quais foram, aleatoriamente, escolhidas, com o objetivo de vivenciar as práticas desenvolvidas pelos professores e estudantes na sala de aulas e os sentidos que se construíam. Mas, também se observou os instrumentos, métodos e critérios de avaliação e a percepção que se tinha em relação aos resultados da avaliação. As entrevistas e as observações foram analisadas através de codificação e posterior discussão dos dados produzidos.

Em relação à análise documental, esta foi antecedida por uma prévia seleção criteriosa dos documentos necessários e que se mostraram pertinentes para a presente pesquisa. Consistiu na análise dos seguintes documentos: fichas individuais de estudantes e professores; livro de turma; mapas de aproveitamento (pautas) sobre a avaliação do desempenho de estudantes baseados nos resultados de exames nacionais e provinciais, bem como nas avaliações internas; os documentos oficiais que a escola recebia da direção provincial/distrital de educação bem como na leitura de vários documentos normativos e produzidos internamente para o funcionamento da escola. Este último exercício visava encontrar uma possível ligação dos referidos documentos com o currículo oficial.

⁹ O Hino Nacional denominado “Pátria Amada” vigora desde o ano de 2002, em substituição do anterior “Viva, Viva a FRELIMO” que vigorava desde a independência Nacional. A sua substituição resulta do novo cenário político, o multipartidarismo.

2.5 Métodos e Técnicas de Análise de Dados

Para efeitos da discussão e interpretação dos dados produzidos, baseou-se na análise do conteúdo proposta por Bardin (1977). A análise do conteúdo é um conjunto de técnicas de investigação das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

A análise do conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. É uma busca de outras realidades através das mensagens (BARDIN, 1977, p. 44). Com efeito, para a análise de conteúdo, em primeiro lugar fez-se a leitura das entrevistas, nas quais se destacou os temas e/ou informações que respondiam aos objetivos desta pesquisa. E de seguida fez-se a discussão embasada nas diferentes ideias de vários autores. A partir deste procedimento, comparamos os dados produzidos juntos aos entrevistados tendo em conta os objetivos da pesquisa. Neste exercício foi possível encontrar aspectos comuns nas suas respostas em relação as práticas docentes e a produção curricular.

Como métodos e técnicas de análise de dados, a presente pesquisa compilou, separadamente, as respostas dos entrevistados de cada uma das escolas, com vista a discutir os dados à luz das suas diferenças relativamente às suas práticas, aos seus contextos de trabalho e de proveniência, de seu perfil que são, também, diferentes.

Apresentam-se as visões, opiniões, os posicionamentos e as interpretações dos diferentes entrevistados sobre a produção curricular, assim como a perspetiva teórica de trabalho, de modo a permitir uma leitura mais ampla da pesquisa (ANDRÉ, 2007).

Uma vez feita à discussão dos aspectos acima referenciados, analisou-se o conteúdo e identificaram-se os temas recorrentes nas respostas de cada grupo entrevistado. Por último, cruzou-se a informação proveniente de estudantes, professores e de membros das direções das escolas e discutidas à luz das diferentes conclusões de autores que constam no corpo deste trabalho, com vista a compreender a possível influência das práticas docentes na produção curricular, na construção de sentidos de aprendizagem e no desempenho escolar de estudantes.

Portanto, a partir destas técnicas de análise de dados procurou-se encontrar a relação entre a prática docente; desempenho escolar e a produção curricular. É também aqui onde se vai explicar sobre implementação e produção curricular.

Neste trabalho, apropriando-se das conclusões de Tura e Pereira (2013) considera-se práticas docentes como sendo a produção discursiva de professores, os sentidos de aprendizagem por eles construídos, a criatividade, as adaptações e apropriações que fazem do currículo oficial que chega a escola, que resultam em textos originais por si usados na sala de aulas.

3 ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL EM MOÇAMBIQUE

A Educação em Moçambique teve quatro momentos distintos a) Educação para o Servilismo, a qual ocorreu no período colônial, época em que os moçambicanos eram educados, formados e/ou instruídos para servir fiel e honestamente a máquina administrativa colonial; b) Formação para Libertação que visava formar o homem para se libertar do colonialismo, a qual aconteceu durante o período da Luta da Libertação Nacional; c) Formação do Homem Novo¹⁰, que ocorreu, sob o auspício do governo da FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique), logo após a conquista da independência nacional, a qual visava formar um homem embasado nas ideologias da FRELIMO, abandonando, desta feita, as ideologias, assim como as práticas do colono; d) Formação para a Economia do Mercado, que acontece no momento da entrada de Moçambique nas instituições de Bretton Woods, até aos dias atuais. Este tipo de Educação é, sobretudo, dominado pelas políticas e influências internacionais.

A Educação no período colonial estava sob o controle do colonialismo, que havia montado uma máquina que controlava todo o sistema educativo. Sendo que após a conquista da independência nacional, pelo governo da FRELIMO, o referido sistema educativo montado pelo colonialismo foi mudado. Porém, tempos depois da proclamação da independência, o governo moçambicano, dado ao servilismo da Igreja Católica ao colono, mas, também, devido à natureza laica do Estado moçambicano, através do Decreto n.º 12/75, de 6 de setembro, proibiu, em Moçambique, o exercício de atividade de ensino pelo setor privado, passando o ensino sob a total responsabilidade do Estado moçambicano. Ou melhor, o controle de ensino passou da égide do colonialismo para o governo moçambicano. Portanto, compreende-se que, o sistema de controle apenas mudou de atores e/ou de lado, passando da égide colonial para o governo moçambicano.

Já na década de 1980, com a promulgação da Lei n.º 4/83, de 23 de março, de modo a romper com o caráter seletivo e discriminatório com que se caracterizava a administração colonial, o governo moçambicano estabeleceu um sistema educativo centralizado, que preconizava a igualdade de oportunidades aos moçambicanos, eliminando, deste modo, a discriminação social e

¹⁰ Homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, que assuma os valores da sociedade socialista, art. 4, n.º 1) da lei nr. 4/83, de 23 de Março.

garantindo desta forma o acesso aos vários níveis, independentemente da cor, sexo, etnia ou religião.

O referido SNE estabelecido pelo Governo da FRELIMO, por via da então “Assembleia Popular”, a atual Assembleia da República (AR), determinou através do art.º 88, n.ºs 1 e 2 da Constituição da República de Moçambique (CRM), de 1975, que a Educação em Moçambique constitui um direito e dever de cada cidadão moçambicano, sendo papel do Estado promover a extensão da educação e a igualdade de acesso à todos os cidadãos.

Após a independência nacional houve a nacionalização de vários serviços, incluindo as escolas. Este processo culminou com o controle do sistema educativo pelo governo moçambicano e, como resultado, o efetivo escolar aumentou de forma assustadora e rápida, isto tendo se devido ao facto de durante muito tempo os moçambicanos terem ficado privados e/ou interditados de ir à escola, dada as políticas rígidas e discriminatórias usadas pelo colonialismo português.

Em 1983, foi introduzido o Sistema Nacional de Educação (SNE) através da Lei n.º 4/83, desenhado pelo Governo moçambicano após a independência. Antes da referida independência nacional, em 1975, o sistema de ensino em Moçambique era ministrado em escolas missionárias, públicas e privadas. Sendo que, as escolas missionárias eram destinadas aos nativos de Moçambique, enquanto as públicas e privadas eram reservadas aos portugueses e aos assimilados, sendo uma das características peculiares deste tipo de ensino, seletivo e discriminatório.

Mais tarde, em 1990, através da CRM, pelo Diploma Ministerial n.º 63/91, de 26 de junho é aprovado o regulamento da (re) abertura das Escolas do Ensino Privado e/ou Particular. Perante esta nova situação, acrescido com o novo panorama político moçambicano, que se caracterizou pelo pluralismo político, Moçambique conheceu outro tipo de oferta de Educação, o qual influenciou no desenho de novas propostas para a reforma de Educação. Não obstante, as escolas privadas e/ou particulares eram obrigadas a seguir os programas bem como o calendário escolar aprovados pelo então Ministério da Educação (DECRETO n.º 11/90, DE 1 DE JUNHO).

No entanto, em 1994, o Governo moçambicano, através do então Ministério da Educação, em coordenação com as instituições da Bretton Woods, tal como apresenta Linde (1994, p. 10), dentre várias diretrizes que visavam imprimir certas mudanças, apresentavam-se as seguintes: (a) a descentralização da gestão das escolas e a transferência aos governos provinciais da tomada de decisão e controle do orçamento; (b) inclusão de materiais escolares em línguas locais; (c)

adequação dos métodos de ensino à realidade dos professores; (d) encorajamento do setor privado na área da educação.

De acordo com PEE (2012-2016) sob a Lei do SNE n.º 6/92, o Sistema Educativo moçambicano está dividido em quatro níveis de ensino: ensino pré-escolar; Primário; Secundário e Superior:

O ensino pré-escolar é oferecido por creches do Ministério da Mulher e Ação Social (MMAS), jardins-de-infância, e pelas organizações não governamentais e/ou Comunitárias assim como pelo setor privado destinado à crianças de zero a cinco anos de idade.

A educação em Moçambique é compulsória para as primeiras sete classes, porém, uma reduzida percentagem da população tem acesso à educação formal, sendo que dentre várias razões, destaca-se a falta de meios, de infraestruturas e de recursos humanos qualificados.

Por seu turno, o ensino Primário é gratuito e obrigatório. Este subdivide-se em graus e ciclos. Com efeito, tem o nível primário do 1º grau (1ª à 5ª classe) e o ensino primário do 2º grau (6ª à 7ª classe), o qual prepara as crianças para o acesso no Ensino Secundário Geral (ESG) e que as competências básicas esperadas são saber ler, escrever, contar e fazer contas simples.

No que se refere a ciclos, tem o 1º ciclo, que engloba as 1ª e 2ª classes do 1º grau, o 2º ciclo, que abrange 3ª, 4ª e 5ª classes do 1º grau e o 3º ciclo, que envolve as 6ª e 7ª classes do 2º grau (Relatório de AfriMAP e da Open Society Initiative for Southern Africa; 2012).

A idade oficial de entrada no Ensino Primário é de seis anos de idade, enquanto para o ESG1 o ingresso é de 13 anos de idade (MEC, 2010). De modo geral, o EP funciona em dois turnos mas dada a exiguidade das escolas, há casos em que o mesmo é dado em três turnos (manhã, tarde e noite). Importa salientar que tendo terminado o Ensino Primário, os alunos podem prosseguir com os seus estudos, escolhendo entre o Ensino Secundário Geral (ESG); o Ensino Técnico profissional (ETP); Educação de Adultos (EA), entre outros.

Por sua vez, o ensino secundário geral subdivide-se em dois ciclos (1º ciclo - 8ª à 10ª classe; 2º ciclo - 11ª e 12ª classe). Importa referir que no final de cada ciclo realizam-se exames nacionais que permitem aferir as aprendizagens de alunos ao longo do ano e/ou ciclo e confere-lhes ou não o grau seguinte. Porém, nem todos os alunos podem ou devem realizar os referidos exames nacionais, dada a existência de precondições. Para o aluno poder realizar exames precisa ter no mínimo em cada uma das disciplinas uma média igual ou superior à 10 valores, mas, também, pode não realizá-los em caso de ter atingido 14 valores na respectiva disciplina, o que

lhe dá direito à dispensa, sendo a nota máxima de 20 valores e a mais baixa de zero valores. Não obstante, os alunos das escolas privadas e comunitárias não beneficiavam das dispensas, desde o ano de 2010, tal como foi relatado, detalhadamente, nos parágrafos anteriores.

Os graduados do ESG podem concorrer para o Ensino superior (ES), através da realização de exame de admissão (MEC, 2010). O ES destina-se aos graduados da 12^a classe do ESG ou equivalente. O ES é ministrado em Universidades e Institutos superiores públicos ou privados e em academias. O acesso a estas instituições é regulado por cada instituição.

Apenas nas públicas se faz, obrigatoriamente, exame de admissão ao que supõe o problema da dicotomia entre a capacidade de absorção de estudantes pelas universidades e o número de concorrentes. O exame de admissão é um critério de seleção dos melhores estudantes e por isso cai na meritocracia discutida, anteriormente. Sua base está associada à incapacidade das universidades públicas para absorver todos os candidatos. A duração mínima de formação para o nível de licenciatura é de quatro anos, e na pós-graduação, dois anos para o mestrado e quatro anos para o doutoramento.

No SNE encontra-se ainda, para além dos setores relacionados com as áreas específicas (ensino especial, vocacional, de adultos, à distância e de formação de professores) e o ensino técnico – profissional. Este serve para a formação profissional, dividindo-se pelos seguintes níveis: i) Elementar: o ingresso a este nível é com a conclusão no mínimo do 1^o grau do ensino primário. Forma jovens para os setores económicos e sociais; ii) Básico: o ingresso a este nível é com a conclusão no mínimo do 2^o grau do ensino primário, qualifica jovens, também, para os setores económicos e sociais. iii) Médio, os jovens ingressam a este nível, após a conclusão do 1^o ciclo do ESG ou ensino básico técnico-profissional.

No ESG, o ano letivo tem a duração de 38 semanas, dividido por trimestres. Os dois primeiros trimestres têm 13 semanas cada, e, o último tem 12 semanas. O 1^o trimestre começa no mês de fevereiro e termina em maio. O segundo trimestre começa em maio e termina em agosto. O terceiro retoma em agosto e termina em novembro. Cada aula tem a duração de 45 minutos (Estratégia do ensino secundário geral 2009-2015, o papel do ensino secundário para o desenvolvimento do capital humano). As aulas decorriam em três períodos (manhã, tarde e noite). No curso diurno tem seis tempos letivos por dia, e, o curso noturno, tem cinco aulas. Há um intervalo de 15 minutos, para além de cinco minutos que separam uma aula de outra. Em contrapartida, no curso noturno não há intervalo maior.

O curso noturno foi concebido para atender aos adultos, que estejam impossibilitados de estudar no curso diurno por serem trabalhadores, mas que pretendam continuar com os seus estudos, de modo a aprimorar o seu desempenho profissional assim como elevar o seu nível de escolaridade. Não obstante, nos últimos anos, tem se verificado um fenômeno diferente, visto que, o curso noturno já não é apenas frequentado por adultos que por imperativos do trabalho não possam estudar de dia, mas é também frequentado por jovens, que são motivados por várias razões, dentre elas destacam-se as seguintes: a pressão do elevado número de jovens que terminam o EP, a fraca rede escolar, altos índices de reprovação, entre outros factores. Por isso, de acordo com os relatos dos professores e alunos havia alunos entre 13 e 15 anos de idade a frequentar o curso noturno, mas também moças que tenham sido engravidadas, e por consequência, transferidas para o curso noturno.

Uma reflexão pode ser feita com relação as moças grávidas que são transferidas para o curso noturno, sob pretexto de que podem induzir ou influenciar as outras. Entende-se ser um falso pretexto e uma posição sem fundamentos, mas sobretudo equivocada, dado que as moças são seres sociais, e por isso não vivem isoladas da comunidade. Elas têm parentes que engravidam e que partilham vários momentos juntas, e por conseguinte aprendem sobre a vida, no geral. Portanto, a sua transferência é acima de tudo desajustada a realidade a que elas vivem, mas sobretudo uma atitude de exclusão e marginalização. Aliás, torna-se grave ainda pelo facto de que só se transferia as moças, enquanto os moços continuavam no curso diurno, em casos de se tratar de um colega. Esta medida tem sido uma das maiores razões de abandono, reprovações e desvalorização da escola por parte das moças.

O período de férias, em cada trimestre, é de cerca de uma a duas semanas. No fim de ano, as classes sem exame começam as suas férias no mês de novembro. E aquelas com exame só a partir da segunda quinzena de dezembro, após a realização dos exames de segunda época, retomando o ano letivo no mês de fevereiro.

Observando as diferenças das horas letivas de aulas, que é de 161 horas, entre o curso noturno e diurno entende-se haver um “equivoco educacional”. Os dois turnos têm o mesmo calendário acadêmico, e, portanto, terminam ao mesmo tempo as atividades letivas, e por conseguinte, os alunos têm uma equivalência igual. Ou seja, os dois têm a mesma qualificação no fim do ano, enquanto, os alunos do curso diurno têm mais tempo de aulas que o noturno. De que modo os dois turnos são avaliados da mesma forma e sob as mesmas condições, usando-se os mesmos

instrumentos (Exames e provas provinciais). Perante estas situações, estaria-se a *priori* a colocar os alunos do curso noturno em uma posição de desvantagem. É possível que haja uma aproximação em termos de resultados estatísticos, entre os turnos, mas no que se refere as aprendizagens acredita-se haver uma distância maior entre eles. Ainda que no curso noturno, não haja o intervalo maior, isso não diminui e nem compensa as diferenças. Pois, para além das diferenças em termos da carga horária, o curso noturno tem ficado privado de aulas por falta de luz, o que tem sido frequente.

Contudo, como forma de minimizar esta distância, entende-se que se poderia iniciar as aulas de curso noturno às 17h15 e terminar às 22h:10. Certamente que as de manhã teriam que começar mais cedo, também (manhã: 6h30/45 e de tarde 11h45/12h).

Ora, vale apenas destacar que, de acordo com a PEE (2012-2016), os professores para o ESG devem ter no mínimo o nível de bacharelato e/ou licenciatura.

Paradoxalmente, há situações, com particular destaque para as escolas onde se fez a pesquisa, em que os professores estavam ainda em formação, isto é, sem o nível de licenciatura nem o de bacharelato¹¹ a lecionar o II ciclo, já há bastante tempo, tal como se pode apurar a partir de dados referentes aos anos de experiência dos professores entrevistados. Professores sem a formação psicopedagógica; desfazamento entre o nível académico e a classe que lecionam, problemas de relação aluno-turma e rácio-aluno, entre outros aspectos.

Não obstante, o relatório sobre a Estratégia do Ensino Secundário Geral 2009 – 2015 indica que o papel do Ensino Secundário para o desenvolvimento do Capital Humano reconhece que face ao crescimento rápido dos efetivos escolares, aliado à fraca capacidade de formação de professores, o setor da educação vê-se obrigado a contratar professores sem formação psicopedagógica e/ou nível académico para lecionarem, facto que concorre para o elevado nível de assimetrias entre as diferentes províncias, distritos e escolas. Ora, entende-se deste modo que não se pode homogeneizar as escolas, pois, elas não são (e nunca foram) iguais.

No ESG do I Ciclo, os professores têm uma carga horária de 24 tempos letivos por semana enquanto no ESG do II Ciclo, os professores têm 20 tempos letivos, na razão de 30 tempos letivos de aulas por semana por cada turma.

No que toca ao tempo letivo, Moçambique comparado com os países da região da SADC (Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral), estes têm em média 39 à 40 semanas

¹¹ Este nível académico já foi extinto.

letivas, com cinco à seis horas por dia, correspondente à 950 e 1025 número de horas letivas anuais, incluindo o tempo para os exames. Moçambique situa-se entre 37 e 38 semanas letivas, com uma proporcionalidade de 619 horas no curso noturno e 780 horas para o diurno (Relatório sobre a Estratégia do Ensino Secundário Geral 2009 – 2015: O papel do Ensino Secundário para o desenvolvimento do Capital Humano).

No ESG, os alunos durante o ano letivo são submetidos às seguintes modalidades da avaliação: diagnóstica, formativa, somativa e aferida, que, por sua vez, se dividem em cinco tipos de avaliação: contínua (AC), sistemática (AS), periódica trimestral (APT), final (AF) e exames (Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Ensino Secundário Geral e Alfabetização e Educação de Adultos, 2014).

De acordo com o artº. 73 do regulamento anteriormente referido, no ESG do II Ciclo, o aluno é admitido ao exame por disciplina, desde que a nota média do ciclo dessa disciplina seja igual ou superior à 10 valores arredondados por excesso. Segundo o artº. 77, sobre critérios de avaliação, a aprovação no ESG 2 é por disciplina, considerando-se aprovado, o aluno que tenha obtido uma média igual ou superior à 10 valores arredondados em cada uma das disciplinas e que não tenha obtido no exame nota inferior à 8 valores.

No que diz respeito às dispensas, o regulamento anterior aprovado pelo Diploma Ministerial n.º 79/96, de 28 de Agosto, não permitia as dispensas no ensino privado e particular, incluindo aquelas que têm o paralelismo pedagógico, no caso da Girassol que tem mais de 90% do seu quadro do pessoal docente alocado e pago pelos fundos do Orçamento Geral de Estado (OGE). Tendo questionado aos gestores da escola de Girassol sobre as possíveis razões de não dispensas nas escolas de ensino particular, privado e comunitário, mesmo aquelas que tinham o paralelismo pedagógico, eles afirmaram desconhecer das razões. Ficou curioso o facto de as escolas privadas, serem na sua maioria as que reuniam melhores condições, quer em termos de infraestruturas quer em termos de organização e recursos humanos. Estas escolas, a maior parte delas, os professores que trabalhavam nelas eram, também, docentes em escolas públicas, e em algumas, quem alocava e pagava os professores era o Estado. Por isso, não se entendeu a razão subjacente a esta medida.

Todavia, o referido regulamento é revogado pelo regulamento de Avaliação através do Diploma Ministerial de 2014, o qual volta a permitir as dispensas nas escolas públicas e comunitárias cujos corpos diretivos e docentes são nomeados pelo Estado, factos que marcaram a

ruptura e continuidade nos processos de ensino e aprendizagem. Sendo que no II Ciclo, o aluno é dispensado do exame por disciplina se tiver uma média do ciclo igual ou superior à 14 valores arredondados¹². As escolas em Moçambique, de acordo com o regulamento do ESG, têm os seguintes órgãos: direção da escola; o conselho da escola; o coletivo de direção. Afora os órgãos apresentados, apresenta os seguintes órgãos de consulta: o conselho pedagógico; a assembleia geral da escola; a assembleia geral da turma e o conselho geral da turma.

No que concerne à nomeação do diretor da escola (DE), este é nomeado pelo Ministro de Educação, sendo o referido diretor responsável em dirigir, coordenar e controlar as várias atividades que ocorrem na escola.

No que se refere às áreas curriculares, o ESG1 compreende: Comunicação e Ciências Sociais; Matemática e Ciências Naturais e Atividades Práticas e Tecnológicas. Por sua vez, o ESG2, as áreas curriculares e as respectivas disciplinas estão organizadas tendo em conta as áreas de especialização no Ensino Superior: (i) Tronco Comum constituído por disciplinas obrigatórias; (ii) Áreas específicas: Comunicação e Ciências Sociais, Matemática e Ciências Naturais; Artes Visuais e Cénicas e; (iii) Disciplinas Profissionalizantes: Noções de Empreendedorismo, Introdução à Psicologia e Pedagogia, Agro-pecuária, Turismo e cursos técnico-profissionais (MEC-INDE: PCESG - Documento Orientador, Objetivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação, 2007).

No que tange ao plano de estudo, o estudante do II Ciclo tem um total de 10 disciplinas por ano, assim organizadas: Disciplinas do tronco comum: Português, Inglês, Introdução à Filosofia, Matemática, TIC's e Educação Física. Três disciplinas específicas escolhidas em função do curso superior que pretende seguir ou de uma área laboral. Uma disciplina Profissionalizante ao longo do ciclo.

De acordo com o Boletim da República (I Série, número 44 alínea a), a conclusão do ESG do II Ciclo é por áreas curriculares) desde que o aluno tenha obtido uma média final, igual ou superior a 10¹³ valores arredondados em cada uma das disciplinas, alínea b) não tenha obtido no exame a nota inferior a oito valores.

¹² A nota máxima é de 20 valores.

¹³ A nota máxima é de 20 valores.

Os objetivos do SNE estão em harmonia com a Lei n.º 6/92, sendo os seguintes: i) Formar cidadãos com uma sólida preparação política, ideológica, científica, técnica, cultural e física e uma elevada educação patriótica; ii) erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o povo o acesso ao conhecimento científico; iii) introduzir a escolaridade obrigatória de acordo com o desenvolvimento do país, como meio de garantir a educação básica a todos os jovens moçambicanos; iv) assegurar a todos os moçambicanos à formação profissional; v) formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação política e ideológica, científica e pedagógica capaz de educar os jovens nos valores da sociedade socialista; vi) formar cientistas e especialistas altamente qualificados; vii) definir através do ensino, a utilização da língua portuguesa contribuindo para a consolidação da unidade nacional; viii) desenvolver a sensibilidade estética e capacidade artística das crianças, jovens e adultos; ix) fazer das instituições de ensino bases revolucionárias para consolidação do poder popular, profundamente inseridas na comunidade (SNE, 1985).

Por seu turno, dentre vários objetivos do ESG, os quais estão também em consonância com aqueles do SNE, destacam-se os seguintes: a) desenvolver o espírito científico e o pensamento reflexivo; b) educar o jovem para desenvolver valores e atitudes positivas para a sociedade em que vive, no respeito pelo próximo, pelas Leis e no amor à vida e à verdade; c) desenvolver competências sobre práticas relevantes na área da agricultura e pecuária; d) promover o respeito pelos órgãos do Estado, símbolos da pátria e o conhecimento dos Direitos Humanos, direitos e deveres do cidadão moçambicano; e) desenvolver valores culturais e éticos necessários para uma participação efetiva numa sociedade democrática; f) promover o espírito empreendedor e atitudes positivas em relação ao trabalho e ao auto-emprego; g) proporcionar o acesso ao ensino de base aos cidadãos moçambicanos, contribuindo para garantir a igualdade de oportunidade de acesso a uma profissão e aos sucessivos níveis de ensino; h) dar uma formação integral ao cidadão; i) dar uma formação que responda às necessidades materiais e culturais do desenvolvimento económico e social do país; j) detectar e incentivar aptidões, habilidades e capacidades especiais, nomeadamente, intelectuais, técnicas, artísticas, desportivas e outras (IDEM, 1992, p. 9).

Mas também, o ESG visa preparar os jovens para o ES e para o mercado de emprego (INDE: PCESG - Documento Orientador, Objetivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação, 2007).

Tal como se pode notar à partir de objetivos e intenções dos diferentes documentos acima mencionados, se por um lado, a maior preocupação do governo é a formação para mercado de trabalho e para o ensino superior. O maior valor é dado apenas a competição no sentido de se alcançar os níveis mais avançados de formação com promessa de um emprego no futuro dando pouca atenção a formação humana imbuída de valores.

Por outro, importa notar que, olhando para alguns dos objetivos acima elencados pelo SNE (1992), mormente: desenvolver o espírito científico e o pensamento reflexivo; desenvolver competências sobre práticas relevantes na área da agricultura e pecuária; desenvolver valores culturais e éticos necessários para uma participação efetiva numa sociedade democrática; promover o espírito empreendedor e atitudes positivas em relação ao trabalho e ao auto-emprego; proporcionar o acesso ao ensino de base aos cidadãos moçambicanos, contribuindo para garantir a igualdade de oportunidade de acesso a uma profissão e aos sucessivos níveis de ensino; detetar e incentivar aptidões, habilidades e capacidades especiais, nomeadamente, intelectuais, técnicas, artísticas, desportivas, entende-se que estes objetivos são de difícil alcance. Se os instrumentos usados para avaliar preconizam e valorizam mais os dados estatísticos, e sob formato de escolha múltipla, este tipo de avaliação não permite o desenvolvimento de um espírito científico e o pensamento reflexivo, dadas, sobretudo, as condições em que ocorrem as aulas, como por exemplo, turmas superlotadas, com fácil transmissão de dados de um aluno a outro.

Espera-se, também, que a este nível de ensino sejam desenvolvidas competências sobre a agricultura e pecuária e promover o espírito empreendedor e de auto-emprego. Entende-se ser, igualmente difícil de se atingir estes feitos, visto que as aulas de disciplinas profissionalizantes decorriam em ambientes inapropriados. Elas resumiam-se em aulas teóricas, e os professores que as lecionavam não tinham nenhuma experiência sobre essas áreas. São professores que não são e nunca foram empreendedores. Então, de que modo eles podem criar o espírito empreendedor?

Espera-se que, também, as escolas desenvolvam valores culturais e éticos necessários para uma participação numa sociedade democrática. Tendo notado que as escolas eram reguladoras, verdadeiras panópticas, fiscalizadoras e controladoras, entende ser um processo difícil produzir seres democráticos. Do mesmo modo, entende-se ser difícil proporcionar um ensino que garanta a igualdade de oportunidade de acesso a uma profissão e aos sucessivos níveis de ensino, se logo *a priori* a escola é seletiva, não acolhe as diferenças entre os alunos e, sobretudo, não tem mecanismos de redução das desigualdades sociais que os alunos apresentam. Ela, pelo contrário,

perpetua tais diferenças e desigualdades. Por fim, não se pode desenvolver habilidades e capacidades especiais, nomeadamente, artísticas, desportivas, se as escolas pesquisadas estavam desprovidas de condições para o efeito. Faltavam nessas escolas campos para a prática de diferentes modalidades, não tinham ambientes para incentivar a descoberta e aprimoramento de qualquer que seja a arte. São escolas fechadas a comunidade que se alinham ao prescrito.

No que se refere aos objetivos do II Ciclo destacam-se os seguintes: a) comunicar fluentemente, oral e por escrito, em língua portuguesa; b) reconhecer a importância das línguas moçambicanas utilizando-as, oralmente e por escrito em diferentes contextos; c) comunicar em línguas moçambicanas, oralmente e por escrito, em diferentes situações de comunicação; d) comunicar, oralmente e por escrito, em língua inglesa, num nível médio de modo a interagir num conjunto variado de situações de comunicação; e) comunicar, oralmente e por escrito, num nível médio, na língua francesa em diferentes situações de comunicação; f) aplicar os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores da sua área de opção, orientação ou adoção; g) realizar pequenos projetos de pesquisa e investigação científica na sua área curricular de opção, orientação ou adoção; h) reconhecer a diversidade cultural do país, aceitando e respeitando os membros dos grupos distintos do seu meio, desenvolvendo ações concretas que visam à preservação do património cultural. Relativamente a este último ponto, entende-se que as políticas se preocupavam menos com as diferenças dos sujeitos nas escolas, buscando, apenas tratar como seres iguais.

Ora, se o programa do ESG do II ciclo, no que respeita aos seus objetivos, permite o uso de línguas locais em diferentes contextos, com que base as escolas pesquisadas proíbem o uso de tais línguas nas escolas? Seja esta situação, uma demonstração de que há uma desconexão entre as escolas e os programas de ensino, no que se refere aos seus objetivos, ou acima de tudo, seja esta uma demonstração de interpretação e o fazer diferenciado de currículo em cada escola. Ou ainda, evidencia a forma como cada uma das escolas recebe, compreende e interpreta os documentos curriculares que chegam na escola.

No concernente à Gestão e Administração da Educação em Moçambique, o Ministro de Educação e Desenvolvimento Humano tem a responsabilidade de administrar a educação de todas as instituições educativas do País, exceto o Ensino Superior. O Ministro comporta 11 diretores provinciais, na razão de um diretor provincial de educação em cada uma das províncias. Existe, igualmente, o diretor distrital, sendo no total 148 diretores distritais. No que concerne ao

desenvolvimento dos Currículos (Primário, Secundário e Pré-universitário) está a cargo do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE), instituição está criada em 1978.

4 PRODUÇÃO DO CURRÍCULO NO ENSINO SECUNDÁRIO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO

Neste capítulo faz-se a apresentação de dois aspectos fundamentais. Em primeiro lugar, para além de se fazer a reflexão em torno da produção do currículo nas escolas secundárias do ESG, sobretudo, com base no referencial teórico de Ball e Bowe (1992), faz-se, igualmente, o debate em volta da relação entre o currículo e a cultura, visto que, se entende que o currículo não pode ser estudado separadamente da cultura.

A discussão que se faz sobre a produção do currículo é no sentido de procurar compreender os desdobramentos que são feitos em vários contextos, no processo da sua produção, tradução e interpretação.

Em segundo lugar, discute-se as políticas internacionais de Educação no contexto da globalização, de modo a compreender como Moçambique se insere nelas, quer ao nível mundial, quer ao nível regional.

Ora, há um entendimento e/ou tradição generalizada de se olhar para o currículo como um instrumento de constituição identitária (VEIGA-NETO, 2002) e, conseqüentemente, de controle das práticas docentes, e da cultura escolar.

Pensando no contexto moçambicano, cuja independência é recente, o interesse de buscar uma e única identidade é maior, a qual esta ligada ao grupo hegemônico. Contudo, evidentemente que a noção de identidade num espaço como Moçambique caracterizado por variedades étnicas muito amplas, a construção de uma identidade, através de currículo escolar torna-se uma tarefa difícil.

Isso acontece porque, tal entendimento e/ou tradição tem que dialogar com os diversos procedimentos, práticas e cultura escolar, na medida em que, quando as orientações políticas chegam no contexto da prática escolar encontram as especificidades locais e são interpretadas de acordo com as referidas particularidades. Tais factos acontecem porque a escola não é apenas um local de implementação das orientações políticas, centralmente, desenhadas por um determinado grupo de especialistas de diferentes áreas, mas é, também, um local de produção curricular (TURA; PEREIRA, 2013).

No que se refere ao currículo como um instrumento de controle e de formação de identidades, Veiga – Neto (2002), Silva (1999), Young e Whitty (1977, apud MACEDO, 2006) apenas para citar alguns autores, entendem-no como um espaço de poder, onde há um saber externo à escola para ser transmitido via currículo, que está ligado às lutas por hegemonia em torno de projetos de escolarização, onde estão situados e em movimento as antinômias, imposição, resistência e domínio, de modo a expressar um específico projeto social e político, na construção das identidades sociais e culturais. Ou seja, da identidade do estudante. O currículo é também visto como uma porção da cultura, caracterizado por conteúdos e práticas de ensino, de aprendizagem e de avaliação etc., os quais são trazidos para a escola.

Estas colocações indicam que existe dentro da política uma busca por uma hegemonia que determine as práticas na escola. Porém, tal entendimento vê-se à cada situação e momento da sua existência equivocada e contrariada (BALL; BOWE, 1992), na medida em que, no entender de Ball, Braun e Maguire (2010), a política para que seja política, ela precisa ser posta em prática/ato e que a referida política não diz o que se deve fazer para que se atinjam certos resultados, se não dar orientações por seguir. Esta argumentação concatena-se com as conclusões de Lingard e Rizvi (2013), quando defendem que uma política está desenhada para guiar a compreensão e a ação sem nunca estar segura das práticas que pode produzir.

Neste sentido, no contexto da prática, os textos não são interpretados como eles são propostos, pois, há sempre um processo de atuação que é diferente de um lugar para o outro. Porém, isso não quer dizer que uns interpretam bem e outros não, mas que há sempre atuação, criatividade, especificidade e originalidade sobre as políticas propostas.

Ora, baseando-se, sobretudo, no método de abordagem de ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992), apresentam-se as potencialidades do contexto da prática (escola) como uma das arenas indispensáveis, na produção do currículo.

A discussão que se propõe empreender pretende problematizar e colocar em suspenso ideias anteriormente defendidas por muitos autores do campo do currículo, segundo os quais, o currículo é uma prescrição, grelha curricular ou um conjunto de disciplinas escolares. Para o efeito, com base nas propostas de Ball e Bowe (1992) apresentam-se três (3) contextos, os quais estão interligados e/ou que há uma inter-relação entre os contextos produtores do currículo. Eles são cíclicos e dependentes entre em si, e sem nenhuma dimensão temporal, sequencial e/ou etapas lineares, sendo que cada um desses contextos é uma arena que envolve disputas e embates

(MAINARDES, 2006). Assim, na análise dos contextos em voga demonstra-se a ausência de um campo específico definidor das políticas.

Para o autor, o contexto de influência, para além de ser a onde as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos, é também neste contexto que os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo.

No entender de Ball e Bowe (1992), a disseminação de influências internacionais pode ser de forma direta, através de fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais que envolvem a circulação internacional de ideias, por um lado. Por outro, através do processo de empréstimo de políticas (BALL, 1998) bem como através de indivíduos que ‘vendem’ suas soluções no mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros, conferências e performances de acadêmicos que viajam para os vários lugares para expor suas ideias, etc.

Fazem parte do contexto da influência, o patrocínio bem como à imposição de algumas ‘soluções’ oferecidas e recomendadas por agências multilaterais (BM; OCDE¹⁴; UNESCO; FMI), as quais exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais.

Contudo, para Ball e Bowe (1992), tais influências são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação, tal como defendem Lingard e Rizvi (2013) quando afirmam que os discursos políticos são negociados e articulados ao nível regional, nacional, e local bem como há uma interação dialética entre global e local. Ball e Bowe (1992) defendem ainda que a globalização promove a migração de políticas, mas essa migração não é uma mera transposição e transferência, pois as políticas são recontextualizadas dentro de contextos nacionais específicos. Desse modo, a globalização está sempre sujeita a um processo interpretativo tal como defende Giddens (1996, apud BALL, 2001).

Por seu turno, o contexto da produção de textos políticos, caracteriza-se pelo uso da linguagem do interesse público através de textos legais oficiais e políticos, comentários formais ou informais sobre os textos, pronunciamentos e vídeos oficiais os quais são lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção (BALL; BOWE, 1992).

De acordo com estes autores, sendo os textos políticos resultados de disputas e acordos dos grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos, com vista a controlar

¹⁴ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

as representações da política, eles carregam limitações materiais e possibilidades que geram consequências.

No contexto da prática a política está, igualmente, sujeita à interpretação e recriação e não é simplesmente o lugar da sua implementação, bem como, é onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original (BALL; BOWE, 1992).

Dado ao caráter recontextualizador dos contextos, de acordo com a teoria de atuação de políticas (BALL; BRAUN; MAGUIRE, 2010), a política não é, simplesmente, implementada, é, também, recriada por processos de recontextualização (MATOS; PAIVA, 2007). Por isso, a lógica segundo a qual, o currículo é um instrumento de constituição identitária fica em suspenso, visto que, as políticas curriculares passam por processos de recontextualização, denotando que nem sempre os sentidos intencionados pelas diretrizes emanadas do nível central alcançam o efeito desejado e, sinalizando, também, que o processo de produção de políticas não pode ser compreendido como uma decisão vertical, o que permite vislumbrar a possibilidade de emergência de novas ideias e concepções (MATOS; PAIVA, 2007).

Por sua vez, Ball (1998) defende, também, que a transferência de textos e discursos de um contexto à outro, potencializa a apropriação, interpretação e reinterpretação de sentidos, constituindo híbridos culturais.

Ainda na mesma análise, Lopes, Cunha e Costa (2013) concluem que os textos estão relacionados aos contextos, à princípios reguladores em espaços sociais que operam sobre os sentidos em circulação. Entende-se que a passagem de um contexto a outro gera deformações e perda ou mudanças de sentidos. Há uma luta permanente pela (re) significação das suas práticas que muitas vezes se traduzem pelos discursos ou pelos silêncios no exercício das suas atividades.

Por sua vez, Lopes e Macedo (2011) afirmam que toda política se constitui como uma estrutura desestruturada, na qual não existe um centro fixo definidor de seus sentidos. As políticas estão sujeitas à contextualização, recontextualização e negociação em função das especificidades do local.

Tal recontextualização para Ball e Bowe (1992) ocorre em diferentes estágios desde os governamentais, as agências até as arenas da prática. Tal como foi dito, anteriormente, a política não é simplesmente recebida e implementada na arena da prática, pelo contrário, ela está sujeita à uma série de interpretações e recriações. A partir deste entendimento, coloca-se, igualmente, em

suspensão a crença e/ou a concepção segundo a qual os professores ensinam e os alunos aprendem um conjunto de conteúdos e técnicas. Ou melhor, que as escolas recebem conteúdos ou conhecimentos, que são exteriores a si, para serem ensinados.

Para estes autores isso ocorre porque a expressão da política está cheia de possibilidades de mal entendidos, textos são generalizados, escritos com relação a um espaço muito amplo, e por isso não podem ser exaustivos e nem podem cobrir todas as eventualidades. Por outro lado, dado que a política não é feita e terminada no momento legislativo, isto indica que, os textos devem ser lidos em relação ao tempo e ao espaço particular da sua produção e há intertextualidade dos textos (BALL; BOWE, 1992).

Na perspectiva de Ball e Bowe (1998) é insuficiente a ideia segundo a qual o pôr em prática do currículo nacional não leva em conta os problemas da escola, pois esta é uma arena que é constituída por sujeitos pensantes, com experiências próprias e submetidos a contextos com características específicas. Portanto, ainda que o currículo seja orientador e prescritivo, a prática pedagógica não se constitui de forma linear como se pode imaginar e pensar. Há sempre contestações, disputas por significações, ressignificações dado que os sujeitos não são ingênuos (BALL; BRAUN; MAGUIRE, 2010); não são passivos nem consumidores programados (SANTOS, 2000).

Ball e Bowe (1998) entendem ainda que, os textos e os seus significados não estão fechados, fixados e previsíveis e, por essa via, dão vazão a um longo exercício permanente e de constante filtração e interpretação dos significados, desde o âmbito político até o contexto educativo. Esta ideia converge com aquela de Lopes e Macedo (2011) quando afirmam que no contexto da prática há histórias, experiências, valores, propósitos e relações de poder não fixas que acabam por desterritorializar os sentidos que se pretendiam fixos, ressignificando-os em novos discursos e textos da micropolítica.

A ocorrência de tais resultados diferentes deve-se, também, ao fato de haver atuação de políticas e não, simplesmente, sua implementação (BALL; BRAUN; MAGUIRE, 2010). Neste contexto, na percepção dos autores, implementação significa tradução; colocar a política em prática; em ato, o que pressupõe não haver a reprodução das políticas.

Paralelamente a isso, de acordo com Matos e Paiva (2007), no contexto da prática, as políticas curriculares podem ter efeitos diversos em diferentes escolas e nos diferentes grupos

disciplinares bem como produzir efeitos intencionais e não intencionais, quer para o ambiente social quer para a educação de modo geral (BALL; BOWE, 1998).

As histórias, as concepções e as formas de organização dos grupos disciplinares podem produzir sentidos diversos para as políticas. Ball e Bowe (1992) interessam-se mais pelos efeitos do que necessariamente pela implementação, tal como foi referenciado anteriormente, pois, no seu entender, a expressão e a interpretação variam de acordo com o contexto no qual as políticas estão sendo colocadas em prática.

Por isso, as políticas públicas são na verdade um processo dialético, quando pensadas e vistas desde o momento da sua idealização e formalização oficial, de tradução, interpretação e contextualização, através de vários documentos legislativos, por exemplo, Lei 4/83; 6/92, planos diretores de educação, as PEE e PNE etc.

Os referidos documentos, por seu turno, quando colocados em prática através de programas curriculares, práticas escolares e docentes, livros didáticos, entre outros documentos, ganham, com efeito, na escola novos sentidos e significados, em função das condições e características reais de cada local.

Por conseguinte, no caso da escola, a forma como cada uma delas compreende e interpreta os currículos produz sempre determinados efeitos. Olhando as escolas Girassol e Gengibre, um dos resultados registados como consequência da sua interpretação deferenciada foi o abandono dos alunos na escola, conflitos dos alunos com a cultura escolar, a resistência dos professores no cumprimento de certas atividades, entre outras situações.

Estes fenômenos ocorriam porque as políticas não eram, unicamente, concebidas a dado nível, por determinados especialistas, e implementadas em outro (s). As políticas ganham forma, sentido e significado em cada contexto, com base nas interpretações que lhes são sujeitas, e por essa via, a sua produção não se localiza em único contexto, ela é contínua.

Ball (1994) falou também em um quarto contexto do ciclo de políticas, o contexto dos resultados e/ou efeitos, o qual para além de questões de justiça, igualdade e liberdade individual a que este contexto se concentra, defende, também, que as políticas têm efeitos e não apenas resultados (BALL, 1994). Fala também em efeitos de primeira e segunda ordem. Sendo que os resultados da primeira ordem visam atender as metas dos programas institucionais e/ou dizem respeito aos efeitos instrucionais; enquanto os de segunda ordem produzem efeitos diferentes

daqueles esperados, como é o caso de maior solidariedade, socialização, justiça social, entre outros, no seio dos alunos.

Importa ressaltar que os efeitos da segunda ordem não significam apenas resultados ou efeitos positivos, mas podem também produzir efeitos negativos, como por exemplo, diminuir a participação na escola, a justiça social, a criatividade na escola, solidariedade e tolerância entre alunos. No caso das escolas investigadas, o abandono dos alunos na escola, a presença da fraca liberdade e democracia, no seio dos alunos são um demonstrativo disso.

Portanto, a consideração exagerada e descontrolada de resultados da primeira ordem acaba ofuscando, desconsiderando e marginalizando aqueles da segunda ordem, dada a maior consideração e concentração em políticas de resultados (os resultados de uma prova/exame, por exemplo).

Este foi o caso das escolas secundárias da Gengibre e da Girassol, visto que nestas instituições para além de existirem fortes controlos, com recurso aos instrumentos de avaliação, foram encontradas, igualmente, várias limitações, como foram os casos da proibição de expressão em suas línguas locais, a fraca participação de alunos na tomada de decisões na escola (dada a inexistência da comissão de alunos, por exemplo), a proibição do uso de telemóveis, entre outros aspectos. Reinando, portanto, na cultura escolar as estatísticas educacionais, ou melhor, as políticas de resultados.

Ball, Braun e Maguire (2010) consideram que as políticas são processos e que as práticas políticas são específicas e contextualizadas, dado que elas são moldadas pelo *ethos* e pela história de cada escola e pelo posicionamento e personalidade dos atores-chave envolvidos, por um lado. Por outro, as políticas são mediadas por relações posicionadas, quer entre o governo e cada autoridade municipal, quer entre a autoridade municipal e cada uma de suas escolas, quer entre as escolas no seu interior.

Por essa razão, os autores defendem que, a capacidade do Estado pôr em prática com êxito um currículo nacional pode se ver limitada por aspectos acima afluídos assim como pelas contradições da própria Lei. Por isso, estes autores defendem que a abordagem analítica e conceitual do que acontece nas escolas em relação ao trabalho com políticas deve colocar em primeiro plano professores e outros trabalhadores em educação como atores-chave e não apenas como meros sujeitos dentro do processo político.

Uma das evidências da contradição entre a política e o contexto da prática, tal como se afirmou em parágrafos anteriores, enquanto o Governo encorajava o uso das línguas locais, as escolas por sua vez, proibiam o uso das referidas línguas. As escolas proibiam, igualmente, o porte de saias curtas/justas assim como o porte e uso de telemóvel na escola.

Ball e Bowe (1992) reconhecem ainda que os professores e os demais profissionais da educação exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais. Por esse motivo, as suas convicções, crenças, pensamentos, práticas docentes etc., têm implicações para o processo de implementação das políticas:

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BALL; BOWE, 1992, p. 22).

No entanto, como resultado de interpretações diferenciadas nas escolas, observa-se casos de resistência de professores em seguir o currículo proposto, ressentimentos, absentismos e aumento do número de professores que abandonam a profissão, assim como o baixo rendimento e indiferença de professores (BALL; BOWE, 1998).

As interpretações diferenciadas devem-se ao fato de as práticas docentes e os contextos escolares não serem homogêneos e as escolas não terem as mesmas condições materiais e/ou humanas.

Estes autores entendem que um dos maiores problemas na concepção de textos políticos é considerar que eles são exequíveis e/ou existem as mesmas condições materiais e/ou humanas em todas as escolas, ignorando o fato de que a sua circulação está condicionada à várias dificuldades imprevistas, imprevisíveis e inevitáveis.

Por sua vez, Lopes e Oliveira (2011) defendem que há formação de coleções híbridas quando as políticas migram de um contexto a outro ou quando os discursos pedagógicos se constituem.

É nesta ótica que Ball, Braun e Maguire (2010) defendem que colocar políticas em prática é um processo criativo, sofisticado e complexo que também se localiza sempre em um

determinado contexto e lugar, por um lado. Por outro, a atuação de políticas envolve processos criativos de interpretação e recontextualização. Assim, Ball e Bowe (1992) consideram o chão da escola, como também um lugar de produção de alternativas curriculares, caracterizado por constrangimentos, conflitos, acordos e contestações.

Porém, embora haja esta heterogeneidade, Ball e Bowe (1998) chamam atenção que a interpretação e/ou leitura dos textos da política não são de todos livres, não se desenvolvem num vazio dada a existência de uma grande variedade de exigências que afetam os processos de interpretação.

Todavia, Ball e Bowe (1992) defendem não haver separação entre a prática e a política, dado que no seu entender, separando estas duas arenas, ignoram-se as disputas e os embates sobre a política e reforça-se a racionalidade do processo de gestão. Por isso, no entender dos autores, os profissionais que atuam nas escolas não estão excluídos dos processos de formulação de políticas e usam os dois estilos de textos (*writerly* e *readerly*) considerados por Barthes (1987) para distinguir em que medida os profissionais que atuam na escola são envolvidos nas políticas.

Um texto *readerly* (prescritivo) limita o envolvimento do leitor ao passo que um texto *writerly* (escrevível) convida o leitor a ser coautor do mesmo, encorajando-o a participar mais ativamente na sua interpretação. Portanto, é vital reconhecer que estes dois estilos de textos são produto do processo de formulação da política, um processo que se dá em contínuas relações com uma variedade de contextos. Consequentemente, os textos têm uma clara ligação com contextos particulares nos quais eles foram elaborados e usados.

Entre várias situações que podem ser referenciadas como formas e práticas de participação de professores na formulação de políticas, nas duas escolas investigadas, pode-se destacar a sua participação no processo de elaboração dos testes provinciais, a produção de relatórios de atividades no final de cada trimestre, a sua participação na produção de regulamentos internos das escolas, a produção de discursos que permeiam o dia-a-dia do trabalho docente, a negociação que faziam com os gestores e alunos, entre outras situações.

Por essa razão, Ball e Bowe (1992) indicam que o foco da análise de políticas deve incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas.

Neste contexto, Ball destaca que “*policy enactments*” se opõe ao conceito de implementação, visto que colocar as políticas em prática implica o envolvimento e o trabalho das subjetividades nos processos de leitura, interpretação e tradução das políticas em práticas concretas e institucionalmente situadas. Em tal movimento abre-se uma distância entre os textos legais e as ações cotidianas nas quais operam as subjetividades atravessadas pelo discurso oficial.

As políticas curriculares são resultados de várias fragmentações, ‘bricolagem’, um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e ideias de outros contextos (BALL, 2001), sendo que alguns fragmentos são mais valorizados que outros e são associados à outros fragmentos de textos capazes de ressignificá-los e refocalizá-los nos processos de transferência de um contexto a outro (LOPES; 2004), ou seja, as políticas curriculares são resultados de várias hibridizações sendo que esta última perspectiva não signifique forçosamente consenso entre as diferenças (LOPES, 2005). As diferenças e, sobretudo, as disputas pelo significado vão sempre persistir, tal como defende Lopes (2010) que o currículo esta envolvidos em lutas pela significação.

Para Ball e Bowe (1992), a interpretação é uma questão de luta, sendo que diferentes interpretações serão contestadas, enquanto se relacionam a diferentes interesses, uma ou outra interpretação vai predominar, embora leituras desviantes ou minoritárias podem ser importantes. Por isso, torna-se em um exercício difícil se não impossível controlar ou predizer os efeitos da política, ou estar claro sobre o que esses efeitos são ou o que significam, quando acontecem. Nisto, novas possibilidades podem surgir quando políticas nacionais se interconetam com as iniciativas locais.

De forma sucinta, e buscando subsídios de Ball e Bowe (1992) pode-se afirmar que embora não se pretenda desenhar uma solução relativa às boas práticas docentes em sala de aulas e nem julgar e/ou avaliar as escolas pesquisadas, pretendia-se, contudo, observar a produção curricular nas escolas, que foram o *locus* desta investigação, assim como compreender as possíveis negociações, adaptações, apropriações e conflitos que decorrem nos respectivos contextos, com recurso ao método de Ball e Bowe (1992). Por isso, se espera que, este estudo sirva de mais uma alternativa, possibilitando, com efeito, no levantamento de discussões no campo da educação, no contexto do ESG, em Moçambique, sobre os processos, através dos quais, o currículo chega à escola e a forma como ele é traduzido e interpretado pelos professores. Tal

como entendem os autores que as políticas educacionais são produzidas por vários sujeitos, em diferentes níveis, seja por via de disputas, negociações, tensões e conflitos.

Com particular destaque pode-se referenciar a influência e o papel que tem o contexto da prática na produção curricular, a produção de sentidos e significados diversificados na escola e no currículo que chega a escola. Este contexto diz respeito, sobretudo, às práticas docentes, à interpretação, apropriação e adaptação do currículo oficial que chega à escola, assim como às negociações que são feitas em vários níveis e entre diferentes atores nas escolas pesquisadas.

Os significados, sentidos e ideias que são criados e produzidos no contexto da prática influenciam e são influenciados por outros contextos, tal como defende o estudo de Lopes, Cunha e Costa (2013) que a circulação de textos e discursos implica a circulação de ideias, concepções e valores de atores sociais que atuam no campo da educação.

4.1 Currículo e Cultura na Escola

Esta seção discute sobre a relação entre o currículo e a cultura na escola. Considera-se que a escola em Moçambique, de um modo geral e a sala de aulas, de modo particular, estão imbuídas, imbricadas e perpassadas por várias culturas, sendo cada uma delas com características e especificidades próprias, as quais determinam o estilo de aprendizagem de cada interveniente, sendo por isso, de capital importância e interesse por parte dos diferentes atores no PEA ter em consideração tais diferenças.

Entende-se que cada contexto, no caso concreto, a escola, em particular, a sala de aulas e/ou professor seja capaz de fazer a tradução do texto, de modo a atingir os anseios e as especificidades dos diversos estudantes.

Ora, defendendo a partir das conclusões de Macedo (2006) importa referir que neste trabalho opera-se com a categoria de cultura não como um conjunto harmônico de produções humanas transmitidas e preservadas ao longo das gerações¹⁵, mas pelo contrário, como plural e um repertório partilhado de significados e, sobretudo como um lugar de enunciação.

¹⁵ Por exemplo, tal como se entendeu há tempos que o termo cultura estivesse associado às artes, ao bom gosto pela música, literatura, pintura, etc.

Ou seja, concebe-se cultura neste trabalho como sendo um conjunto de atitudes, relações inter-pessoais, posturas, comportamentos, práticas e procedimentos escolares, mas também, como sendo a visão e as expectativas dos estudantes e professores sobre o mundo e, em particular, a escola.

Ora, vale destacar que historicamente, desde os primórdios a questão da definição do termo cultura mereceu alguma atenção, porém, sempre problemático e pouco consensual e acabado, segundo defendem alguns autores e/ou teorias de modo incisivo e unânime, como se pode observar nos seguintes autores: Kuper (2002); Williams (2003); Hall (1997); Canclini (2003).

Na esteira de Vianna (2011:152):

Uma das principais lutas do feminismo naquele momento foi desconstruir a naturalização das diferenças entre homens e mulheres, remetidas diretamente aos sexos e considerados como imutáveis em nossa sociedade. Em “artefactos de gênero na arte do barro: Masculinidades e feminilidades”, Sonia Missagia de Matos nos alerta que a essa naturalização dos factos sociais também correspondeu “o ordenamento das relações sociais, assim polarizado, hierárquico e cristalizado” que “desloca a culpa das evidentes desigualdades sociais, políticas e econômicas para a natureza”. Este modo de compreensão da realidade foi reforçado não só pela medicina e pelas ciências biológicas, mas por instituições sociais como a família e a escola.

As diferenças sociais no início eram remetidas às diferenças do gênero, as quais eram não só cimentadas pela medicina, mas também pelas ciências biológicas assim como pela família e escola. Nesta ordem de ideias, a maior luta, em tal época, era a desnaturalização e a desconstrução de tais polaridades, tal como afirma Vianna (2011) que o grande desafio daquele momento era superar as hierarquias entre os homens e mulheres considerados opostos e excludentes, em detrimento de outros valores e significados a eles atribuídos.

Com efeito, são vários os autores e/ou teorias que tem pontuado muitas discussões e interesses na área de cultura, mormente: Duschatzky e Skliar (2001); Kuper (2002); Tura (2005); Bhabha (1998); Macedo (2006) sendo que na maior parte destes autores se concentra em discussões sobre a relação da cultura com a educação, política, economia, tal como defende Veiga-Neto (2002, p. 5):

Assiste-se atualmente a um crescente interesse pelas questões culturais, seja nas esferas acadêmicas, seja nas esferas políticas ou de vida cotidiana. Em qualquer caso, parece crescer a centralidade da cultura para pensar o mundo. Mas, tal centralidade não significa necessariamente tomar a cultura como uma instância epistemologicamente

superior às demais instâncias sociais, como a política, a econômica, a educacional, significa sim, tomá-la como atravessando tudo aquilo que é do social.

Com eloquente clareza, Hall (1997) refere que a cultura é central não porque ocupe um centro, uma posição única e privilegiada, mas porque perpassa tudo o que acontece nas nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos.

Veiga-Neto (2002), na busca de relacionar a cultura com a educação, postula que o papel atribuído à educação acabou transformando a pedagogia, enquanto campo de saberes e a escola enquanto instituição em arenas privilegiadas, onde se dão violentos choques teóricos e práticos em torno de infinitas questões culturais. Por seu turno, Macedo (2006) defende que a cultura seja pensada como interativa e híbrida.

Foram, portanto, vários os desdobramentos feitos de modo a definir o termo cultura, os quais não esgotaram a riqueza com que se reveste o referido termo, tendo em conta o seu caráter polissêmico e as suas particularidades em função do contexto e da época.

Veiga-Neto (2002) afirma que se aceitou de um modo geral, que a cultura designasse o conjunto de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor, quer em termos materiais, artísticos, filosóficos, quer em termos científicos e literários. Visto neste prisma, de acordo com autor, a cultura foi durante muito tempo pensada como única e universal. Única porque se referia àquilo que de melhor havia sido produzido, universal porque se referia à humanidade, um conceito totalizante, sem exterioridade.

Por seu turno, Tura (2005) define a cultura como um termo, categoria, conceito, ideia, ideologia, valor, linguagem. De acordo com esta autora, em sua raiz latina (*colere*) significava, ‘cuidar’ ‘amanhar’ aplicado à terra, passando também a significar ‘habitar’ (terra cultivada, terra habitada), ‘prática’ (cultivar um esporte) e ‘honrar’ ou ‘venerar’ (culto dos deuses).

É nesta teia de discursos que Kuper (2002, p. 288) defende que a cultura não é uma discussão sobre raça, que ela é apreendida e não transmitida por genes; que ela é dinâmica e, portanto, se modifica; que é um campo que reúne um conjunto de valores, ideias e uma atitude mental coletiva e que esses são expressos por símbolos. Ainda no mesmo diapasão, a cultura é concebida como um sistema simbólico ou uma rede de significados socialmente construídos, sendo que tais símbolos, valores e ideias são variáveis no tempo e no espaço (KUPER, 2002).

Continuando na mesma senda, na perspectiva dos antropólogos americanos Kuper (2002, p. 288) indica que:

a cultura é uma questão de ideias e valores, uma atitude mental coletiva. As ideias, os valores, a cosmologia, a estética e os princípios morais são expressados por intermédio de símbolos e, portanto, se o meio é a mensagem, cultura podia ser descrita como um sistema simbólico. Os antropólogos americanos também salientam que esses símbolos, essas ideias e esses valores aparecem numa gama de formas quase infinitamente variável. Sob um aspecto, essa é uma proposição empírica (povos diferentes, cadências diferentes). Entretanto, um relativismo filosófico absoluto muitas vezes é acompanhado da observação de que não apenas os costumes, mas também os valores são culturalmente variáveis. Por conseguinte, não existem padrões válidos, de modo geral, pelos quais as práticas e os princípios culturais podem ser julgados.

Alinha-se no pensamento de Kuper (2002), na medida em que, a cultura é de facto uma questão simbólica, cada povo vai descrevê-la e interpretá-la dentro dos seus princípios de vida, não havendo, portanto, uma visão universal para efeitos da sua descrição.

A definição e/ou descrição da cultura não depende, necessariamente, da raça, da religião, da cor, do nível social e/ou acadêmico da pessoa, mas, sim, ela depende, provável e fortemente, da vivência e dos hábitos de cada povo. Não obstante, tem havido uma discriminação, um destrato, uma brutalidade, desconsideração, marginalização e estigmatização das “Outras” raças e/ou povos pelo facto de serem diferentes e/ou por pertencerem a outras Nações, tal como alerta Kuper (2002). Suas diferenças os definem: os não brancos, os não anglo-saxões, os que não pertencem à classe média, os não homens nem heterossexuais, etc.

Portanto, tal como se pode observar através da descrição deste autor, o simples fato de não ser da cor branca, de não ser anglo-saxônico, ou melhor, de não pertencer a uma raça utópica e preconceituosamente “privilegiada, “superior”, “pura”, pertencer a uma classe social superior etc., é motivo suficiente para ser estigmatizado, de ver seus direitos amputados, ou melhor, lhe é conveniente ter mais deveres do que direitos, fato que acaba retirando a possibilidade de concorrer pelas mesmas oportunidades na vida, vendo-se, nesta ordem de ideias, cada vez menos competitivo na sociedade e em várias outras situações da vida. Ou seja, o facto de o aluno não se identificar ou introjetar a cultura escolar, ele era rejeitado, conotado, excluído e marginalizado pelo sistema:

O grupo dominante simplesmente impõe suas próprias características ideais como normas definidoras e tacha qualquer um que seja diferente como fora do padrão. Sob outro aspecto, essas minorias constituem grupos autenticamente diferentes do ponto de vista de seus próprios membros. Eles são o que são porque cada grupo tem sua própria cultura (KUPER, 2002, p. 296).

Fazendo uma analogia da discussão acima colocada com os objetivos do SNE, pode-se afirmar que, sem igualdade de oportunidades e privilegiando-se o diverso, o sistema educativo nunca foi, será e/ou é possível garantir o acesso e a permanência de todos os alunos na escola.

Contudo, importa realçar que, a igualdade de que se defende neste texto, não é no sentido homogêneo, mas na perspectiva de garantia dos mesmos direitos e oportunidades. A questão da diferença deve ser mantida e respeitada.

Perante o surgimento de vários movimentos e associações, visando lutar em prol do reconhecimento das diferenças e que as mesmas não sejam o motivo de sucesso ou de insucesso na vida, assistindo-se no mundo, de um modo geral, um ligeiro reconhecimento de tais diferenças, embora ainda de forma tímida, tal como percebem Duschatzky e Skliar (2001), que o travestismo discursivo parece ser uma das marcas mais habituais da época em que vivemos. Com a mesma rapidez na qual se sucedem as mudanças tecnológicas e econômicas, os discursos sociais se revestem com novas palavras, se disfarçam com véus democráticos e se acomodam sem conflito às intenções dos enunciadores do momento.

De acordo com os mesmos autores perante a atual época de instabilidade discursiva, os conceitos tais como cultura, identidade, inclusão/exclusão, diversidade e diferença parecem, facilmente, intercambiáveis, sem custo nenhum para quem assume, se apodera e governa as representações de determinados grupos sociais.

Perante um cenário e atitude em que há aqueles que olham os “Outros” com uma visão depreciativa, distorcida, de desprezo e de julgamento, os mesmos autores (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001) propõem que se coloque em suspenso certas retóricas sobre a diversidade, na medida em que, se tratam de palavras suaves, de eufemismos que tranquilizam as consciências ou produzem a ilusão de que se assiste à profundas transformações sociais e culturais simplesmente porque elas se resguardam em palavras de moda.

Por seu turno, Bhabha (1998) define a época em que se vive com a metáfora da desorientação. Segundo ele, muito mais que uma sensação confusa, há um verdadeiro distúrbio da direção humana, um momento de trânsito em que o espaço e o tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, de passado e de presente, de interior e exterior.

Duschatzky e Skliar (2001, p. 125) postulam que:

a modernidade inventou e se serviu de uma lógica binária, a partir da qual denominou diferentes modos o componente negativo da relação cultural: marginal, indigente, louco,

deficiente, drogadinho, homossexual, estrangeiro, etc. essas oposições binárias sugerem sempre o privilégio do primeiro termo e o outro, secundário nessa dependência hierárquica, não existe fora do primeiro, mas dentro dele, como imagem velada, como sua inversão negativa.

Os referidos autores defendem que necessitamos do outro, pois de outra forma não teríamos como justificar o que somos, nossas leis, as instituições, as regras, a ética, a moral e a estética de nossos discursos e práticas.

Necessita-se do outro de modo a nomear a barbárie, a heresia, a mendicidade, etc., e para não sermos, nós mesmos, bárbaros, hereges e mendigos. Na mesma senda, Larrosa e Perez de Lara (1998) dialogando com Duschatzky e Skliar (2001) entendem que o louco confirma a nossa razão, a criança, nossa maturidade; o selvagem, nossa civilização; o marginalizado, nossa integração; o estrangeiro, nosso país; o deficiente, nossa normalidade, entre outros binarismos.

Estranhamente, o “outro” diferente funciona como o depositário de todos os males, como o portador das falhas sociais. Este tipo de pensamento supõe que a pobreza é do pobre; a violência do violento; o problema de aprendizagem do aluno; a deficiência do deficiente; e a exclusão do excluído (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001).

Com base nas pesquisas e observações feitas, nas escolas investigadas, quase que todos os gestores escolares e os professores, face aos baixos resultados estatísticos e comportamentos dos alunos, culpavam e responsabilizavam estes e seus pais e/ou encarregados de educação, despindo-se de qualquer responsabilidade na educação de alunos.

Na ótica de Duschatzky e Skliar (2001, p. 145):

a modernidade construiu várias estratégias de regulação e de controle da alteridade que, só em princípio, podem parecer sutis variações dentro de uma mesma narrativa, dentre tais variações destaca-se a demonização do outro, o qual é transformado em sujeito ausente, quer dizer, a ausência das diferenças ao pensar a cultura; a delimitação e limitação de suas perturbações, sua invenção, para que dependa das traduções oficiais; sua permanente e perversa localização do lado externo e do lado interno dos discursos e práticas institucionais estabelecidas, vigiando permanentemente as fronteiras, isto é, a ética perversa da relação inclusão/exclusão, sua oposição a totalidades de normalidades através de uma lógica binária, sua imersão e sujeição aos estereótipos, sua fabricação e sua utilização, para assegurar e garantir as identidades fixas, centradas, homogêneas, estáveis, etc.

O “Outro” só existe em função das traduções que são feitas pelos “Outros”, os da “alta Cultura”, cultura hegemônica institucionalizada, os da “raça superior, pura e privilegiada”, tais traduções visam escamotear os embates e conflitos que ocorrem na sociedade (no caso deste

estudo, na sala de aulas) tal como é defendido por Bhabha (1998) que as formas de narrar à alteridade são as formas de tradução e de representação que diluem os conflitos e que delimitam os espaços por onde transitam. Mas tais embates e conflitos que decorrem são escamoteados como coloca o autor, ao questionar que, se a cultura é um território de diferenças que precisa de permanentes traduções, o problema crucial é quem traduz (ou representa a quem) e através de quais significados políticos. Disso resulta que, a tradução e a representação dos outros esteja atravessada por uma busca permanente de eufemismos, melhores (ou piores) formas de denominar a alteridade. Não obstante, essas formas não são neutras nem opacas e geram consequências na vida cotidiana desses outros (BHABHA, 1994).

Na perspectiva de Duschatzky e Skliar (2001), a representação supõe um sistema de significação que dá inteligibilidade ao mundo e que é produzida dentro de relações de poder por meio de mecanismos de delegação. Mas, a questão que se coloca é quem tem o direito e legitimidade de representar e descrever a quem, perante a apresentação adversa, diferenciada e variada de grupos culturais.

Por essa razão, os olhares sobre as diferenças dependem, em certa medida, da possibilidade ou impossibilidade da sua tradução. Tradução enquanto mecanismo de manipulação de textos de outros, enquanto usurpação de vozes de alteridade que são transformadas, primeiro, em vozes parecidas, porém, não idênticas e assimiladas, depois, em formas conhecidas de dizer e de nomear (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001).

No entanto, o problema da representação não está delimitado por uma questão de denominação/descrição da alteridade. Há, sobretudo, uma regulação e um controle do olhar que define quem são os outros. (In) Visibilidade constitui, nesta época, mecanismo de produção de alteridade e atua, simultaneamente, com o nomear e/ou deixar de nomear (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001).

Portanto, perante estas desditas, há uma permanente, constante e propositada descaracterização das diferenças, de modo a desdizer, diminuir e inferiorizar o “Outro”, como se as diferenças não existissem e/ou não ocorressem nas nossas vidas e em lugar de dar primazia às diferenças dá-se maior valor e relevo aos aspectos comuns e diversos, os quais escamoteiam; escondem; minimizam; subvalorizam e suavizam as diferenças, tal como sustentam Duschatzky e Skliar (2001) que o multiculturalismo pode ser definido, simplesmente, como a autorização para que os outros continuem sendo esses outros. Porém, em um espaço de legalidade, de oficialidade

e em uma convivência sem remédio, assim, quando se fala de diversidade, isso é feito, por exemplo, para dar nome aos pobres ou aos sujeitos com ‘necessidades especiais’.

Por sua vez, Pinar (2016) entende que o multiculturalismo é uma maneira de reconhecer e reproduzir as desigualdades sociais bem como as injustiças e resistir às suas recorrências.

Relativamente à relação entre a cultura e a educação, ela reside no fato dos estudos culturais terem a sua contribuição na educação, de acordo com Tura (2005) ao possibilitarem a identificação das práticas culturais específicas que indicam, num espaço pedagógico particular, as relações entre a cultura popular e aquela hegemônica e como se põem em funcionamento, no cotidiano escolar, os mecanismos da reprodução social urdidos na circularidade entre as diferentes culturas.

De acordo com a autora, dentre as diferentes formas que assumem a educação multicultural destaca-se aquela cimentada na lógica do capital humano, a qual preconiza que a educação é a imersão necessária para que todos adquiram habilidades úteis para sua empregabilidade no mercado de trabalho. Nesta ordem de ideias, as escolas cumprem um papel de instrumentos de competitividade, territórios de conformidade com os códigos de integração dominantes (TURA, 2005).

É nesta perspectiva que a autora entende a pedagogia não como uma técnica ou lugar de gerenciamento e controle de competências e habilidades, mas como uma prática cultural, por um lado. Por outro, a autora concebe a aprendizagem como o lugar de muitas lutas e não como o resultado da recepção passiva de informações, e acrescentar-se-ia, de recepção de culturas hegemônicas.

Por sua vez, Moreira e Silva (1994) dissertando, igualmente, sobre a relação entre o currículo e a cultura, entendem que, a cultura é um terreno a onde as disputas, os conflitos e as negociações pela preservação e/ou pela superação das divisões sociais ocorrem, e por seu turno, o currículo é um lugar onde tais conflitos, negociações e disputas se manifestam. É no campo curricular onde se assiste a lutas titânicas e permanentes, embora precárias, em busca de estabelecimento e fixação de significados e sentidos sociais. Currículo refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão (MOREIRA; SILVA, 1994).

Com base nas conclusões de Tura (2005), segundo as quais, a pedagogia (escola) é uma prática cultural, confirma-se a afirmação inicial, segundo a qual a escola e a sala de aulas estão imbuídas e imbricadas e perpassadas por várias culturas, sendo que cada uma delas com as suas

características e especificidades que determinam o estilo de aprendizagem de cada interveniente. Deste modo é de capital importância e interesse por parte dos educadores terem em consideração tais diferenças.

Sendo por essa razão razoável que em cada escola e de modo particular, em cada sala de aula, cada professor seja capaz de fazer a tradução necessária da cultura, de modo a atingir os anseios e as especificidades de cada estudante, tal como postula o adágio popular que ‘cada qual segundo o cristal com que se olha’ o que significa que cada escola deva ser vista e agindo de acordo com as suas disponibilidades, seus recursos técnicos e humanos, suas condições institucionais e capacidades de gerir os riscos da competitividade (DUSCHATZKY e SKLIAR, 2001).

Verifica-se, com particular destaque nas escolas pesquisadas uma forte tendência de generalização das práticas, harmonização dos processos avaliativos assim como dentro da própria escola uma prática contínua e constante de exprimir juízos de valor, os quais tendem a generalizar o comportamento dos educandos, atribuindo – lhes particularidades de minoria, com vista a destacar os problemas que os estudantes trazem para a escola; a onde os professores e a escola se eximem, deste modo, da sua responsabilidade de educar, bem como dos problemas que a própria escola coloca aos estudantes (COSSA, 2013).

Perante a referida prática, aqueles alunos (os Outros) que não são atendidos pelo currículo oficial da escola, dada a fraca diversificação dos processos de educação e de avaliação, bem como a não consideração da cultura popular, os “outros”, a falta de valorização de outros valores, neste caso, não estão na escola, mas, sim no currículo (DUSCHATZKY e SKLIAR, 2001).

Por isso, analisando mais detidamente esse emaranhado de situações conflitantes urge a necessidade de se fazer e considerar a miniatura e a especificidade locais, olhando-se, deste modo, com maior cuidado e atenção as diferenças de cada contexto, tal como defende Tura (2005) que o nacional e o regional devem interatuar.

No entanto, debruçar-se sobre currículo e cultura é caminhar num terreno movediço, na medida em que são dois termos escorregadios, onde um se confunde com outro, por um lado, por ser também difícil falar de um sem, mencionar ou pensar no outro, por outro.

O currículo e a cultura não são termos fechados, fixos e estáticos, eles têm poros, são flexíveis e mutáveis ao longo do tempo e em função do espaço. Esta ideia é embasada por Duschatzky e Skliar (2001) quando defendem que as culturas não são essenciais, identidades

fechadas que permanecem através do tempo, mas são lugares de sentido e de controle, que podem alterar-se e ampliar-se em sua interação.

O mesmo entendimento tem Tura (2005) ao declarar que não se pode entender cultura como uma rede de significados fixos e determinados que delimitem todas as possibilidades de atuação e comunicação de uma organização social, pois se vive em sociedades multiculturais, envolvidas por culturas com forte dinamismo de mudança.

Bhabha (1998) recorda que a articulação de culturas é possível não por causa da familiaridade ou similaridade de conteúdos, mas porque todas as culturas são formadoras de símbolos e constituidoras de temas, são práticas interpelantes. Por via disso, nenhuma cultura é completa e se encontra em plenitude em si mesma, não só porque há outras que contradizem sua autoridade, mas também porque sua atividade formadora de símbolos, sua interpelação no processo de representação, linguagem, significação e constituição de sentido, sempre sublinha a pretensão à uma identidade originária, holística e orgânica (BHABHA, 1998).

Outrossim desta reflexão é que não há cultura, mas sim culturas, pois todas as culturas são resultado de uma miscelânea, de empréstimos e de misturas que ocorrem, embora em ritmos diferentes, desde os primórdios da humanidade. É o que se tem em comum que produz as diferenças entre nós, o que, por sua vez, depende dos nossos inter-relacionamentos (KUPER, 2002).

Relativamente às diferenças entre as culturas, Bhabha (1998) conclui que a diferença de culturas não pode ser uma coisa para ser encaixada numa moldura universalista. A diferença presente nas práticas culturais, na construção de culturas dentro de grupos diferentes faz existir no seu meio e entre elas próprias uma incomensurabilidade, sendo por isso muito difícil, contraproducente e impossível esperar uma coexistência pacífica e fácil entre as culturas.

E, aqui, vale recordar que a luta pela diferença não deve anular a possibilidade de luta pela igualdade (VIANNA, 2011). Por fim, apropriando-se das conclusões de Tura (2005) Geertz (1989) e Hall (1997) e alinhando-se a ideia inicial sobre a cultura, assumindo que a cultura é um conjunto de sentidos e significados usados pelos alunos na sala de aulas de modo a nomear, dar sentido às matérias escolares e às práticas docentes através de ligação que fazem com as suas vivências e experiências. Então, a cultura escolar e/ou práticas docentes participam da produção do currículo, desde as suas práticas pedagógicas, das atividades extra escolares, os vários eventos que ocorrem na escola (dia da escola, dia do professor, concentração para o Hino Nacional,

realização das avaliações etc.), através dos relatórios que são produzidos pelos professores, as resistências e negociações de e com alunos, o controle, o regulamento escolar, os discursos produzidos, entre outras formas.

Retomando sobre a relação entre currículo e cultura, na ótica de Moreira (2001), a cultura é um terreno de produção e criação simbólica, no qual são produzidos sujeitos, sentidos e significações baseados em disputas, visto que a cultura não é homogênea e unitária.

Por sua vez, o currículo é dotado de linguagens que se produzem e que são traduzidas nos significados, discursos e códigos, os quais pode-se inferi-los, dar-lhes a forma, no caso concreto, através das práticas docentes em salas de aula e das relações sociais que acontecem na escola (TURA, 2002).

Nisto, a cultura escolar, embora procure homogeneizar os seus atores e/ou intervenientes nunca era total. O professor, o estudante, o gestor escolar são sujeitos diferentes, sendo cada um deles com sua própria cultura. Por isso, há conflitos, brigas, divergências decorrentes das diferenças que os caracterizam. É o que se notou no decurso desta pesquisa em que havia momentos de constantes e permanentes negociações. Por exemplo, a hora do início da entoação do Hino Nacional, o uso do uniforme escolar, o porte e o uso de celular na escola.

Neste sentido, o currículo e a cultura devem ser vistos como produto da prática docente. Assim, a cultura da escola não seria algo a ser ensinado, mas uma produção simbólica e material que se dá no seio da escola (MACEDO, 2006). Toda e qualquer prática docente ocupa um lugar particular dentro de cada contexto, o que pressupõe a impossibilidade de qualquer tentativa da sua homogeneização.

Não obstante, dado ao caráter performático dos currículos, o papel do professor como formulador do currículo e o espaço da escola como o de produtor cultural é negado em prol de uma leitura mecanicista em que o dia-a-dia da escola é regido por normas que lhe são externas (MACEDO, 2006).

Assim, fica um desafio para o sistema educativo moçambicano, em geral e para as escolas pesquisadas, em particular, no sentido de que, as práticas escolares e o currículo precisam ser reinventados, por um lado.

Por outro lado, face as desigualdades socioeconômicas, e sobretudo as diferenças religiosas e culturais precisa-se aprofundar e melhorar mais sobre os processos de articulação entre essas desigualdades, diferenças e o currículo escolar.

Apoiando-se em Veiga-Neto (2002) questiona-se como se pode ensinar para outros grupos e, por conseguinte, com culturas diferentes da nossa, sem impor a minha cultura, e sem colonizá-las?

Defende-se a partir das discussões acima apresentadas que não se deve ignorar a cultura dos estudantes, em nome de uma cultura hegemônica, no caso, a escolar. É preciso que se estabeleça uma interação e diálogo entre as culturas. Pois, quando coordenadas assiste-se a um funcionamento institucional coordenado, interligado e mais funcional. Portanto, a cultura dos alunos não pode ser associada a coisas negativas, pois, ela permite que se repense a cultura escolar.

4.2. Políticas Internacionais de Educação no Contexto da Globalização

Esta seção faz a identificação e a discussão sobre as políticas internacionais de educação no contexto de globalização, e, por conseguinte, reflete sobre as implicações desta em relação às políticas educacionais em Moçambique. Para o efeito, a seção esforça-se em apresentar as diferentes abordagens sobre as políticas internacionais de educação e a sua confluência com a globalização, vista em prismas diferentes pelos vários autores e/ou organizações internacionais. Esta reflexão visa, também, identificar os sentidos que são recontextualizados ao longo dos tempos, a partir da compreensão do contexto sob o qual as políticas moçambicanas de educação são e/ou foram produzidas.

O interesse em discutir em torno da globalização neste trabalho ancora-se no fato dela (a globalização) perpassar e permear as práticas docentes e escolares.

Antes de empreender a descrição sobre as políticas internacionais de educação, produzidas em várias conferências realizadas em diferentes espaços, importa referir que as atuais políticas educativas em Moçambique, seus sucessos e desafios tiveram vários contornos e uma longa história econômica, política, social e ideológica, dependendo grandemente das opções políticas e de parceiros de financiamento, em cada época.

As relações de cooperação e de investimento entre Moçambique e as organizações internacionais, não são recentes. Estas relações datam desde o período da Luta de Libertação Nacional em 1964, tal como é colocado pelo Decreto Presidencial n.º 24/90 de 29 de Maio, que:

As relações de cooperação entre a República Popular de Moçambique e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, UNESCO, iniciaram-se durante a

Luta de Libertação Nacional, com a participação desta organização no desenvolvimento de programas educacionais da Frente de Libertação de Moçambique, FRELIMO (BOLETIM DA REPÚBLICA; 1990).

Após o estabelecimento da 1ª CRM período pós a independência, a educação não constituía apenas um direito, mas também um imperativo para o desenvolvimento nacional. Com efeito, Moçambique ratificou tratados internacionais e regionais e os domesticou no seu quadro regulatório nacional (Relatório de AfriMAP e da Open Society Initiative for Southern Africa; 2012).

Ao nível internacional, também logo após a independência, em 1975, Moçambique ratificou a constituição da UNESCO, a onde um ano depois (1976) foi admitida na qualidade de Estado Membro com plenos direitos pela 19ª. Conferência Geral da Organização (BOLETIM DA REPÚBLICA, 1990). Porém, para o cumprimento e contribuição bem como para a prossecução dos objetivos da UNESCO, nas diferentes áreas da sua competência e a percepção dos benefícios da cooperação com a referida organização, a RPM viu-se obrigada, a criar ao abrigo da alínea c) do artº. 54 da Constituição da República, um corpo permanente vocacionado ao tratamento das diversas questões e atividades relacionadas com a UNESCO, cujo objetivo era coordenar toda a cooperação entre a RPM e a UNESCO, na realização dos fins estatutários daquela Organização das Nações Unidas e em particular, no cumprimento dos programas a desenvolver em Moçambique em resultado de acordos ou contratos firmados com a UNESCO nas áreas de competência da organização (BOLETIM DA REPÚBLICA, 1990).

Não obstante ao postulado nos objetivos da cooperação entre a RPM e a UNESCO, o cumprimento dos referidos objetivos não era feito de forma cega pelo governo moçambicano, pois, havia espaço para a sua negociação, tal como alerta o BR que, compete ao Presidente da Comissão Nacional para a UNESCO, acompanhar a negociação de toda a cooperação com a UNESCO e assinar ou visar os respetivos contratos e a correspondência dirigida ao diretor-geral da UNESCO.

O diálogo entre o governo e seus parceiros internacionais é constante e articulado. Os parceiros de cooperação partilham da visão do governo, relativamente, às suas prioridades do setor de educação (Relatório de AfriMAP e da Open Society Initiative for Southern África; 2012), o que significa que há uma constante negociação nesse contexto.

Na tentativa de respondê-la e baseando-se em observações de aulas e entrevistas com os gestores e professores das duas escolas pode-se afirmar que não há uma funcionalidade horizontal

das políticas, visto que, havia espaços para adaptações, interpretações e reinterpretções das políticas em cada contexto, ainda que houvesse fortes processos de controle através de avaliações trimestrais e anuais e através de preenchimento de tabelas.

No entanto, várias foram as conferências realizadas ao nível mundial sobre Educação, apenas para citar algumas delas, no início de década de 1960: i) Bombaim, Índia, em 1952; ii) Cairo, Egito, em 1954; iii) Lima, Perú, em 1956 iv) Karachi, Paquistão, e v) Addis Abeba, Etiópia. Todas elas definiram que até 1980 se concretizariam duas metas fundamentais, a alfabetização e a escolarização universais (TORRES, 2001).

A partir da década de 1990 destacam-se, também, as seguintes conferências a) Cúpula Mundial para a Infância, em Nova Iorque, 1990; b) Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, 1990; c) V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) em Hamburgo, 1997; d) Fórum Mundial de Educação, em Dakar, 2000; e) Conferência Internacional de Educação, em Genebra, 2008; f) Conferência Mundial sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável, em Bonn, 2009; g) Conferência Mundial sobre Ensino Superior, em Paris, 2009; h) VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, em Belém, 2009.

Estas reuniões foram organizadas e promovidas pela Comunidade Internacional, sendo que dentre vários objetivos, de um modo geral, destacava-se o estabelecimento de parâmetros homogêneos que permitissem o acesso à educação para todos, independentemente do seu nível social, cultural, étnica, religiosa, econômica, entre outros aspectos, por um lado. Por outro, houve, também, o cometimento em relação aos problemas mais prementes que enfermavam o mundo. De acordo com Ireland (2009), dos referidos problemas elencavam-se os que seguem abaixo:

O bem-estar de crianças, proteção do meio ambiente, direitos humanos, empoderamento de moças, emprego produtivo, saúde reprodutiva e desenvolvimento urbano, todos ligados aos temas de paz, desenvolvimento e segurança humana.

Ainda de acordo com o autor, cada uma das conferências chegou a acordos sobre questões específicas num novo espírito de cooperação e propósitos globais, por um lado. Por outro, buscaram articular os seus temas e os planos de ação aos das outras conferências de uma forma deliberada, fortalecendo o entendimento comum do processo de desenvolvimento.

A conferência realizada em Jomtien, em 1990, na Tailândia, adotou o conceito de educação básica, propondo uma visão ampliada de educação e que não se restringisse à escolar e à infância, tal como se pode constatar no seu artº. 1º:

Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Cada pessoa, criança, jovem ou adulto deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo [...]. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (IRELAND, 2009).

De acordo com Ireland (2009), a satisfação dessas necessidades confere aos membros da sociedade a possibilidade e a responsabilidade de respeitar e desenvolver a sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores e direitos humanos comumente aceites, bem como de trabalhar pela paz e solidariedade internacionais em um mundo interdependente.

Neste contexto, de acordo com o mesmo autor, a educação básica é mais do que uma finalidade, ela é a base para a aprendizagem e para o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação.

Não obstante a isso, a tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo para o indivíduo/ sociedade dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. Em consequência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem e não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma (IRELAND, 2009).

As abordagens ativas e participativas são, particularmente, valiosas no que diz respeito à garantia da aprendizagem assim como possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades (IRELAND, 2009).

Vale recordar que na referida conferência, dentre várias metas estabelecidas, havia a preocupação com os resultados dos processos de aprendizagem e a divulgação pública de

informação relevante de forma a contribuir para a melhoria da vida das pessoas (TORRES, 2006, apud IRELAND, 2009).

Por sua vez, a CONFINTEA visava, essencialmente, à análise das principais características dos programas, políticas e estratégias internacionais para a educação de jovens e adultos, assim como apresentar a nova orientação conceitual que predominava e os desafios que orientariam a VI CONFINTEA que ocorreria no Brasil, em 2009 (IRELAND, 2009).

Por seu turno, a conferência realizada em Hamburgo discutiu sobre a centralidade do homem no processo de desenvolvimento e a essência da aprendizagem para o seu desenvolvimento.

De acordo com este autor, tanto o relatório de Delors quanto a VI CONFINTEA buscaram inverter a lógica comum da educação centrada no ensino, passando para uma compreensão como um processo que coloca os sujeitos, e, por conseguinte a aprendizagem no centro de ato de educar.

Em África destacam-se as Conferências realizadas em Cairo (Egipto) e em Dakar (Senegal). Na Conferência Internacional sobre a População e Desenvolvimento realizada na cidade de Cairo, 1994, a educação foi considerada a condição *sine qua non* para o desenvolvimento sustentável, defendendo que ela é um componente e o fator principal no aumento do bem-estar, por meio dos seus vínculos com fatores demográficos, econômicos e sociais, mas também a educação foi vista como um meio de capacitar o indivíduo a ter acesso ao conhecimento (IRELAND, 2009).

Relativamente à Conferência realizada em Dakar, no Senegal, em Abril de 2000, onde o Governo de Moçambique também participou dela, na qualidade de signatário, os participantes reafirmaram a Declaração Mundial sobre a ETP de 1990, a qual foi uma espécie de reafirmação da visão estabelecida em Jomtien, tendo-se debatido sobre o direito de todos à educação, tendo se caracterizado pela metamorfose feita em relação ao direito de todos à educação, apelidando-a desta vez, de direito de “todas as crianças à educação”:

Reafirmamos a visão da Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990), apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos e pela Convenção sobre os Direitos da Criança, de que toda criança, jovem ou adulto tem o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. É uma educação que se destina a captar os talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar sua sociedade (IRELAND, 2009; apud UNESCO, 2001, p. 8).

Em Dakar foram também estabelecidas três metas relacionadas à educação de adultos: a) conseguir uma melhoria de 50% nos índices de alfabetização de adultos, com acesso equitativo à educação básica e contínua para todos os adultos até o ano de 2015; b) eliminar as disparidades de gênero na educação primária e secundária; c) assegurar que sejam atendidas as necessidades de aprendizado de todos os jovens e adultos por meio de acesso equitativo à programas apropriados de aprendizagem e de treinamento para a vida (UNESCO, 2008, p. 15; apud IRELAND, 2009).

O Marco de Ação de Dakar preconizava, também, que os Governos tinham a obrigação de assegurar que as metas assim como os objetivos fossem alcançados e mantidos. No entanto, essa responsabilidade seria atingida de forma eficaz por meio de amplas parcerias no âmbito de cada país, apoiada pela cooperação com agências e instituições regionais e internacionais (FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2000).

Dentre vários desafios que se colocavam no Marco de Ação de Dakar destaca-se aquele que defendia que se deveriam melhorar todos os aspectos da qualidade de educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos, os resultados mensuráveis e reconhecidos, especialmente, na alfabetização, na aquisição de conhecimentos matemáticos e habilidades.

No que concerne à adesão de Moçambique às políticas regionais, pode-se destacar o seu envolvimento, por exemplo, no Protocolo relativo à Educação e Formação da SADC e à Nova Parceria para o Desenvolvimento de África (NEPAD), que visava o alcance gradual da equivalência, harmonização e padronização dos Sistemas de Educação e Formação na Região da SADC. Isto implica, entre outros, a integração dos sistemas de educação e a harmonização de diferentes currículos a nível regional, enfatizando a componente prática da formação pós-primária, além de uma formação universal de, pelo menos, nove ou 10 anos (PLANO ESTRATÉGICO DE EDUCAÇÃO, 2012-2016).

Relativamente à concepção, implementação, monitoramento e avaliação do currículo, o Marco de Ação de Dakar defendia que cada um dos países, mediante um processo de consulta a todos os financiadores da educação e da sociedade civil e com a ajuda da comunidade internacional mais ampla e dos mecanismos de acompanhamento da EPT, deve propor seus próprios objetivos, suas metas intermediárias e prazos, dentro de planos nacionais de educação existentes ou novos, por um lado. Por outro, o mesmo Marco entendia que o Governo em todos os níveis de tomada de decisão deve criar mecanismos regulares de diálogo que permitam que os

cidadãos e as organizações da sociedade civil contribuam para o planejamento, implementação, monitoramento e avaliação da educação fundamental.

A UNESCO (2008; apud IRELAND, 2009) relacionando as várias conferências havidas, concluiu que existiam sinergias coletivas e articulações fortes entre as conferências, quer as da década 1990, quer as dos anos 2000, na medida em que abordavam a partir de pontos de vista diferentes, os principais problemas do mundo contemporâneo para os quais a educação poderia fazer a diferença, com a condição de que fossem elaboradas políticas fundamentadas em uma visão global dos sistemas educativos.

É no contexto de tal visão global sobre a Educação que, a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, no seu artº. 26 estabelece o direito de todos à educação, a qual, posteriormente, foi reforçada pela Convenção Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, assinada em 16 de dezembro de 1966 (IRELAND, 2009). Parafraseando o autor, ainda que não seja possível e nem necessário hierarquizar os direitos fundamentais, o direito a educação cumpre um papel essencial no sentido de operar como direito-chave que abre o conhecimento de outros direitos.

Portanto, como se pode notar a partir das discussões acima apresentadas havidas nas diferentes reuniões durante as últimas décadas, o assunto educação foi sempre uma prioridade para todos os governantes e sociedade civil que participaram das referidas conferências. Ela foi sempre vista como aquela que resolveria vários problemas que enfermavam o mundo. É neste entendimento que se buscou globalizá-la, ainda que se reconhecessem em algum momento as especificidades e as diferenças de cada sociedade, mas ficava evidente que havia aspectos que se buscavam manter e internacionalizá-los, como se pode constatar a partir do alerta de Marco da Ação de Dakar:

A diversidade de situações nacionais e também a heterogeneidade no interior de cada país dificultam a formulação de estratégias homogêneas para atingir os objetivos e compromissos estabelecidos em comum, exigindo que cada país converta os compromissos regionais em metas, de acordo com suas potencialidades.

No caso de Moçambique que se apresenta com mais de 40 línguas locais, para além da oficial e acima de 100 dialetos das respectivas línguas, bem como etnias e culturas diferentes, as diversidades, diferenças e os desafios e, sobretudo as dificuldades são maiores, quando se pensa em incluir e conciliar todas as necessidades e diferenças num currículo nacional, ou melhor, torná-lo o mais democrático possível (LOPES, 2013) em um mundo globalizado e com diferenças profundas. Aliás, defendendo a partir das conclusões de Mazula (1996) e Ngunga

(2000), dada essas diversidades linguísticas há uma relação entre a língua materna do indivíduo e o seu desempenho escolar.

Com efeito, a globalização constitui uma oportunidade para o mundo e para Moçambique em particular, pois, encurta as distâncias e alivia a rigidez das fronteiras, visto que há maior e rápida comunicação entre as sociedades, há maior circulação de informação, mas também é um grande desafio, na medida em que nem todas as sociedades, por exemplo, Moçambique, tem o mesmo nível de desenvolvimento econômico, tecnológico, capacidade humana etc.

A essência da tese da globalização de acordo com Ball (2001) repousa na questão do futuro do Estado Nacional como uma entidade cultural e política. A referida tese é articulada através de quatro perspectivas inter-relacionadas que têm como referente a transformação econômica, política, cultural e social. A globalização envolve a disseminação de novas tecnologias que produzem um impacto enorme sobre a economia, política, sociedade, cultura, educação e a experiência individual (BALL, 2001).

Para alguns autores, tais como Lingard e Rizvi (2004), afóra o fato de conceito de globalização não ter um único significado uniforme e ter múltiplas expressões tão dinâmicas quanto específicas em cada contexto, o fenômeno de globalização não é tão novo, tal como defende Lopes (2008), no artigo intitulado “Porque Somos Disciplinares?” apoiando-se das contribuições de Appadurai (2000).

A globalização é produtora de fluxos disjuntivos há muito existentes, sendo que os referidos fluxos caracterizam os constantes movimentos de ideias, ideologias, pessoas, imagens, tecnologias que apenas são provisoriamente vistos como estruturas ou organizações estáveis pela incapacidade de nossos dispositivos de identificar e lidar com o movimento (LINGARD e RIZVI, 2004).

No âmbito das políticas educacionais, perante a força da globalização, de acordo com Cortesão e Stoer (2004), o Estado-Nação já não é mais o único espaço de tomada de decisões no campo da educação, embora continue sendo o principal, pois de acordo com Lingard e Rizvi (2004), os sistemas educacionais na atualidade não estão internamente dependentes de ações nacionais, mas também de políticas educativas transnacionais e globais, como resultado, assiste-se à reconfiguração das estruturas autoritárias do Estado, alteradas por novos padrões de comunicação, competição e cooperação e coesão em todas as fronteiras nacionais, através das organizações não Governamentais (OCDE, FMI, BM, etc.).

Estas organizações têm exercido influências muito profundas sobre as políticas educativas nacionais. É neste contexto que Ball (2004) defende que não é mais possível ver as políticas educacionais apenas do ponto de vista do Estado-Nação, na medida em que a educação é um assunto de políticas regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional.

Na visão dos referidos autores (LINGARD e RIZVI, 2004), a globalização afeta o modo de interpretar e imaginar as possibilidades das nossas vidas, visto que a ideia de globalização representa tanto uma construção ideológica como um imaginário social que determina os discursos da política educativa. Por isso mesmo, uma boa análise de política educativa implica compreender como funcionam na realidade os efeitos da globalização, no lugar de coisificá-la como a causa geral de determinados desenvolvimentos políticos (DALE, 1999, 2006, apud LINGARD e RIZVI, 2004).

No que tange ao impacto da globalização no campo da educação, pode-se apontar para a oferta de políticas e a consequente submissão dos países menos desenvolvidos, quer em maior ou menor sentido, às políticas internacionais através de avaliação de PEA (Processo de Ensino e Aprendizagem) com recurso aos instrumentos padronizados e internacionalizados, tal como defende Torres e Burbules (2004):

O impacto mais visível da globalização sobre a educação nas sociedades em desenvolvimento parte da imposição de políticas de ajuste estrutural. Estas estão diretamente ligadas à globalização, no sentido de que todas as estratégias de desenvolvimento estão atualmente ligadas aos imperativos de criar estabilidade para o capital estrangeiro. Em outras palavras, devido aos obstáculos imensuráveis de levantar suficiente capital internamente, não há outra escolha senão adaptar-se a políticas que sistematicamente reduzem a capacidade dos governos de construir políticas educacionais que aumentem a igualdade educacional ou busquem desenvolver algum grau de autonomia nacional no contexto da pesquisa e do desenvolvimento. Nesse contexto, organizações bilaterais e multilaterais (de maneira mais importante na educação, o papel do Banco mundial e da UNESCO) tem uma forte presença na formulação de políticas educacionais, ainda mais dentro de contextos de austeridade financeira e reformas estruturais da economia.

Ademais, na ótica de Lingard e Rizvi (2004), os propósitos educativos têm se redefinido em termos de um conjunto mais estreito de interesses acerca do desenvolvimento do capital humano e o papel que deve jogar a educação para satisfazer as necessidades da economia global e assegurar a competitividade da economia nacional.

Por seu turno, Giddens (1996, p. 367, apud BALL, 2001) argumenta que “a globalização não é um fenômeno que se encontra ‘lá fora’. Ela se refere não só à emergência de sistemas mundiais de larga escala como também às transformações na própria tessitura da vida cotidiana”, pois, as nações se posicionam de uma forma diferente em relação às estruturas e efeitos da

globalização (BALL, 2001); dado que “a globalização não acontece em todos os Estados-nação ao mesmo tempo e exatamente da mesma forma” (LINGARD e RIZVI; 2000, p. 2100, apud BALL; 2001).

No mesmo diapasão, Giddens (1996 apud BALL, 2001) afirma que a globalização invade os contextos locais, mas não os destrói; pelo contrário, novas formas de identidade e auto expressão cultural local são, por consequência, conetadas ao processo de globalização.

Por sua vez, Lingard e Rizvi (2004) consideram a política como textos assim como processos, enquanto Ball (1994) entende-a como texto, como uma ação, palavras, obrigações, o que se leva a cabo e o que se pretende fazer. Esta observação reconhece que os propósitos e objetivos políticos na prática nem sempre se logram, pois, quando são postas em ação, elas encontram sempre disposições organizativas complexas e práticas já existentes, posto que a política não é o único factor para determinar as práticas (LINGARD e RIZVI, 2004, p. 28).

Reconhecendo este vazio entre a política e a prática, Ball (1994; apud LINGARD e RIZVI, 2004) assinala que as políticas estariam sempre incompletas na medida em que estão relacionadas ou integram a profissão no contexto da prática local.

Por isso mesmo, LINGARD e RIZVI (2004) consideram que as políticas deveriam ser consideradas mais como uma fórmula do que como um projeto, pois, são desenhadas para prever uma visão geral, deixando uma grande quantidade de espaço para a interpretação, na medida em que uma política está desenhada para guiar a compreensão e a ação sem nunca estar segura das práticas que pode produzir, visto que, na trajetória de produção dos textos políticos e sua colocação em prática, os participantes também são potenciais políticos dado que não são receptores passivos (LINGARD; RIZVI, 2004).

Relativamente ao contexto do ensino, a política é mediada pelas práticas dos diretores dos centros educativos, de igual modo que, os professores interpretam a política e traduzem-na em prática (LINGARD; RIZVI, 2004).

Não obstante, Lingard e Rizvi (2004, p. 151) defendem que:

A relação entre a política e a prática é grandemente modificada, porém, se, se considerar que existe um centro de poder primordial, então, no caso da política curricular a prática das escolas permanece menos relevante no espaço da decisão política, mas se se considerar a política como difuso e sem centro, com múltiplos centros contextuais sendo produzidos, por aí, a prática das escolas tende a ser considerada também como um centro decisório e de produção de sentidos para a política. Sendo que a prática deixa de ser considerada como o Outro da política, mas passa a ser parte integrante de qualquer processo de produção de políticas.

No que concerne à implementação das políticas, vale sinalizar que Lingard e Rizvi (2004) postulam que existem três fatores que afetam de forma significativa a possibilidade de aplicar uma política: i) a claridade dos objetivos da política e seu potencial para uma operacionalização efetiva, ii) a complexidade da estratégia de implementação concebida; iii) e o compromisso de financiar a política e sua aplicação.

Este trabalho identifica-se com o primeiro e segundo fator, na medida em que, notou-se várias vezes, nas escolas pesquisadas que sobre o mesmo programa de ensino pareciam ter objetivos diferentes, visto que os procedimentos, as práticas e ações desenvolvidas pelos gestores e professores eram distintas de uma escola a outra, como foram os casos de existência ou não de determinados órgãos na escola; a introdução na Girassol de uma comunicação pelos alunos, após o Hino Nacional.

Em relação ao segundo factor interessa este trabalho, visto que se notou, também, que os professores se socorriam de várias técnicas, métodos e estratégias para a mediação das suas aulas.

Em cada sala de aulas e de acordo com a disponibilidade de material didático, os professores procuravam usar o existente, o possível e o necessário nas suas aulas, como foi o caso da disciplina de TIC's, que mesmo não tendo computadores nas suas aulas, recorriam aos celulares de alunos, embora o seu uso fosse proibido.

A observação do que acontecia nas escolas, com alunos, professores em salas de aulas reais tem a sua interpretação com base nos estudos de Ball (2001 apud LINGARD e RIZVI, 2004), quando afirma que, a investigação política implica uma análise de três aspectos-chave: textos, discursos e efeitos. As políticas afirmam, são sempre refutadas, carregadas de valores e dinâmicas, e seu produto de diversos acordos. Elas estão codificadas em representação do que se ordena e do que se deve fazer. A análise política implica a decodificação de textos, tanto em relação ao contexto em que estão englobadas como ao contexto que constroem e os efeitos que tem na prática, vinculados aos efeitos sociais, muitas vezes chamados resultados políticos, visto que investigar políticas não se restringe apenas ao papel (normas, leis, resoluções, planos, programas etc.), mas também inclui as práticas escolares e discursos.

No entanto, pode-se dizer de modo geral que a globalização tem suas influências nas políticas educativas, em particular, no que concerne a pretensão de formação do indivíduo para o mercado, o qual deve estar imbuído de habilidades, competências, atitudes e valores de mercado de trabalho, tal como defende Lingard e Rizvi (2004) ao postular que a relação entre a

globalização e as políticas educativas é relativa ao modelo de formação do indivíduo, de formar o cidadão com competências, habilidades para o mercado do trabalho, de abertura para a formação/escolarização, pelo menos até ao ensino médio. A partir das análises feitas aferiu-se que a globalização como um fenómeno social, económico, cultural, e, sobretudo educacional que é o cerne da pesquisa, não sufoca, sutura, não unifica as práticas sejam elas quais forem, não homogeneiza todos os contextos do mesmo modo, mas sim, ela (globalização) adequa-se, adapta-se a cada contexto em função das características deste, pois há sempre uma recontextualização por hibridismo (LOPES, 2005). Aliás, a própria globalização é reconfigurada pelo contexto, pois, este não é passivo.

No contexto moçambicano, no esforço de apropriação e interpretação das políticas internacionais, como são os casos da Declaração Mundial sobre ETP's , de Jomtien, em 1990; a Declaração dos Objetivos do Milénio, em 2000, ratificado por 189 países e Estados membros da ONU, na qual visavam combater a pobreza, promover o desenvolvimento sustentável e o acesso a ETP (Nações Unidas, 2008 –); a Declaração do II Fórum Pan-africano sobre criança, em 2007, no qual se discutiu sobre o acesso gratuito a educação primária, entre outras, estas políticas foram interpretadas e colocadas em prática através de vários instrumentos nacionais, como são os casos de Programas Quinquenais do Governo, o PARPA (Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta); Políticas Nacionais de Educação; Planos Estratégicos de Educação.

O estudo feito por Osório e Silva (2008) em Moçambique refere que o Programa Quinquenal do Governo – 2006 à 2009 preconizava igualdade de oportunidades e direitos para homens e mulheres e melhoria dos níveis de educação para os cidadãos (p. 67). Por sua vez, o PARPA I concebia a educação como um dos direitos básicos dos cidadãos, conferindo-lhe um papel de destaque no combate a pobreza e no aumento de capacidades e oportunidades e para a promoção de uma maior equidade regional e social.

Ainda no âmbito da influência das políticas internacionais nas locais, os mesmos autores destacam a influência que teve a conferência de Jomtien no desenho das políticas nacionais nos meados da década 1990. No caso, um dos pressupostos do Programa Quinquenal do Governo – 1995-1999, olhava a educação como um direito de todo o cidadão, assim como defendia a massificação do acesso e o desenvolvimento da sua qualidade.

As autoridades moçambicanas buscando ainda responder a Declaração Mundial da Educação para Todos comprometeu-se a massificar o acesso a educação das crianças em idade

escolar. As políticas, os planos estratégicos e os programas nacionais moçambicanos apresentados demonstram a operacionalização das políticas internacionais, através de empreendimento de várias atividades.

Essa situação demonstra que as políticas quando chegam em determinado contexto, são contextualizadas e recontextualizadas. A sua inserção e adequação depende das condições existentes em cada contexto. A sua vida dependerá da negociação com os outros fatores. No caso das políticas de EPT, não foram operacionalizadas tal como se previa e se preconizava visto que Moçambique, na altura estava em um contexto que não lhe permitia implementar as políticas tal como elas tinham sido concebidas (Por exemplo, dificuldades econômicas e sociais, nova conjuntura política).

Apropriando-se dos estudos de Candau (2012), a questão de igualdade de acesso, direito e massificação de educação, previstas em tais políticas internacionais e no caso particular, em Moçambique é vista sob ponto de vista de uniformização, homogeneização, padronização, feitas através de práticas de ensino, avaliação e uso de materiais didáticos.

Assim sendo, as diferenças são invisibilizadas, negadas e silenciadas, apresentando os processos pedagógicos um caráter monocultural, marcado pelo daltonismo cultural (CANDAU, 2012).

No que se refere aos sentidos construídos na busca de interpretação, compreensão e apropriação das políticas internacionais, o governo moçambicano baseiava-se em termos aglutinadores tais como: Qualidade de ensino, promoção da rapariga, expansão de educação, política de inclusão, promoção da equidade social e do gênero, etc.

5 A CULTURA DE PERFORMATIVIDADE NO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL

Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. O que está em questão são sempre lutas por significação, por imposição de sentidos e por “silenciamentos ou desativação de outras palavras

Larrosa, 2004, apud Veiga-Neto e Nogueira, 2002, p.69

Neste capítulo discute-se a cultura de performatividade nas escolas, a qual é vista sob ponto de vista das avaliações e das práticas escolares desenvolvidas nas instituições de ensino. Olha-se para a performatividade não como uma prática incômoda e inadequada na escola, mas talvez como uma prática que busca o sentido, valor e o significado das estatísticas.

Parafraseando Ball (2012), face às metas que são estabelecidas aos professores e gestores escolares e às exigências que são colocadas no ato da realização dos testes provinciais e exames nacionais e ao tipo de gestão e de controle, altamente centralizados, entende-se que há a produção de uma cultura da performatividade que consiste no desenvolvimento de medidas, regras e metas a serem cumpridas pelos professores através de desenhos de planos temáticos rígidos. Trata-se de indicadores de desempenho baseados nos resultados de avaliações que funcionam como um meio e termômetro de controle das práticas docentes do trabalho de professores, de gestores escolares e de alunos, a partir dos quais, o sistema educativo controla e define as metas.

Embora numa perspectiva positiva das estatísticas educacionais, na ótica de Biccás (2014), elas sejam um instrumento teórico-metodológico que permitem classificar, quantificar e cifrar, possibilitando desnudar realidades desconhecidas, permitindo, assim, conhecê-las, pensá-las e planejar ações no sentido de transformar o país. As estatísticas servem para quantificar a educação (GIL, 2014), emanar normas, práticas, classificar para gerir, reformar, delimitar e comparar (SENRA, 2014).

Numa perspectiva contrária, Goodson (2008) entende que há várias iniciativas, baseadas em um currículo Nacional, as quais visam a mercadização da educação, com estruturas bem rígidas de prestação de contas através da avaliação, dos exames e da inspeção. Como resultado de

tais práticas, há um número maior de crianças que obtém resultados melhores em uma das extremidades do espectro educacional, mas de outro lado de extremidade aqueles que obtém maus resultados. Há também cada vez mais uma onda crescente de insatisfação e de reprovações. Paradoxalmente, aqueles alunos que não têm sucesso em um regime de padrões de qualidade são cada vez mais estigmatizados e marginalizados.

Os resultados estatísticos são uma clarividência de como o currículo chega, é interpretado, apropriado e é recebido na escola. Demonstrem igualmente as diferenças na sua interpretação e tratamento dentro de cada escola.

Por seu turno, em virtude da mercandização da educação, Young (2007) alerta para duas consequências, sendo a primeira, a tentativa de adequar os resultados das escolas ao que é tido como as necessidades da economia, numa espécie de vocacionalismo em massa. A segunda é transformar a educação em si num mercado, no qual as escolas são obrigadas a competir por alunos e fundos. A esta perspectiva, o autor chama de não diferenciação da escolaridade. É dentro desta perspectiva que nascem o *ranking* entre as escolas, recentemente desenhado, adotado e implementado pelo Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano, atuando em espaços marcadamente diferentes, com condições humanas e materiais dispares, sendo a única bandeira comum as avaliações provinciais e os exames nacionais.

Na ótica de Young (2007) as escolas, por esta via são tratadas como um tipo de agência de entregas, que deve se concentrar em resultados e prestar pouca atenção ao processo ou ao conteúdo do que é entregue. Como resultado de tal percepção, no entender do mesmo autor, os propósitos da escolaridade são definidos em termos cada vez mais instrumentais, isto é, como um meio para outros fins. No entanto, sendo as escolas controladas por metas, tarefas e tabelas comparativas de desempenho, os alunos ficam entediados e os professores sentem-se desgastados e apáticos (YOUNG, 2007).

Neste sentido, ainda Young (2007) defende que, a política educacional, o ensino e o aprendizado são dominados pela definição, avaliação e aquisição de metas e a preparação de alunos para provas e exames, sendo, portanto, o objetivo primordial da educação a mera transmissão de conhecimento em diferentes áreas específicas. De um modo geral, olhando para a situação das duas escolas investigadas, elas caracterizavam-se pela preparação e mentalização dos alunos sobre a importância de exames e das provas, entendendo tais instrumentos de avaliação,

como processo de legitimação normativa do currículo (PACHECO, 1995). Os professores buscavam trabalhar com os conhecimentos que eram potencialmente avaliados.

Conseqüentemente, o ensino e a aprendizagem são reduzidos a processos de produção e fornecimento que devem cumprir os objetivos de mercado de transferência eficiente e de controle de qualidade (BOYLES, 2000).

Por sua vez, Lyotard (1984, p. 46) defende que:

A performatividade é uma cultura ou um sistema de “terror” que emprega julgamentos, comparações e exposição como forma de controle, atrição e mudança. O desempenho (de sujeitos individuais ou organizações) funciona como medida de produtividade ou resultado, ou exposição de “qualidade”, ou “momentos” de produção ou inspeção.

Visto neste prisma, entende-se que o princípio de performatividade que domina o sistema educativo, nas escolas investigadas, dissocializa o Processo de Ensino e Aprendizagem, destruindo o espírito de grupo. Os valores tais como, o respeito, tolerância, humildade, justiça e solidariedade são eliminados, vigorando no seu lugar, o individualismo e a competição, tornando-se o estudante em uma mercadoria, avaliado pelo seu conceito final.

Nesta ordem de ideias, o Estado passa de provedor à regulador (BALL, 2004), na medida em que as avaliações ao nível interno da escola, as provinciais e os exames nacionais constituem em elementos reguladores das práticas docentes, ofuscando, reduzindo e sobretudo limitando a criatividade, imaginação e a espontaneidade de professores em detrimento dos dados estatísticos brutos, sem nenhuma e/ou pouca leitura significativa sobre as diferenças e as especificidades entre as escolas, sendo o mais importante, hierarquizá-las e compará-las.

Tal como defende Ball (2004), o sistema impõe, para um melhor controle, um sistema de recompensas e sanções fundamentado na competição e na performatividade. Sendo que os resultados de desempenho de alunos são expressos em gráficos, mapas e tabelas que se traduzem em uma leitura vazia e desconexa em relação à realidade escolar.

As escolas são obrigadas a observar as metas bem como os prazos estabelecidos para o cumprimento de tais metas, tidos como a única condição para se atingir a qualidade de educação/ensino, fato que acaba reduzindo a educação a um mero processo de ensino de conteúdos e cumprimento de programas curriculares e os respectivos prazos.

A educação transformou-se num instrumento de ensino, onde se dá maior importância e valor aos conhecimentos prescritos do que as atividades extracurriculares, a formação humana, os

valores morais, etc. A preocupação das políticas é com os resultados (avaliações e exames) e não com a formação humana (BALL; BRAUN; MAGUIRE; HOSKINS, 2011).

Tal como afirma Deleuze (1992), mais do que uma estrutura de vigilância, há, um fluxo de performatividades contínuas, na medida em que o que está em jogo não é a certeza de ser sempre vigiado, mas sim, a incerteza e a instabilidade de ser avaliado de diferentes maneiras, por diferentes meios e por distintos agentes.

Há um permanente fluxo de exigências que mudam expectativas e indicadores que fazem com que os professores sejam continuamente e constantemente responsabilizados e vigiados. Pressupostos estes que levam aos professores e alunos a se colocarem a todo o momento as seguintes questões: ‘Estamos fazendo o suficiente? Estamos fazendo a coisa certa? Como seremos avaliados (DELEUZE, 1992)?

Entende-se que esta situação ocorre pelo fato de existir uma percepção generalizada e quase afirmada e conformada, a vários níveis que o currículo oficial é desenhado ao nível de topo (contexto de influência e produção de textos) e que se constitui em uma embalagem em forma de *take-away*, isto é, pronto a ser consumido sem nenhuma interpretação, análise, negociação e contestação no contexto da prática. Sendo que, os gestores, professores, alunos e o restante coletivo da escola devem-se adaptar e, por conseguinte, implementar todos os procedimentos e orientações por si indicados.

Daí que há a cultura de responsabilização (BALL, 2004) e de competição nas escolas. Neste sentido, os professores estão envolvidos numa lógica de desempenho, conferindo desta forma ao conhecimento, a visibilidade quando este pode ser medido (LOPES, 2006).

De acordo com Dias e Lopes (2009) os discursos da performatividade caracterizam um contexto de mercantilização do saber e do poder na sociedade. As autoras defendem ainda que, a cultura da performatividade coloca a centralidade no papel dos professores, aos quais se atribui a responsabilidade de preparar os alunos para a competição e a adaptação ao instável mundo do trabalho.

Estas percepções interligam-se com aquela de Marrach (1996) quando este defende que a educação, na vertente neoliberal, deixa de pertencer ao campo social e político, funcionando como mercado, conseqüentemente, sujeita às regras deste último.

Tal lógica tende a minimizar a dimensão cultural do currículo em nome de sua atuação como formador de identidades performáticas, entendendo-se como melhores currículos aqueles

que garantem melhores desempenhos, nas avaliações e no mercado, cabendo às propostas curriculares preescrever as orientações capazes de projetar as identidades de docentes para a inserção na cultura da performatividade (LOPES, 2006).

Os princípios de *accountability* e competição estão associados a cultura de performatividade, os quais são regulados por avaliação e livros:

O livro é visto como orientador pedagógico do trabalho do professor, expressão de uma matriz curricular a ser apresentada a todas as escolas, capaz de garantir uma cultura comum entendida como desejável a população em geral. As modificações de sua abordagem realizadas nas escolas, ainda que consideradas, não são previstas como capazes de subverter a lógica curricular proposta pelo texto.

O livro deixa de ser uma produção cultural dentre outras e a defesa de sua distribuição as escolas é primordialmente considerada como a forma mais efetiva de apresentar uma proposta curricular aos professores e aos alunos. Tem-se, com isso, a tendência de buscar a leitura unívoca do livro didático e a elaboração do livro didático ideal, algo que, por exemplo, não é esperado nem desejado dos livros não didáticos. Parece que se espera, especialmente, por intermédio do livro didático, sanar os problemas que a escola e os professores enfrentam em seu cotidiano. Tal concepção acaba por reforçar políticas de avaliação do livro didático, pelo entendimento de que seriam garantidoras da qualidade da proposta curricular a ser apresentada aos professores (LOPES, 2006).

As técnicas de controle acima mencionadas são medidas por uma tecnologia de números, os quais são subjetivos, técnicos e impenetráveis (POPKEWITZ, 2013). Os números e as estatísticas são factos e atores sociais na produção da verdade educacional. Sendo os números e as estatísticas funcionando para a fabricação das pessoas, teorias e narrativas culturais que definem quem é e quem deveria ser o sujeito educado, instituindo divisões, inclusões, exclusões, objeções etc.:

As tecnologias de números encontram-se incorporadas à uma grade de práticas culturais que “atuam” nas vidas de professores e alunos na sala de aulas. A fabricação apresenta dois sentidos e implica, simultaneamente práticas de invenção de ficções sobre pessoas que respondem à coisas do mundo e a invenção desse tipo na forma de teorias, programas e narrativas culturais, desenvolvendo indivíduos que regulam e ordenam a própria vida. As escolas devem dar visibilidade ao que é ensinado (padrões curriculares) através do que é avaliado, de modo a verificar, se as escolas estão fazendo o que deveriam fazer (POPKEWITZ, 2013, p. 20).

Na mesma linha de pensamento, Poster (1995, apud POPKEWITZ, 2013) afirma que os números se constituem em uma tecnologia de distância, usados como um clamor de objetividade fundamentado por discursos morais e políticos. Nesta ordem de ideias, Poster (1995) postula que

qualquer domínio de conhecimento quantificado é artificial por criar uniformidade entre as diferentes qualidades, pois, não pode haver igualdade com medidas desiguais.

Em contraste a essa visão linear, simplista e única do PEA, Ball (2006) defende que as políticas evoluem, se modificam e progridem no decurso do tempo e do espaço, mostrando que, elas têm um movimento próprio e produzem, no processo, organizações simbólicas e inter-subjetividades, contrapondo-se à ideia de uma relação de cima para baixo (GRANJA, 2013).

Nesta ordem de ideias, corroborando e coadunando com as ilações de Ball (2006), entende-se que na escola há várias interpretações, negociações, resistências, disputas, pois, as escolas não são inertes, estáticas e/ou passivas, pelo contrário, elas são dinâmicas e evoluem ao longo tempo e o currículo está em permanente recriação. As escolas e/ou professores dão novos significados aos sentidos contidos no currículo oficial, fato que torna a escola uma entidade única, própria e original.

Parafraseando Bernstein (1996) referindo-se ao campo oficial e pedagógico, as políticas educacionais no contexto da prática são ressignificadas e recontextualizadas, na medida em que, o currículo oficial ao chegar à escola é imperativamente recriado, reelaborado, refeito e adaptado às condições reais de cada escola.

Nesse sentido, a escola tem uma cultura própria, que independe dos sentidos construídos quer ao nível do contexto de influência quer ao nível do contexto de produção de textos, tal como afirmam Tura e Silva (2010). A escola é um espaço atravessado por diferentes formas culturais e sensorialidades, portanto, na base das experiências, de ambições, culturas, diferentes níveis de sua formação acadêmica e do contexto de atuação profissional, os professores vão criar seus próprios significados, sentidos e percepções, mas tudo isso, com vista a interpretar e lidar com o currículo oficial.

Os textos das políticas educacionais são pois reinterpretados e traduzidos quando colocados em ação, sendo que na prática, atores políticos se utilizam de diferentes recursos produzindo suas leituras e interpretações, com base em suas experiências, ceticismos e críticas (TURA; SILVA, 2010).

Nisto ocorre que uma maior efetividade é atingida quando se é capaz de envolver os professores no processo decisório, como reformadores, e nunca como reformados (BALL; MAGUIRE, 2007).

Lopes (2004, p. 13) questiona por que ainda pensamos nas políticas curriculares como ações que devem ser iguais para todas as escolas? Por que conetamos qualidade de educação com qualidade do currículo, qualidade de currículo com conteúdos ministrados em sala de aula e avaliados em uma prova nacional ou mesmo internacionalmente?

É dentro desta análise que Ball (1994, p.132) defende que:

o processo nacional de elaboração de políticas é, inevitavelmente, um processo de bricolagem. Trata-se de tomar emprestado e de copiar pedaços e segmentos de ideias de outros locais, aproveitando-se de abordagens localmente testadas e experimentadas, remendando-as, canibalizando teoria, pesquisas, tendências e modas e, não raramente, saindo em busca de qualquer coisa que pareça minimamente funcionar. A maior parte das políticas são constituídas de montagens apressadas, de ensaios de tentativa e erro, que são trabalhadas, remexidas, temperadas e modificadas através de complexos processos de influência, de produção de textos de disseminação e, em última análise, de recriação no contexto da prática.

Ball (2000) acrescenta que os efeitos sociais reais (o impacto) de uma lei ou de um serviço institucional não são determinados pela letra das leis e dos estatutos, mas, em vez disso, são produzidos como consequência de disputas e conflitos sociais, para os quais a política estatal simplesmente estabelece a localização e o tempo, os temas e as regras de jogo.

Nisto, os documentos curriculares que chegavam na escola eram interpretados e reinterpretados pelos professores, gestores e alunos de diferentes formas. Estas interpretações impactavam nas suas relações de ser e fazer o currículo.

A conclusão de Ball (2000) indica que os textos políticos, no contexto da prática são interpretados de formas diferentes em razão das experiências, valores, interesses e propósitos de quem lê, dado que os textos como representações das políticas, são mais ou menos abertos à diferentes leituras.

Nesse sentido, Lopes e Macedo (2011) afirmam que toda política se constitui como uma estrutura desestruturada, na qual não existe um centro fixo definidor de seus sentidos. As políticas estão sujeitas à contextualização, recontextualização e negociação em função das especificidades do local. Por isso, desconsiderar conflitos e antagonismos nas políticas de currículo parece limitador, na medida em que, implica desconsiderar as especificidades das referidas políticas na produção de cultura.

Assim afirmam que, no contexto da prática há histórias, experiências, valores, propósitos e relações de poder não fixas que acabam por desterritorializar os sentidos que se pretendiam fixos, ressignificando-os em novos discursos e textos da micropolítica.

A desterritorialização aqui apregoada pelas autoras deve-se à natureza diferenciada de interpretação bem como o assumir diferenciado da política por cada uma das autoridades educativas, assim como pelo fato das escolas estarem capacitadas de modos diferentes dentro do processo político, quer por atuarem em contextos diferentes; quer pela formação acadêmica e experiências profissionais também diferentes de professores; quer pela localização e reputação diferentes das escolas; quer pela ausência e/ou escassez do pessoal, quer pela gestão específica local das escolas bem como do processo de tradução dos textos, sendo este último, o objeto do seu trabalho diário, o qual propicia a ocorrência de resultados diferentes de um local à outro (BALL, 1998).

A ocorrência de resultados diferentes deve-se também ao facto de haver atuação de políticas e não simplesmente a sua implementação (BALL; BRAUN; MAGUIRE, 2010). Sendo que atuar significa traduzir, colocar a política em prática, em ato, o que pressupõe que não há uma mera reprodução, mas sim improviso, criatividade, adaptação e originalidade no fazer e interpretar os currículos.

Paralelamente a isso, de acordo com Matos e Paiva (2007), no contexto da prática, as políticas curriculares podem ter efeitos diversos em diferentes escolas e nos diferentes grupos disciplinares bem como produzir efeitos intencionais e não intencionais, quer para o ambiente social quer para a educação de modo geral (BALL; BOWE, 1998). As histórias, concepções e formas de organização dos grupos disciplinares podem produzir sentidos diversos para as políticas.

Por essa razão, Mainardes (2006), Ball e Bowe (1998) consideram que os profissionais que atuam nas escolas não estão excluídos dos processos de formulação de políticas. Sendo que, em alguns casos, as prioridades de professores, a experiência e a capacidade profissional se impõem e contrapõem à estrutura, ao conteúdo e à progressão do conhecimento da matéria apresentada nos documentos do currículo nacional (BALL; BOWE, 1998).

Na ótica dos autores, a base das diferenças entre as escolas não é simplesmente uma questão de recursos ou de habilidades e experiência dos intervenientes chaves, por mais importantes que sejam estes aspectos, mas é também uma questão de diferenças nas

interpretações dos textos. Na percepção dos autores, isto ocorre dada a capacidade limitada dos autores do currículo em controlar os significados incrustados nos textos, dados a leitura e apreciação diferenciada em contextos diferentes.

Nesse sentido Lopes e Oliveira (2011) defendem que há a formação de coleções híbridas quando as políticas migram de um contexto para outro ou quando os discursos pedagógicos se constituem.

É nesta ótica que Ball, Braun e Maguire (2010) defendem que colocar políticas em prática é um processo criativo, sofisticado e complexo que também se localiza sempre em um determinado contexto e lugar. Ou seja, a atuação de políticas envolve processos criativos de interpretação e recontextualização.

Deste modo Lopes (2005) afirma que nas políticas de currículo, os contextos deixam de ser vistos como hierárquicos e a circulação de textos entre os mesmos não é interpretada como uma deturpação ideológica. Contudo, o facto de não se estabelecer hierarquias entre os contextos em pauta não pressupõe que os referidos contextos tenham o mesmo poder de significar sem assimetrias (LOPES, 2005).

Deste modo, no contexto da prática, os textos não são interpretados como eles são propostos, pois, há sempre um processo de atuação que será diferente de um lugar a outro. Porém, isso não quer dizer que uns irão interpretar bem e outros não (no sentido de juízo de valor), mas que há sempre uma atuação nas políticas, há diferenças na sua compreensão e interpretação, há criatividade e originalidade.

Relativamente à importância de professores, o Marco da Ação de Dakar defende que os professores são atores essenciais na promoção da educação de qualidade, quer nas escolas, quer em programas comunitários mais flexíveis, são defensores e catalisadores da mudança.

De acordo com o Marco, nenhuma reforma educacional será bem sucedida sem a participação ativa e a preponderância dos professores. O Marco defende ainda que, em todos os níveis de educação, os professores devem ser respeitados e, adequadamente, remunerados e terem acesso à formação e ao desenvolvimento e ao apoio profissional permanente e ser capaz de participar local e nacionalmente das decisões que afetam a vida profissional e ambiente de ensino.

Os professores ocupam lugar insubstituível na transformação da educação, na mudança de práticas pedagógicas dentro da sala de aula, na utilização de recursos didáticos e tecnológicos, na

obtenção de aprendizagens de qualidade relevantes para a vida e na formação de valores dos educandos. À luz desta premissa, Dias e López (2006) indicam que a UNESCO defende o factor docente como responsável pelo sucesso ou fracasso de PEA, mesmo reconhecendo a concorrência de outros fatores no êxito da aprendizagem.

De acordo com a UNESCO, no fator docente estão incluídas variáveis que envolvem o desempenho de professores e diretores das escolas e aspectos que envolvem condições e modelos de organização do trabalho, formação, carreira, atitudes, representações e valores.

Não obstante, Dias e Lopez (2006) afirmam que há um sentido muito alto da responsabilização como modalidade de legitimação social dos sistemas educacionais e de seus agentes, como um mecanismo privilegiado de objetivação da prática docente que muitas vezes é feita através de avaliação.

As autoras discutindo sobre competências e qualificações referem que para além da avaliação ser tida como uma ferramenta de aferição das habilidades e do conhecimento do indivíduo, ela é também deslocada para uma finalidade utilitarista e funcionalista.

A avaliação visa determinar o grau de eficácia do currículo através de testes internos, provinciais e exames nacionais, sendo que os resultados, sobretudo os negativos são considerados de responsabilidade dos professores, estando estes ao serviço dos resultados e não das aprendizagens e da formação humana.

No entanto, Leite (2006) defende que não se pode atribuir à escola e aos seus profissionais a tarefa de sozinhos resolverem os problemas da sociedade. Há que se reconhecer que muitos desses problemas reclamam políticas públicas da ordem do social, cabendo à escola, nessa intervenção articulada, a tarefa de ensinar, de fazer aprender e de colaborar na educação global. É neste diapasão que Tura (2002) defende que as práticas educativas não devem ser entendidas como isoladas de outras práticas sociais, posto que, apesar da relativa autonomia de cada sistema social, eles são sempre partes de um todo com o qual se integram na consecução de um fim comum. A educação deve ser entendida como uma instituição social.

As vezes, por falta de comunicação entre os diferentes sistemas sociais, as escolas são necessariamente levadas a assumir funções que, em qualquer estado-nação, seriam naturalmente desempenhadas em casa (ARENDRT, 2006).

A discussão apresentada ao longo deste capítulo possibilita entender que a performatividade instalada nas escolas privilegiava mais o cognitivo, espelhado nos resultados

das diferentes formas de avaliação e pouco destaque para o psicomotor, o afetivo e o social, ou melhor dizendo, as estatísticas dão poucas possibilidades para a leitura sobre o desenvolvimento humano do indivíduo, ao longo do tempo. As escolas são levadas a perpetuar as desigualdades de oportunidades entre os alunos, com o pretexto de que eles são diferentes, mas esta é vista e analisada e interpretada como se os alunos apresentassem aspectos comuns.

Assim, o processo de avaliação é um instrumento de classificação que pune, marginaliza e/ou exclui os alunos com mau desempenho e premeia os com bom desempenho. O professor é visto como aquela pessoa que quantifica o conhecimento, uma figura respeitada e temida dado ao valor que se dá as avaliações. Pois são elas que determinam a inserção do indivíduo no mercado de trabalho, a possibilidade da sua continuidade no ensino superior etc.

Uma das consequências que podem ser apontadas como resultado de tal marginalização são as reprovações, a expulsão ou a mudança do turno dos alunos por terem reprovados mais de duas vezes na mesma classe, os rótulos com os quais os alunos se casam em caso de reprovações: fracos, repententes, marginais, etc.

6 APRESENTAÇÃO ETNOGRÁFICA E A PRÁTICA CURRICULAR EM DUAS ESCOLAS DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL, II CICLO

Este capítulo apresenta a descrição dos dados resultantes do estudo etnográfico desenvolvido em escolas do Ensino Secundário Geral (ESG) e a posterior discussão sobre a forma como elas interpretavam o currículo. Compondo esse cenário, coloca-se em foco dados sobre a cultura escolar que caracterizava e permeiava o dia-a-dia dos estabelecimentos de ensino pesquisados e as várias formas de interpretação do currículo, assim como as diferentes atividades empreendidas pelos professores e gestores das escolas, apresentam-se também trechos de entrevistas dos professores e gestores escolares que abordam o seu entendimento e interpretação do currículo. O que vai estar em destaque são as várias formas de se estar produzindo o currículo escolar que estão relacionados com os vários documentos, centralmente produzido.

Para este trabalho escolheu-se duas escolas, que se situam na província de Maputo (Cidade de Matola), na região sul do país. As escolas encontram-se na mesma zona de influência pedagógica (ZIP), no posto administrativo de Infulene, em bairros diferentes, mas próximos.

Os referidos bairros caracterizam-se por ruas esburacadas, estreitas e muito movimentadas durante o dia e o período da noite.

As casas de residência são de construção precária e com altos índices de venda e consumo de bebidas alcoólicas. Estes bairros não têm locais de lazer (jardins, teatros, cinemas, etc.) mas existem casas de pasto.

De um modo geral, as duas escolas pesquisadas são diferentes no que concerne às práticas docentes, à sua configuração e apropriação curriculares, as quais serão ao longo deste texto apresentadas.

Os nomes dos entrevistados e das escolas, neste trabalho são fictícios de modo a garantir o sigilo das informações e o anonimato dos informantes. Esta foi uma das condições apresentada pelo pesquisador durante a entrevista.

6.1 Perfil dos Sujeitos de Pesquisa e Composição das Escolas

Os sujeitos e as fontes de dados para esta pesquisa incluem os estudantes e professores da 11^a e 12^a Classe, as direções das escolas, os registros documentais existentes nas escolas. Em ambas as escolas, as idades dos estudantes variavam entre 16 e 21 anos de idade no curso diurno, mas no noturno, as idades variavam entre 16 e 48 anos de idade. A maior parte dos alunos que frequentava as escolas em pauta era, também, residente dos bairros circunvizinhos (Dlhavela, T-3, Zona Verde, Benfica, Bairro, Patrice-Lumumba, São Damanso, Kongolote, Infulene, Machava, entre outros).

6.1.1 Escola Girassol

A Girassol, pertencente a classe C, foi criada em 27 de Novembro de 1997, pela Comunidade Paroquial. Esta escola é dirigida por um diretor, formado em psicopedagogia, com 59 anos de idade. Está na gestão da escola desde 2002. Ele é coadjuvado por quatro diretores adjuntos pedagógicos (DAP's), sendo que apenas o diretor da escola é nomeado pelo Ministro de Educação e Desenvolvimento Humano sob a proposta da comunidade da Igreja, mas os DAP's são propostos pelo diretor da escola e eram nomeados pela comunidade da igreja. Existe ainda um diretor administrativo, que é simultaneamente o pároco da Igreja Católica.

Na Girassol existem os seguintes órgãos de Direção da Escola, previstos no regulamento interno da escola: a) Conselho da Escola; b) Supervisor da Escola; c) Diretor da Escola; d) Coletivo de Direção; e) Conselho Pedagógico; Comissões de pais / ligação escola-comunidade. Não obstante, os dois últimos órgãos não estão em exercício na escola. Entende-se que a escola tem uma gestão centralizada.

Nas duas escolas, a profissão dos pais e/ou encarregados de educação varia entre mecânico, pedreiro, serralheiro, pintor, comerciantes entre outras identidades profissionais braçais, e se entende que o desenvolvimento de tais atividades precárias esteja aliado ao seu nível

de formação acadêmica, visto que segundo os dados produzidos, a maior parte de pais e/ou encarregados de educação tinha até o nível médio de escolaridade.

Fazem parte do conselho pedagógico o diretor adjunto pedagógico; os delegados de disciplina; e os diretores de classe. A Girassol funciona com 42 turmas, sendo 16 do primeiro ciclo CD, seis do I ciclo CN, 10 turmas do II ciclo CD e igual número do II ciclo do CN.

A Girassol tinha 16 salas de aulas, em dois espaços separados, as quais servem para o curso diurno e noturno, I e II ciclos. Num dos espaços havia cinco salas de aulas no rés-do-chão e outras cinco no 1º piso, incluindo uma sala de informática. Em outro bloco encontravam-se cinco gabinetes, sendo três dos DAP's, um do diretor da escola e outro do diretor administrativo da escola. Tinha, também, uma secretaria-geral, um gabinete da cultura e desporto, uma lanchonete e uma copa dos professores. Encontrava-se, também, uma sala de professores, com uma TV avariada, uma mesa média, e algumas cadeiras. A sala continha, igualmente, um armário, mapas para aulas de Geografia, Biologia e Química.

Havia, ainda, na escola, uma biblioteca, que esta junto ao espaço da Igreja, banheiros para alunos (um masculino e outro feminino). Encontram-se, igualmente, uma reprografia, um espaço no centro da escola que servia para treinos de voleibol, mas, também, como parque de estacionamento de viaturas, local de contato e interação entre os alunos e professores durante os intervalos. Aliás, era no mesmo local onde se entoava o Hino Nacional, antes das aulas.

Em termos da composição das escolas, na Girassol as aulas eram ministradas por 79 professores, com um déficit de quatro professores, segundo os gestores. Dos 79 professores, 28 eram do sexo feminino e 51 do sexo masculino. Vinte professores asseguravam o ensino primário e 59 o Secundário Geral. A escola quer no turno da noite quer no da tarde funcionava com 10 salas de aulas, sendo cinco para as 11ª classes e as outras cinco para as 12ª classes.

Os professores na sua maior parte foram formados pelas seguintes instituições: Universidade Eduardo Mondlane (UEM), Universidade Pedagógica (UP), Instituto Superior Maria Mãe de África (ISMMA). Do universo dos professores, na sua maioria eram efetivos, e muito poucos contratados e em regime de horas extras. Os professores eram heterogêneos, no que diz respeito a étnia, formação acadêmica, instituição de proveniência de formação, anos de experiência, idades, entre outros aspectos.

Quer nas 11^a quer nas 12^a classes, duas turmas eram de letras e duas de ciências com Biologia e uma de ciências com desenho. Excetuando o turno da noite, onde as 12^a classes não tinham a turma de ciências com desenho.

A Direção da Escola era composta por duas professoras do sexo feminino e quatro professores do sexo masculino. No que concerne aos órgãos da escola, esta era composta por Direção da escola (Diretor da escola e DAP's); o setor administrativo que era exercido por Sacerdote e pela secretária.

Segundo os registros oficiais da Girassol existiam nesta escola 1004 estudantes matriculados no curso diurno e noturno do ESG (11^a e 12^a classes), dos quais 446 do sexo masculino e 558 do sexo feminino. Os dados disponíveis nos livros da turma, também, indicavam que a escola possuía 977 pais e/ou encarregados de educação do curso diurno e noturno inscritos nos livros de turma da escola pelo Diretor de turma durante o processo de produção de dados estatísticos de estudantes, processo vulgarmente conhecido por "levantamento estatístico de 3 de Março".

No I ciclo do curso diurno existiam 643 alunos sendo 273 do sexo masculino e 370 do sexo feminino e igual número de pais e/ou encarregados de educação. O curso noturno funcionava com 895 alunos, sendo 267 do sexo feminino e 628 do sexo masculino.

6.1.2 Escola Gengibre

A escola Gengibre, está, também, localizada num bairro pobre do município da Matola e cercada por ruas esburacadas e estreitas, e por barracas, algumas delas, encontrando-se mesmo em frente da escola, nas quais eram vendidas bebidas alcoólicas.

A escola é da classe B, dado ao número de salas de aula existentes. A escola leciona os dois turnos do I e II ciclos. O diretor desta escola tinha 48 anos de idade, era formado pela Universidade Eduardo Mondlane, em direito. É gestor da escola há quatro anos, sendo auxiliado por seis diretores adjuntos pedagógicos (DAP) do primeiro e segundo ciclos cursos noturno e diurno e assistido pelo coletivo da Direção (Artº. 4, referente a composição). De acordo com artº.

8, sobre a natureza e a composição, o coletivo da Gengibre era composto por Diretor da Escola, DAP's; Chefe da Secretaria e diretores de classe.

A Gengibre estava estruturada da seguinte maneira: Direção da escola, coletivo da direção e conselho pedagógico.

A Direção da escola era composta por nove professores, um do sexo feminino (Chefe da Secretária), seis diretores adjuntos pedagógicos, um diretor administrativo e pelo diretor da escola.

O diretor e os diretores adjuntos pedagógicos eram nomeados em comissão do serviço pelo Ministro de Educação e Desenvolvimento Humano. A Escola Gengibre tinha como uma das suas funções, de acordo com o regulamento da escola na alínea i) assegurar, eficazmente, a direção científica, técnica, pedagógica, administrativa do processo educativo, particularmente, o cumprimento dos planos de estudo e dos programas de ensino.

Por seu turno, no que tange às competências do DAP, na alínea g) compete ao DAP apresentar ao DE dados sistematizados do aproveitamento por disciplinas, turma, professor e classe.

Segundo art.º 5, alínea b) no que se refere às competências do diretor, compete a este sancionar o aproveitamento da escola e tomar medidas pertinentes para o seu melhoramento. Alínea h) garantir o cumprimento de todas as atividades da escola, despachos, orientações das estruturas superiores do MINEDH e dos órgãos centrais.

A DAP do I ciclo era formada pela Universidade Pedagógica (UP), em ensino de Química e Biologia. Estava na gestão há mais de seis anos. O DAP do II ciclo, curso noturno era formado em ensino de Matemática pela UP, estando na gestão da escola há mais de seis anos. Os de I e II ciclos do curso diurno e noturno eram formados em língua portuguesa e física respectivamente.

O setor pedagógico é composto por: Conselho pedagógico; direção de classes e de turmas. A Gengibre funciona com 96 turmas, sendo 47 do I ciclo CD, 15 do I ciclo CN, 17 turmas do II ciclo CD e igual número do II ciclo do CN.

Para além das 20 salas que funcionavam nas instalações principais, a Gengibre contava ainda com mais 20 salas anexas para o curso diurno, devido ao elevado número de turmas na escola.

Nesta escola, das 20 salas, 10 estavam no rés-do-chão e outras 10 no 1º piso. No rés-do-chão encontravam-se um gabinete de DAP do curso noturno, uma secretaria-geral, gabinete de

diretor da escola, de diretor adjunto administrativo, uma sala de informática, que até a altura desta pesquisa estava encerrada por falta de um técnico e/ou professor para assegurar o seu funcionamento.

Havia, ainda, na escola, uma biblioteca, banheiros para alunos (um masculino e um feminino), uma lanchonete. Encontravam-se, igualmente, um gabinete de área de Educação Física, uma reprografia, um gabinete de aconselhamento, campo de basquetebol e voleibol, parque de estacionamento e uma sala de reuniões. Na parte lateral da escola havia plantas que eram cuidadas pelos estudantes de agro-pecuária.

Já no 1º piso encontravam-se três gabinetes dos DAP's, um gabinete de diretores de classe, uma sala de professores, com dois TV, sendo uma delas avariada, três mesas grandes e apenas cinco cadeiras. A sala continha, igualmente, dois armários, mapas para aulas de Geografia, Biologia e Química e duas salas de laboratório.

A Gengibre tinha um total de 94 professores, dos quais, 74 eram efetivos da escola. Destes, 45 eram homens e 29 mulheres. Outro número de professores devia-se as necessidades da escola, os quais eram provenientes de outras escolas circunvizinhas, que trabalhavam em regime de horas extras. Sessenta professores desta escola tinham o nível acadêmico de licenciatura, dois em Pós-graduação e os outros tinham o nível médio (ou em formação). No que se refere às instituições de formação destacavam-se, maioritariamente: UEM e UP.

Este grupo de docentes era, também, heterogêneo em termos culturais, de formação acadêmica, da instituição de formação, anos de experiência, em termos etários e de proveniência regional.

Segundo os registos oficiais da escola, estavam inscritos nesta escola 8400. Destes 1246 estudantes inscritos no curso diurno e noturno do ESG (11ª e 12ª classes), dos quais 759 do sexo feminino e 487 do sexo masculino. Os dados disponíveis também indicam que a Escola possui 1215 pais e/ou encarregados de educação do curso diurno e noturno inscritos nos livros de turma da Escola pelo diretor da turma durante a produção de dados estatísticos dos alunos.

No turno de manhã, no I ciclo, a escola tinha 845 alunos sendo 438 do sexo masculino e 407 do sexo feminino e igual número de pais e/ou encarregados de educação. O turno da noite funcionava com 895 alunos, sendo 267 do sexo masculino e 628 do sexo feminino.

No âmbito deste estudo, tendo em conta os objetivos que se pretendiam alcançar, foram entrevistados seis professores dos quais três do sexo feminino e três do sexo masculino, seis membros da Direção das duas escolas e de ambos os sexos e 10 estudantes de ambos os sexos.

É de referir que essa escolha foi realizada em virtude da disponibilidade dos entrevistados para fornecer informações que respondiam aos objetivos e ao problema de investigação e, também, porque eram pessoas que desenvolviam atividades inerentes ao PEA nas escolas Girassol e Gengibre.

Nas duas escolas, no que concerne aos professores, segundo os dados produzidos, na sua maioria vinham de bairros distantes da escola, tais como Kongolote, Zimpeto, Malhazine, Liberdade, Nkobe, Cidade da Matola, Patrice Lumumba, Malhampsene, Magoanine, sendo que metade dos professores tinha em média cinco a oito anos a trabalhar na mesma escola. As idades dos professores variavam entre 29 e 55 anos de idade.

6.2 INTERPRETAÇÃO E PRÁTICA CURRICULAR EM DUAS ESCOLAS DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL

De acordo com o Relatório de Avaliação, elaborado pelo então Ministério de Educação e pelo Instituto Nacional de Desenvolvimento Escolar (INDE), a implementação de um currículo, o que é chamado de “*to enact*” por Ball, Braun e Maguire (2012) consiste em pôr em prática as ideias e intenções contidas nos documentos curriculares. Essas entidades (Ministério de Educação e INDE) consideram que o currículo se torna realidade quando os professores o produzem com alunos reais, numa sala de aula real, isto é, quando traduzem o currículo escrito em práticas na sala de aula.

As referidas entidades reconhecem, igualmente, que o sucesso da implementação de um currículo depende de vários factores socioeconômicos¹⁶ e políticos, tais como, o papel desempenhado pelos diferentes atores: professores, membros da direção da escola, a comunidade, o distrito, a província, o governo e os parceiros da educação, entre outros.

O então Ministério de Educação e o INDE postulam, igualmente, que a introdução do novo currículo deve ser acompanhada por um conjunto de medidas que concorram para o sucesso da sua implementação, tais como:

- i) Adequação dos currículos de formação inicial de professores nas instituições de ensino superior para se adequarem à nova abordagem; ii) capacitação das Direções das escolas e professores para a gestão do currículo, gestão escolar, metodologias de ensino e ensino participativo, relações interpessoais e técnicas de comunicação; iii) envolvimento das comunidades na vida da escola e desenvolvimento de parcerias com o setor produtivo, empresariado local, ONG’s e outras organizações; iv) introdução de novas maneiras de organizar a escola que incluam a gestão de um currículo flexível e diversificado; v) acompanhamento, supervisão e monitoria do novo currículo nas escolas de modo a identificar os problemas e propor soluções concretas; vi) definir uma estratégia adequada para o livro escolar e; vi) melhoria das infra-estruturas e condições nas escolas.

É neste âmbito que Ball e Bowe (1992) entendem que os textos políticos e os seus significados não são fechados e a transferência dos significados de uma arena política e de um lugar educacional para outro está sujeita à interpretação e contestação. Por estes factores, a capacidade do Estado de implementar um Currículo Nacional pode estar limitada e circunscrita a outros aspectos da prática (BALL; BOWE, 1992).

¹⁶ Com 50% a 60% da população moçambicana vivendo na pobreza extrema e em 178º lugar em questões de IDH (Plano Estratégico da Educação, 2012-2016; BM, 2014).

É o que se pode, também, analisar a partir do que propõe Bernstein (1996, p. 24) quando defende que, “sempre que o discurso se move, há espaço para a ideologia atuar”. Assim, o autor pode afirmar a existência de uma recontextualização que ocorre entre os campos “oficial” e “pedagógico”. Sendo o campo oficial criado e dominado pelo Estado enquanto o pedagógico consiste nas pedagogias das escolas e universidades, departamentos de educação, revistas especializadas e fundações privadas de investigação (BERNSTEIN, 1996, p. 48).

Por sua vez, Ball, Braun e Maguire (2012) entendem que a política é um processo que é diversa e repetidamente contestado e/ou sujeita a interpretações, assim como promulgada de modos criativos e originais dentro de instituições e salas de aula.

Para esses autores, a política não é apenas um conjunto de textos, tais como legislações, planos estratégicos de educação, plano estratégico nacional, etc., mas, também, é um conjunto de processos discursivos (BALL, 1994). Portanto, a visão dos autores acima referenciados é importante para a análise do Programa do ESG, em Moçambique, pois, trazem questões para analisar sua efetivação, seu pôr em prática, segundo o qual o currículo é constituído pelos seguintes documentos curriculares:

a) Plano Curricular do Ensino Secundário (PCESG) que é um documento orientador que contém os objetivos, a política, a estrutura curricular, o plano de estudos e as estratégias de implementação; b) Programas de ensino de cada uma das disciplinas do plano de estudos e por fim c) Regulamento de avaliação do Ensino Secundário Geral (ESG) e outros materiais de apoio.

Sob ponto de vista de Programa do ESG moçambicano, o currículo é composto apenas por documentos, sendo que os discursos que permeiam e caracterizam o dia-a-dia das escolas eram ignorados, apesar de sua maior influência nos processos educativos.

Baseando-se na perspectiva de programa de ESG moçambicano, entende-se que, quando os textos políticos chegam à escola, eles vão percorrer processos de recontextualização. Eles não são fechados, com sentidos já fixados e acabados. Isso é o que se pode observar quando se buscam subsídios de alguns teóricos, como é o caso de Ball e Bowe (1992); Ball (1994); Bernstein (1996), Ball, Braun e Maguire (2012) e percebe-se que os referidos textos estão abertos, passíveis e susceptíveis a várias interpretações, tal como atesta Barth (1987) quando indica que os textos estão abertos à várias leituras por diferentes intervenientes no processo educativo.

Por seu turno, Lopes et al. (2008) defendem que os textos políticos estão sempre em um processo de ida e volta, nunca o são, eles estão sendo. Por essa via, tais textos são passíveis e susceptíveis de várias interpretações e reinterpretações por diferentes intervenientes no processo educativo.

Uma das situações que podem ser encontradas e que demonstram a interpretação diferenciada do currículo entre as duas escolas é a forma como cada diretor da escola via o PEA, no que concerne, por exemplo, às metas de avaliação.

Para o diretor da Gengibre, os professores em princípio devem trabalhar com base nas metas educacionais, mas dada as condições deploráveis de trabalho nas quais os professores estavam submetidos, tornava-se difícil cumprir com as tais metas, como se pode constatar através da seguinte passagem dos seus depoimentos:

O normal é trabalhar com metas, esperando-se que o professor atinja 100% de aproveitamento, mas, com turmas cheias, condições de trabalho deploráveis, sem carteiras suficientes, não é fácil que o professor atinja 100%. Os professores devem ter 24h de carga horária e para completar a carga horária, alguns precisam de ter 12 turmas, na razão de 2h por turma, com cerca de 90 à 110 a estudantes por turma, multiplicados [pegou na máquina calculadora], são cerca de 1080 à 1320 alunos por professor. Humana e tecnicamente, não é possível que um professor trabalhe de forma personalizada e conhecer a cada aluno da turma.

Comparando com as escolas que estão no centro da cidade, como a Manyanga e Josina Machel, que conseguem ter um máximo de 45 alunos por turma, os 1080 alunos significam que estariam distribuídos em 24 turmas. Nesta ordem de ideias, o professor na Zona Verde está a trabalhar com cerca de 24 turmas, sem contar com as turmas que têm em outras escolas onde dão aulas.

Por isso, o professor durante os testes não consegue controlar os alunos e eles aproveitam para se copiar, e por falta de condições iniciais e objetivas, o aluno não consegue lutar por si no dia de exame, pois durante as aulas, os alunos copiam-se. Por isso, para mim, é minha opinião senhor pesquisador, não há maus professores se as condições de trabalho forem deploráveis. Eu não posso exigir nada nestas condições [risos].

Contrariamente, o diretor da Girassol tinha um entendimento diferente em relação a opinião do Diretor da Gengibre. Para este, o professor devia atingir um mínimo de 50% de aproveitamento nas suas avaliações trimestrais ou anuais. Caso contrário, pressupunha que o mesmo tinha dificuldades de lecionação, eis uma passagem dos seus depoimentos:

O professor deve obter um mínimo de 50% de aproveitamento. Se o professor por ventura não atingir significa que ele é quem tem problemas, sendo a solução, o estabelecimento de uma conversa com o professor no sentido de melhorar o seu desempenho. Lamento o facto de a direção distrital ou provincial sancionar as escolas que não atingem a percentagem exigida, entretanto, não estimula aquelas que as atingem.

Mas entenda senhor pesquisador que os resultados têm sido baixos visto que as turmas andam superlotadas, não há material de trabalho, não há condições de trabalho.

Portanto, embora os documentos e os discursos preconizem e obriguem os professores a trabalhar com base nas metas, os diretores tinham entendimentos diferentes em relação às percentagens. Para um, a percentagem mínima de aproveitamento que deva ser alcançada por cada professor, são 75% enquanto para outro são 50%. O Diretor da Gengibre entendia que o alcance de tal percentagem dependia de várias condições e possibilidades existentes na escola, para o diretor da Girassol, o alcance de tal percentagem dependia do professor. Nesta ordem de ideias, o currículo não é e nem pode ser visto como unicamente baseado em documentos curriculares, mas é também um conjunto de discursos que permeiam as escolas.

Outra interpretação curricular divergente registrada, quer entre as escolas, quer entre os professores de disciplinas diferentes, quer os da mesma disciplina, foi o facto de não se ter concluído os conteúdos programáticos mesmo em caso de professores da mesma disciplina e classe, ainda que planificassem junto as aulas quinzenalmente, traçassem as mesmas estratégias de ensino, entre outras formas. Esta situação demonstrava que embora estivessem a lecionar a mesma disciplina, a mesma matéria e na mesma escola, os professores trabalhavam com alunos diferentes e com necessidades diferentes e, por isso mesmo, encaravam dificuldades de natureza e níveis diversos. Ademais, a ambiguidade, contradição e incoerência tornavam-se evidentes quando as escolas tentavam traduzir as políticas nacionais na prática pedagógica, conforme o que têm analisado Ball e Bowe (1992).

Entretanto, as diferenças entre as duas escolas demonstravam e consubstanciavam a realidade que se vivia em cada uma delas, e, sobretudo, serviam para mostrar que não havia uma e única melhor forma de interpretar, compreender e colocar em prática o currículo e muito menos produzi-lo. Na verdade, o que existia e se verificou eram interpretações e produções curriculares ancoradas e concatenadas às experiências, aos contextos, às vivências, às condições de trabalho de cada escola, que eram diferentes. Portanto, estas práticas, elementos e circunstâncias são as que transformam as escolas em arenas diferentes na interpretação do currículo.

É neste contexto que Ball (1994, p. 76) entende que:

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de

investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática.

No mesmo diapasão, Abreu (2010) e Ball (2001) defendem que a política curricular quando chega à escola toma dimensões complexas, na medida em que as práticas e as leituras que são estabelecidas não são óbvias, precisas, explícitas, por um lado. Por outro lado, tais políticas estão sujeitas a um processo de negociação.

Em relação a esta última visão, Mainardes (2007) defende que os professores e os demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais.

Portanto, estando os professores inseridos no contexto de prática, confirma-se mais uma vez, o papel central e fundamental que o contexto da prática desempenha na produção do currículo, através de produção de sentidos para as políticas de currículo (LOPES, 2006).

A apropriação do calendário escolar (VIDE ANEXO B), o qual era concebido pelo MINEDH e enviado às direções provinciais de educação e estas por sua vez o enviavam às direções distritais de educação que por seu turno, também, enviavam às escolas, com vista à sua materialização, contendo nele, por exemplo, a data de abertura do ano letivo e/ou do trimestre, as datas das avaliações provinciais e dos conselhos de notas era outra forma de interpretação e de colocação em prática do currículo nas escolas.

Não obstante o fato do calendário ser a *priori* prescritivo e rígido, a circulação deste tipo de texto nas escolas estava suscetível as várias interpretações e reinterpretações (LOPES, 2006) pelos vários intervenientes na escola ou por um processo de recontextualização de políticas através de inclusão de outras atividades que não estavam previstas no calendário escolar.

Apesar das interpretações que são feitas nas e pelas escolas, notou-se um esforço maior em planificar apenas as atividades pedagógicas, em detrimento de outro tipo de atividades, que poderiam ajudar ao aluno a desenvolver outras habilidades, competências e valores (paz, solidariedade, honestidade, amor, tolerância, etc.). Entende-se que tais atividades poderiam incluir, palestras de educação cívica, jornadas de limpeza e de ornamentação na escola, debates em torno de temas da atualidade e de domínio público, problemas das suas comunidades, etc.

Os planos de atividades acessados, os quais constituíam o desdobramento do Plano Curricular do Ensino Secundário (PCESG) e das dosificações; restringiam-se apenas às

atividades de lecionação, avaliação, preenchimento de tabelas, mapas, e gráficos estatísticos, assim como atividades inerentes às reuniões com os coordenadores dos grupos de disciplinas, das turmas e das classes e também ao nível de direção.

Estes procedimentos visavam manter o controle das atividades de professores. Tal como defende Ball (2005), os professores são constantemente avaliados e controlados.

Em relação às atividades desenvolvidas pelos professores de modo a interpretar e/ou a colocar em prática o currículo nas escolas, destacavam-se as seguintes: dosificações trimestrais; planificações quinzenais e de aulas; produção de relatórios trimestrais ao nível da disciplina e de planos de atividades nas escolas pelos gestores da escola; reuniões de balanço trimestral/anual; análise de aproveitamento; reuniões com os pais e/ou encarregados de educação; elaboração de testes internos e provinciais; a sua participação das reuniões ao nível do distrito e provincia; entre outras atividades.

Importa referenciar que nas duas escolas pesquisadas foram encontrados vários produtos curriculares: política de comportamento de alunos; apresentação de conteúdos transversais após a entoação de Hino Nacional, o tipo e o uso de uniforme escolar; proibições de uso de línguas locais, a forma como os alunos caminhavam as salas de aulas após a entoação de Hino Nacional, permanência na sala de aulas mesmo com a ausência do professor, etc.

Estas constatações coincidem com a pesquisa desenvolvida por Ball, Maguire e Braun (2010) na Inglaterra, os quais revelaram que havia vários currículos produzidos nas escolas onde fizeram a pesquisa, embora se situando e aprovadas, especificamente e diferentemente em cada ambiente escolar.

6.3 Cultura Escolar e os Processos de Ensino e Aprendizagem

As seções que se seguem descrevem a cultura escolar e o processo de ensino e aprendizagem nas duas escolas pesquisadas.

6.3.1 Escola Girassol

As atividades letivas do primeiro trimestre começaram com a abertura do ano letivo ao nível do país, dirigida pelo Ministro de Educação e Desenvolvimento Humano.

Ao nível da Girassol, a abertura de ano letivo foi dirigida pelo diretor da Escola (DE). A reunião teve lugar no salão da Igreja, onde decorriam também os cultos. A presença de pais e/ou encarregados de educação foi assinalável, embora tenha sido no meio de semana.

Durante a reunião, o DE fez a apresentação dos dados estatísticos do ano letivo 2015, que foram muito baixos na ótica da direção da escola. A escola ao nível da província esteve em 10º lugar, com 27%, segundo o diretor adjunto pedagógico (DAP) do II ciclo, CD.

Retomando a questão de performatividade defendida pelas escolas, encontra-se aqui uma intenção, percepção e desejo de relacionar a qualidade de ensino com os números. Ou seja, haverá qualidade de ensino se a percentagem for maior. Entretanto, entende-se neste estudo, que a qualidade não depende necessariamente dos dados estatísticos, mas (talvez) do impacto das aprendizagens. Julga-se que a preocupação do DAP seria de procurar entender os efeitos desses resultados na comunidade escolar.

Seguiu-se a leitura do regulamento interno da escola, que visava essencialmente a inserção de novos ingressos. Discutiu-se, igualmente, o fraco apoio e participação de pais e/ou encarregados de educação na escola e dos educandos, em particular.

Por seu turno, os pais e/ou encarregados de educação pediram esclarecimentos sobre as medidas de uniforme e das modalidades de sua aquisição. Os pais e/ou encarregados de educação queixaram-se do comportamento de seus educandos, pedindo, o apoio da escola.

Registrou-se que mesmo com o início das aulas eram notórias longas filas dos pais e/ou encarregados de educação e alunos na escola com vista a solicitar uma vaga junto ao Padre (diretor administrativo da escola), pois ele era o responsável pela atribuição de vagas aos interessados. Notou-se, igualmente, uma maior agitação e movimentação na escola, quer dos alunos quer dos pais e/ou encarregados de educação, os quais procuravam consultar as listas afixadas nas vitrinas, de modo a confirmar as suas turmas e os nomes. A secretária por sua vez recebia solicitações de várias ordens, desde o pedido de mudança de turnos, de seções (ciências e letras) até a retificação de nomes.

Esta escola apesar de ser de natureza particular, ela era regida pelo calendário e orientações governamentais. Por isso, o início das atividades letivas caracterizou-se também pela recepção e apropriação do calendário escolar e das dosificações, a partir das quais, os professores fizeram as planificações quinzenais e de aulas, e, enquanto isso, a direção da escola fazia a planificação das atividades trimestrais.

Na Girassol registrou-se, também, a chegada tardia das dosificações (programas curriculares), uma semana após o início oficial das aulas, o que pressupôs a elaboração de planificações com base nos documentos curriculares de anos anteriores.

No segundo trimestre, as atividades letivas iniciaram no mês de maio. No dia 18, ao nível de turnos, foram realizadas reuniões com vista a preparar a reunião geral. Estas reuniões, pelo que se percebeu buscavam harmonizar os discursos, antecipar a resolução de alguns problemas e harmonizar os pontos de agenda da reunião dos professores.

Já no dia 21 de Maio, assistiu-se a reunião geral, na qual participaram apenas os professores e os gestores da escola. A reunião foi orientada pelo diretor administrativo (padre), cuja agenda era a seguinte: balanço do trimestre; assiduidade e pontualidade; dificuldades encontradas ao longo do trimestre; análise do aproveitamento; propostas para o melhoramento; perspectivas para a festa do dia do professor (12 de Outubro).

A reunião começou com uma oração, orientada pelo padre da Igreja Católica, que é simultaneamente diretor administrativo da escola, tendo se referido que fazia a oração com respeito às outras crenças religiosas, eis o trecho do seu discurso:

Antes de iniciar qualquer actividade devemos pedir e agradecer à Deus, por isso quero pedir aos presentes para fazer uma oração, com respeito às outras crenças religiosas.

Em seguida, todos levantaram-se, incluindo o pesquisador, para obdecer o ritual de orações. Ora dois aspectos devem ser referenciados. O primeiro, sob ponto de vista de saber estar e ser e outro sob ponto de vista legal. No que concerne ao primeiro aspecto, vale destacar que este procedimento, no contexto de ecumenismo, demonstra que as diferenças religiosas devem ser capazes de conviver sem rejeição. Isso demonstra o nível de aceitação que há na escola, que apesar de não serem da mesma igreja, os professores estavam abertos a participar e respeitar os seus rituais. Sob ponto de vista legal, o culto durante a reunião excluía e constrangia alguns presentes. Isto porque não respeitava as suas diferenças. Mas também significava que a direção

violava o preceituado na Constituição da República, sobre a laicidade do Estado, visto que o diretor da escola e os professores representavam o Estado.

Minutos após o início da reunião, o diretor administrativo abandonou a reunião, porque tinha que atender outras atividades na Igreja, que fica ao lado da escola.

Com a retirada do padre, a reunião foi dirigida pelo DE que, entre várias situações que se referiu, começou a sua intervenção se queixando da fraca assiduidade e pontualidade dos professores.

“Há registros de falta de pontualidade e assiduidade por parte de professores”. (Diretor da Escola)

Em seguida, o diretor da escola orientou o DAP do II ciclo para fazer a leitura do relatório sobre o aproveitamento pedagógico. Após a leitura do relatório, solicitou-se dos professores que fizessem a análise do relatório apresentado, os quais se referiram nos seguintes termos:

“As vezes 90% pode ser uma mentira pedagógica e os 30% ser a realidade da escola ou da sala de aulas” – Professor Carlos.

Referindo-se, ainda, ao relatório, dentre vários problemas apontados pelos professores, destacaram-se os seguintes: cortes constantes de energia, fraca comunicação entre os professores e a direção pedagógica, comportamento de alunos, atrasos de alunos, entre outros aspectos.

“Pedimos muita comunicação, abertura, ambiente são entre os professores e a direção”
- Professor Zefanias.

Durante a reunião foram notórias as controvérsias, contradições e poucas vezes consensos entre os professores e a direção. Os professores reclamavam, por exemplo, pela maior autonomia nas suas atividades. Mas no fim, a direção impunha-se, através de colocação de decisões, baseadas e fundamentadas em posições que ocupavam.

No dia 28 de Maio foram realizadas as reuniões com os pais e/ou encarregados de educação, as quais foram orientadas pelos diretores de turma (D.T) das respetivas turmas. Nesta escola, assistiu-se a duas reuniões com os pais e/ou encarregados de educação, referentes ao 1º e 2º trimestres, respectivamente. As reuniões começaram com a apresentação da agenda. O item sobre o aproveitamento pedagógico dos alunos era o nº. 4, que se referia à entrega de verbetes de

notas aos pais e/ou encarregados de educação, mas, em quase todas as reuniões assistidas, todos os professores começaram por abordar sobre este ponto, seguindo-se, a discussão sobre as condições de transição, cultura escolar, comportamento e o traje dos alunos.

As reuniões resumiam a sua agenda na entrega de notas dos alunos aos respetivos pais e/ou encarregados de educação. Em uma das reuniões com os pais e/ou encarregados de educação, após a entrega dos verbetes das notas, o professor perguntou aos presentes:

“Qual é a reflexão que fazem em relação às notas que têm nas mãos?”

Os pais e/ou encarregados de educação responderam: “*É uma miséria; é uma vergonha*”.

Em seguida, face ao baixo aproveitamento de alunos, o diretor da turma (D.T) acusou os pais e/ou encarregados de educação de não acompanharem os seus educandos e, por conseguinte, os seus filhos não estudavam, não se preparavam para as aulas, tal como atestam os seguintes depoimentos:

“Quem é o pai que conhece a caligrafia dos seus filhos?” Quem conhece o horário do seu filho e ajuda a arrumar a pasta?”

Por seu turno, os pais e/ou encarregados de educação queixaram-se da situação de consumo de álcool pelos filhos e da falta de respeito apresentado em casa, mas que eles tinham limitações na tomada de medidas, pois os filhos lhes chantageavam dizendo que iam apresentar queixa na esquadra (Delegacia).

“O meu filho manda na minha casa”. O meu filho costuma-me chantagear dizendo que vai me queixar na polícia”.

No que se refere às atividades letivas, nesta instituição de ensino, no período da tarde, estas iniciavam às 12h30 minutos. As aulas eram antecedidas pela entoação do Hino Nacional (VIDE EM ANEXO A), às 12h15 minutos. Está atividade era acompanhada pelo diretor adjunto pedagógico (DAP), professores e por três jovens estudantes, os quais, de acordo com os gestores e os professores da escola, foram escolhidos com base em suas competências acadêmicas.

Na Girassol, diariamente, cada turma, representada por dois estudantes, após a entoação do Hino Nacional, apresentava um tema de sua escolha, de natureza transversal e/ou sobre um

evento internacional, no caso esse coincidir com a data da apresentação perante os colegas, professores e membros da direção da escola.

Os temas de ordem transversal eram em torno de VIH e SIDA, Gênero, Saúde Escolar, etc., os quais estão previstos nas políticas governamentais da PEE (2012-2016), que visavam a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e criar habilidades para a vida.

Os alunos para a sua apresentação usavam um microfone, duas colunas e um leitor de disco. Os alunos que apresentavam os tópicos eram selecionados ao nível da turma pelos estudantes, muitas vezes, segundo os estudantes, eram indicados aqueles que mais se destacavam na sala de aulas.

Enquanto o (s) estudante (s) apresentava (m), os outros (cerca de 500 alunos) ficavam em silêncio, de pé, escutando a informação. No fim da apresentação, um dos professores e/ou DAP presentes fazia comentários em volta do conteúdo apresentado, mas, também aproveitavam este momento, para deixar algumas orientações de conduta na escola ou para chamar atenção sobre o comportamento dos estudantes. Raras eram as vezes que se estabelecia uma ligação ou relação entre as apresentações e as aulas. Terminada a apresentação de tais conteúdos, os estudantes dirigiam-se às salas de aulas em fila e aguardavam o professor.

De acordo com os gestores e os professores da escola em voga, esta prática foi introduzida em 2010, com vista a potenciar para os alunos conhecimentos transversais e/ou dados da cultura geral, visto que os alunos, de um modo geral, apresentavam dificuldades em conhecimentos que o currículo escolar não previa, tal como descreveu um dos professores da Girassol, após a entoação do Hino Nacional, quando uma das turmas não conseguia efetuar a apresentação:

“Esta actividade visa colmatar o défice de conhecimento da cultura geral que não pode ser dado em salas de aulas, por causa do tempo”- Professor Joel.

Terminadas as apresentações do dia, os estudantes perfilados e organizados caminhavam para a sala de aulas, sob controle atento de professores e membros de direção da escola. Em caso de um estudante afastar-se da fila da sua turma era imediatamente retirado da mesma e reprimido verbalmente em público, ou punido (varrer o pátio da escola, limpar os banheiros, suspenso das aulas, entre outras formas).

Ainda sobre a cultura escolar, geralmente, enquanto cerca de 500 estudantes se mantinham perfilados para a entoação de Hino Nacional, os professores circulavam entre as filas,

com o objetivo de identificar os alunos que não estivessem devidamente uniformizados. Na Girassol, os estudantes trajavam camisas brancas com timbre da escola, calças azuis e uma gravata, também, azul.

De acordo com a Circular n.º 9/GM/2012 (MOÇAMBIQUE, 2012), o uniforme escolar é de uso obrigatório para todos os estudantes nas escolas públicas e privadas e visa a redução do impacto visível das desigualdades entre os alunos e criar hábito de organização, disciplina e aprumo.

Ademais, ainda que houvesse obrigatoriedade de uso de uniforme escolar, preconizado pelos dispositivos legais, constatou-se que alguns estudantes não respeitavam os modelos padronizados e regulamentados, resultando na proliferação de modelos adotados pelos estudantes (MOÇAMBIQUE, 2012). O uniforme escolar deve respeitar escrupulosamente os modelos e especificações aprovados e constantes dos regulamentos gerais e/ou das instituições de ensino. Sendo que, antes de início de cada ano letivo, as instituições devem divulgar amplamente os modelos e especificações do uniforme escolar para sua adoção obrigatória pelos estudantes (MOÇAMBIQUE, 2012).

A Girassol era muito rigorosa e exigente na forma como os estudantes se vestiam. De acordo com as observações feitas, os rapazes não deviam se apresentar com barba, cabelos grandes, com brincos, calças justas, bonés, chinelos, calções.

Por seu turno, as moças não deviam apresentar-se com saias curtas/justas, sem uma das peças do uniforme escolar, maquiagem considerada exagerada, trajar roupas apertadas, cabelos coloridos entre outras questões.

Os estudantes que eram encontrados em uma das situações anteriormente referenciadas e/ou em outras que o regulamento da escola não permitia, eram convidados a abandonar a escola e/ou suspensos das aulas durante todo o dia, até que se apresentassem dentro das normas previstas pela escola. Aliás, mesmo após a entoação do Hino Nacional, o controle por parte de professores continuava nas salas de aulas.

Aquele estudante que, por ventura, tivesse “escapado” do olhar atento e exigente do professor na concentração para a entoação do Hino Nacional era imediatamente retirado da sala de aulas, após uma severa repreensão verbal, eis algumas passagens:

“Aqui não estão na praia” - Professor Avelino.

“Esta escola é diferente das outras” – Palavras do DAP, Luís Djedje.

“Esta escola pertence à Igreja, por isso não permitimos certas coisas que fazem em outras escolas” – Palavras do professor Narciso.

Durante os intervalos, era notável a constante chamada de atenção em relação à apresentação de estudantes, quer na língua usada na escola (proibição do uso das línguas locais, de acordo com o regulamento interno da escola, artº. 68, n.º 4), na forma de se vestir, de se dirigir aos colegas e/ou aos professores, entre outros aspectos da convivência na escola.

“Vem para aqui, não vês como estas vestido?; Esses cabelos grandes, tu és cantor?; Essa maneira de se pintar, achas que é discoteca isto?; Não podes gritar aqui, estamos próximo a Igreja”.

Os professores eram vistos como autênticos “políciais”, pelos estudantes, pois, não se desgrudavam das práticas dos estudantes, na medida em que procuravam sempre que possível assegurar que o aluno se comunicasse e se comportasse dentro das regras institucionalmente estabelecidas e aceitas e sobretudo, previstas no regulamento interno da escola.

De acordo com as observações empreedidas, enquanto os alunos seguiam para as salas de aulas, os professores, juntamente, com os membros da direção da escola teciam comentários sobre vários aspectos: política; economia; cultura; lamentações sobre o comportamento de alunos; ausência dos pais e/ou encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos; entre outras questões.

Na Girassol foi encontrado, também, o controle na forma como os professores se vestiam e se apresentavam. Segundo o Boletim da República (BR), I Série, número 44, do Diploma Ministerial n.º. 179/2010, de modo a uniformizar a apresentação e postura do professor no exercício das suas funções, o professor tinha o direito de receber duas batatas em todas as escolas públicas.

Por sua vez, a circular n.º 338/GPM/SP/DFP/029/2015, sobre a indumentária, defendia que, os funcionários e agentes de estados (FAE’s) deviam-se apresentar adequadamente vestidos, sendo, no entanto, proibido o uso de calças *jeans*, camisetas (incluindo a de gola ou pólo), sapatilhas, saias curtas e blusas de manga cava no local de trabalho e/ou em instituições públicas do Estado.

Na sala de aulas, os estudantes ficavam aguardando pelo professor, no maior silêncio possível. Na Girassol, ainda que o professor se atrasasse e/ou faltasse, os estudantes eram estrita e escrupulosamente obrigados a se manter na sala de aulas fazendo estudos/leituras individuais ou

coletivas. Os estudantes eram proibidos de circular pelos corredores, gritar ou cometer qualquer tipo de irregularidade, mesmo em casos em que o professor se atrasasse ou faltasse na aula. Não obstante, através da inserção do pesquisador no seio de estudantes, durante os intervalos, notou-se que os alunos ficavam em pequenos grupos, debatendo em torno das regras da escola, censurando os elementos da direção e os professores da escola etc., sendo que as maiores vítimas de censura eram sempre os professores tidos pelos alunos como os mais exigentes, rigorosos, chatos e maus, etc.

Tal como se registrou durante as entrevistas e observações, quando tais professores passassem por perto de estudantes, a preocupação, a incerteza era maior em relação ao seu comportamento, pois nunca sabiam se estavam fazendo o correto. De acordo com os estudantes era um momento de autêntico “terror”.

Pesquisador: Como vocês se sentem aqui na escola?

Alunos: *“Senhor investigador, você quer saber da verdade mesmo? Pague-nos um lanchinho, vamos dizer tudo [RsRsRsRs]”.*

“Aqui na escola nos obrigam a pôr roupa comprida, nós não estamos na Igreja aqui. Proibem falar ao celular parece que eles que compraram, eu tenho muita coisa por falar e investigar, quero falar com meus pais, irmãos e amigos” - Palavras de Ornélia, estudante da 12^a classe da Girassol.

“Temos medo de alguns professores porque são chatos e maus, basta entrarem na sala de aulas exigem muitas coisas que os outros professores não exigem. Isso cansa-nos, por isso não gostamos de aulas deles” - Palavras da Ofélia, estudante da 12^a classe da Girassol.

“Não permitem cabelos dreds e nem pestanas” - Falas de Evelina, estudante da 12^a classe, Girassol.

Sinto-me bem, mas ao mesmo tempo mal, por causa do uso das regras que não gosto, o uso de garrafas¹⁷, as unhas, os cabelos, mechas ruivas, cores coloridas, laços etc., não tem nada a ver com conhecimento - Palavras da Roberta, estudante da 12^a classe da Girassol.

Dizem que os cabelos não podem ser coloridos porque chamam atenção a todo mundo. Tem professores que são muito exigentes demais, sobretudo quando o professor não esta de acordo com a sua cara - Palavras da Marcela, estudante da 12^a classe da Girassol.

As professoras não têm problemas, elas querem tua aprendizagem - Palavras da Nércia, estudante da 12^a classe da Girassol.

Quanto à constituição das turmas, estas eram constituídas em média por 60 alunos, sendo, maioritariamente, compostas por moças. As 10 turmas (11^a e 12^a classes) que constituíam a população na Girassol, com 574 alunos, 459 eram moças, correspondentes à 79.9% do universo escolar. Eis os dados que ilustram a situação acima referenciada:

¹⁷ É um tipo de calças, que apertava na parte inferior e abria na parte superior),

Tabela 1 - Dados por grupos disciplinares (Grupo A, B e C) na Escola Girassol:

Classe	Secção	Moços	Moças	% Moças	Total
11 ^a	Letras	25	76	75.2	101
	Ciências Com Biologia	41	72	63.7	113
	Ciências com Desenho	30	8	21	38
12 ^a	Letras	25	102	80.3	127
	Ciências Com Biologia	78	70	47.2	148
	Ciências Com Desenho	39	8	17	47

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos dados produzidos na escola

De acordo com os gestores da escola, a formação das turmas era, preferencialmente, baseada na idade de estudantes. Nas salas de aulas, os estudantes sentavam-se dois-à-dois, pois as carteiras eram de tipo duplo, sendo que em algumas turmas, os estudantes sentavam-se em ordem numérica, critério estabelecido à luz da vontade de cada professor. Nas carteiras de madeira tinham nomes de estudantes, fórmulas Matemáticas/Químicas/Físicas, crivados a caneta, etc.

Durante o estudo, também se verificou que ao longo do primiro trimestre, do efetivo de 1043 alunos, no ESG, desistiram 39 estudantes, dos quais, 29 eram moços e 10 eram moças. As idades de estudantes variavam de 16 aos 21 anos.

Segundo os dados produzidos na Girassol, notou-se que os estudantes, na sua maioria, que frequentavam esta escola provinham de camadas sociais consideradas baixas, famílias com condições socioeconômicas e nível de escolaridade baixos.

De acordo com os dados produzidos com recurso às entrevistas semiestruturadas junto aos estudantes (VIDE APÊNDICE C) registrou-se que dos cinco estudantes entrevistados, os seus pais e/ou encarregados de educação desenvolviam trabalhos braçais, tais como: mecânica, carpintaria, comércio, entre outras profissões, em oficinas ou estabelecimentos a onde eles eram muitas vezes empregados, com um rendimento mensal de um salário mínimo moçambicano, sendo que uma pequena porção era professores e polícia.

Nota-se que apenas os homens, na maioria dos casos, é que desenvolviam um trabalho remunerado enquanto as mulheres eram domésticas, isto é, ficavam em casa cuidando das crianças e dos trabalhos domésticos e algumas vendiam produtos de primeira necessidade em mercados locais ou em frente das suas residências, de acordo com os dados produzidos junto aos estudantes através de entrevistas.

De acordo com os gestores, a Girassol recebia alunos rejeitados em outras escolas, seja por excesso de faltas, seja por terem reprovado mais de duas vezes na mesma classe, seja por terem sido expulsos de outras escolas secundárias, que na maioria das vezes era por indisciplina. A partir desta situação, entende-se que esta escola recebia os excluídos, os excedentários, os que sobravam em outras escolas, que por essa via, necessitariam de um tratamento específico.

Soube-se, também, que a Girassol recebia alunos vindos de outras escolas circunvizinhas, no âmbito de contrato assinado entre as duas entidades, tal como se descreveu na seção sobre a contextualização do estudo.

Retomando a situação socioeconômica de alunos, na Girassol, os alunos do II ciclo, tinham aulas de Educação Física no período de manhã e a tarde decorriam as aulas de outras disciplinas em salas de aulas. Na Girassol, a maior parte de crianças saía de suas casas de manhã para participar da aula de Educação Física e no período da tarde, sem que tivesse tomado nenhuma refeição no intervalo dos dois períodos, assistiam as outras aulas.

Dada a distância casa-escola e por estarem, muitas vezes, desprovidos de condições financeiras para garantir a ida e volta, os alunos eram obrigados a permanecer na escola até a hora da aula. Enquanto os alunos permaneciam na escola, não tinham nada para comer. Situação que influenciava no seu processo educativo e no rendimento escolar.

Pesquisador: Nos dias que tendes aulas de Educação Física de manhã e no período de tarde, tem tido tempo de voltar para casa?

Estudante: *Não consigo voltar para casa, eu e minhas colegas ficamos aqui na escola, comemos pão e badjias (pastéis de feijão) e tomamos fizz¹⁸, nos dias em que temos dinheiro”.*

Outra situação encontrada na Girassol é que a maior parte dos alunos vivia com parentes do 3º grau (tios, tias, avós etc.), fato que, segundo os gestores e professores das escolas, era determinante no apoio e acompanhamento dos seus educandos.

Foi, também, registrada a transferência de curso diurno para noturno, de alunas grávidas; alunos tidos como indisciplinados e/ou incumpridores das regras escolares; e em alguns casos, alunos reprovados mais de duas vezes na mesma classe.

A seguir descreve-se a Escola Gengibre:

6.3.2 Escola Gengibre

¹⁸ É um tipo de bebida doce produzida em Moçambique.

Na Gengibre, os alunos trajavam calças ou saias verdes, camisas brancas com um timbre no bolso das camisas e na gravata. Relativamente a esta escola, as aulas no período da manhã, para o II ciclo do ensino secundário geral (ESG) iniciavam às 7h00.

Similarmente, ao que foi descrito na escola anterior, antes das aulas, decorria o Hino Nacional, que devia ser orientado pelos estudantes e professores, tal como previa o regulamento interno da escola, no artº. 68, n.º 10.

Entretanto, durante esta pesquisa, poucas foram as vezes em que os professores se fizeram presentes no local onde se entoava o Hino Nacional. Após a sua entoação, os alunos dirigiam-se às salas de aulas.

Aliás, os alunos não obedeciam à nenhuma regra para se dirigirem às salas de aulas. Chegados à sala de aulas, faziam barulho, alguns ficavam circulando pelos corredores da escola, falavam ao telemóvel, entre outras práticas. Enquanto isso, um maior número de alunos estava por fora da escola pelo fato de ter chegado tarde.

Na Gengibre, geralmente, os professores chegavam com 25 minutos de atraso. As turmas variavam entre 60, 80 e 110 estudantes, sendo maioritariamente compostas por moças. Das 17 turmas (11ª e 12ª classes) que constituíam a população nesta escola, com cerca de 1298 alunos, registrou-se 507 moços correspondentes a 39% e 791 moças correspondentes a 60.9%. Eis os dados que ilustram a situação acima referenciada:

Tabela 2 - Dados por grupos de disciplina (Grupo A, B e C) na Escola Gengibre:

Classe	Secção	Moços	Moças	% Moças	Total
11ª	Letras	88	136	60.7	224
	Ciências Com Biologia	99	148	59.9	247
	Ciências com Desenho	62	10	13.8	72
12ª	Letras	77	210	73.1	287
	Ciências Com Biologia	140	260	65	400
	Ciências Com Desenho	41	27	39.7	68

Fonte: elaborado pelo pesquisador com base nos dados produzidos na escola

Na Gengibre registrou-se a desistência de cinco alunos, dos quais quatro moços e uma moça. Houve, também, transferência de quatro moças grávidas de curso diurno para noturno. Os

estudantes sentavam-se em difíceis condições visto que algumas salas de aulas ficavam muito cheias e com poucas carteiras.

Através da inserção e aceitação do investigador, no seio de estudantes, notou-se que ainda que os estudantes fizessem esforço de apenas e somente se comunicar em língua portuguesa, no recinto escolar, tal como preconizava o regulamento interno da escola, durante os intervalos, alguns grupos de estudantes se comunicavam em línguas locais (Changana e/ou ronga¹⁹, sobretudo). Registrou-se, igualmente, que durante os intervalos, os estudantes ficavam em pequenos grupos, debatendo em torno das regras da escola, censurando os elementos da direção e os professores da escola, entre outras situações que caracterizavam a cultura escolar.

Ainda no período de intervalos, alguns estudantes, com mínimas possibilidades financeiras, ficavam junto a lanchonete da escola, de modo a tomar o lanche (Sandes de ovo, hambúrguer, refrigerantes, biscoitos, etc.) e outros saíam de recinto escolar, a procurar do mais acessível, que geralmente, compravam pão e pastéis. Mais ainda, alguns estudantes, desprovidos de condições financeiras permanenciam na sala de aulas ou nos corredores da escola. Após o toque de entrada, algumas vezes, notou-se que os estudantes permanenciam ainda fora da sala de aulas. Tal prática era extensiva aos professores, os quais ficavam pelos corredores ou na sala de professores debatendo sobre vários aspectos: Política, economia, trabalho, problemas relacionados com o desempenho escolar dos alunos, etc.

Percebeu-se que os professores em cada contato que tinham com os estudantes nos corredores procuravam repreendê-los sobre a maneira de vestir, de falar sobre o uso do telemóvel, entre outros aspectos.

Pesquisador: Vocês sentem-se a vontade aqui na escola?

“Aqui na escola nos obrigam a pôr roupa comprida, nós não estamos na igreja aqui - Falas da Tina, estudante da 12 classe, na Gengibre.

“*As saias servem de gozação, as pessoas lá fora dizem que somos freiras*” - Falas de Amélia, estudante da 12ª classe, Gengibre.

Em contrapartida, algumas alunas, sobretudo as da religião muçulmana, tinham um entendimento diferente em relação ao uniforme da escola:

“As saias cumpridas são boas, pois as medidas são as mesmas com as de Igreja” – Falas de Joana, estudante da 12ª classe, Gengibre.

¹⁹ São línguas locais faladas na região Sul de Moçambique e em particular na cidade e província de Maputo.

De acordo com os dados produzidos nesta escola, os estudantes, na sua maioria, provinham de camadas sociais consideradas baixas, de famílias com condições socioeconômicas e nível de escolaridade, também, baixo, tal como foi relatado na descrição sobre a Escola Girassol.

Nesta escola também, na maioria dos casos, os homens é que desenvolviam um trabalho remunerado, enquanto as mulheres eram desempregadas e/ou domésticas de acordo com os dados produzidos junto aos estudantes através de entrevistas.

Descrevendo ainda a situação socioeconômica de alunos, em entrevista com o diretor da Gengibre, Lourenço Dimande, informação partilhada pelos alunos entrevistados, aquele afirmou que havia alunos que entravam na sala de aulas às 7h e terminavam as aulas às 12h30, mas que às 14h tinham as aulas de Educação Física. No entanto, a casa de moradia dos estudantes era distante da escola e não era fácil fazer uma ida e volta, de modo a assistir as aulas da tarde, ou seja, porque os estudantes não tinham dinheiro para tomar o autocarro para ir à casa e voltar a tempo para as aulas da tarde, os alunos eram obrigados a permanecer na escola até a hora da aula de Educação Física no período de tarde.

Pesquisador: Nos dias em que tendes aulas de Educação Física a tarde tem tido tempo de voltar para casa?

Estudante: *Normalmente eu e minhas colegas ficamos aqui na escola até a hora de aula de Educação Física, as vezes sem nada para comer”.*

Um aspecto que chamou atenção no transcurso da entrevista, tal como foi descrito na escola da Gengibre é que, o grosso dos estudantes vivia com parentes do 3º grau (tios, tias, avós etc.), fato que, segundo os gestores e professores das escolas era determinante no apoio e acompanhamento dos seus educandos.

De acordo com os professores e gestores escolares, este tipo de parente não verificava a realização do TPC do seu educando, não visitava o educando na escola, não comprava material didático (livros de aluno) para os seus educandos. Esta situação foi constatada por Ortigão e Aguiar (2013) que a alta frequência da família às reuniões da escola contribui para diminuir a reprovação. Em relação à fraca compra de material didático, de acordo com os entrevistados deve-se ao hábito adquirido desde o ensino primário, no qual o livro era gratuito.

Os alunos que frequentavam a Gengibre, uma parte era residente de bairros vizinhos e outra em bairros distantes da escola. Eles chegavam a escola através de afetação de outras escolas

circunvizinhas, nas classes iniciais, através de uma autorização de Serviços Distrital da Juventude e Tecnologia da Matola (SDJTM).

No que se refere aos dados produzidos na reunião geral, assistida nesta escola, consta que de acordo com o relatório apresentado na Gengibre, a maioria de grupos de disciplina cumpriu integralmente com os programas exceto as disciplinas de Português, Física e Química. Em termos de assiduidade, verificou-se que no grosso, os professores não o são.

Segundo o relatório apresentado, registrou-se cerca de 500 faltas apenas em três meses, sendo que os grupos menos assíduos foram os seguintes, em ordem decrescente: Português, Química, Inglês, Matemática e Biologia. Paradoxalmente, são os grupos com maior carga horária.

Em conversas nos corredores com os professores, estes diziam que a carga horária era reduzida e por via disso, não conseguiam terminar os conteúdos. Em contrapartida, segundo as observações, eles saíam muitas vezes da sala antes do término da aula ou chegavam tarde às aulas.

As atividades letivas referentes ao I trimestre de 2016 arrancaram com a abertura do ano letivo ao nível do país, onde, as cerimónias centrais decorreram na Província de Niassa (Zona Norte do País), as quais foram dirigidas pelo Ministro de Educação e Desenvolvimento Humano e, tiveram a sua réplica ao nível nacional, com o seguinte lema: “Vamos aprender construindo competências para um Moçambique em constante desenvolvimento”.

O início das atividades letivas caracterizou-se pela recepção e apropriação do calendário escolar e da dosificação (programa curricular, contendo conteúdos trimestrais), centralmente desenhados, a partir dos quais os professores fizeram as planificações quinzenais. Aliás, as dosificações chegaram tardiamente à escola, fato que obrigou os professores a fazerem as planificações com base nos documentos curriculares de anos anteriores sob orientação dos gestores escolares. Segundo os registros, as dosificações só chegaram à escola uma semana após o início das aulas.

No início das atividades letivas foram, também, notáveis as seguintes situações: maior afluência na escola, onde os pais e/ou encarregados de educação e os educandos consultavam as listas afixadas nas vitrinas, de modo a confirmar as suas turmas e os nomes.

Por seu turno, a secretaria da escola recebia alunos que apresentavam várias reclamações, seja porque os nomes não constavam das listas afixadas, seja porque os nomes não conferiam ou porque o nome estava colocado em um turno contrário, entre outras reclamações.

Nesta escola foi, também, registrado o controle na forma como os professores se vestiam e se apresentavam, baseada em Boletim da República (BR), I Série, número 44, do Diploma Ministerial n.º 179/2010, conjugado com a circular n.º 338/GPM/SP/DFP/029/2015 (VIDE EM ANEXO C), que se refere à indumentária, tal como foi referido, na seção da descrição da Girassol.

No segundo trimestre, as atividades letivas na Gengibre iniciaram em maio, a onde se verificou, também, a afluência de alunos e professores da escola. No dia quatro (4) de junho decorreu a reunião geral, orientada pelo diretor da respectiva escola, com a presença de professores, funcionários, diretores adjuntos pedagógicos (DAP), guardas, diretor administrativo e um representante dos pais e/ou encarregados de educação.

A reunião tinha como pontos principais da agenda: análise de resultados do ano letivo de 2015 e do primeiro trimestre de 2016 e as dificuldades encontradas pelos professores e funcionários da escola durante o exercício das suas funções e as possíveis propostas para a resolução das mesmas.

A reunião começou com a entoação do Hino Nacional que demonstrava o respeito pelos símbolos nacionais. O DE começou por dizer que o balanço de ano letivo de 2015 tinha sido feito, primeiramente, pelo conselho de Ministros, no qual se orientou a formação de uma comissão de inquérito de modo a apurar as causas de baixo aproveitamento do referente ano letivo.

De seguida, o diretor da escola apelou aos professores para que fossem abertos na exposição das suas opiniões:

Diretor da escola: “Pedia aos colegas para que fossem abrangentes e abertos. Este é o momento ideal para falarmos de nossos problemas, em vez de falarem pelos corredores”.

Não tardou, os professores começaram a apresentar as suas inquietações através de um porta-voz, por eles indicado, que se apoiou em um documento, por sinal, produzido pelos professores. Notou-se que tal documento tinha sido elaborado dias antes da reunião.

Em tal documento, os professores, através de seu representante, relataram os problemas que lhes afetavam e as respectivas soluções, dentre eles, destacavam-se os seguintes: fraca gestão participativa e transparência dos fundos atribuídos à escola e problemas de higiene na escola. Sendo que, em relação a este último aspecto, os professores propunham a integração dos alunos

tidos como indisciplinados na limpeza da escola. Mencionaram, igualmente, problemas de segurança na escola e a falta de condições de trabalho: por exemplo, a falta de computadores na sala dos professores e nas direções pedagógicas para efeitos de lançamento de notas no fim de trimestre, entre outros problemas.

Perante as reclamações dos professores, houve medidas que foram imediatamente tomadas, em relação a alguns problemas, como por exemplo, a compra de antena de TV e lâmpadas nas salas de aulas.

Na Gengibre havia todos os órgãos a funcionar e de acordo com o diretor da escola, os professores participavam da tomada de decisões na escola através da direção da escola, dos diretores de classe, dos delegados de disciplina, do conselho da escola, fato que tornava a escola mais flexível e comunicativa em termos de tomada e partilha de decisões, tal como atesta o diretor da escola Gengibre, Lourenço Dimande:

“Nesta escola existem todos os órgãos em funcionamento, há sempre uma consulta antes da tomada de qualquer decisão. São ouvidos os alunos, funcionários, professores. A relação é muito boa porque os professores têm canais próprios de participação”.

Mas na reunião havida no dia quatro de junho, notou-se vários discursos de professores que demonstravam um sentimento de descontentamento em relação, por exemplo, ao tipo de gestão da escola, eis algumas passagens:

“Quando se aluga salão de festas devíamos ter algum valor; quando vamos à elaboração de testes provinciais somos marcados faltas; há uma guerra aqui na escola, entre a direção da escola e os professores”: Palavras de porta voz de professores da Gengibre, Paulino.

Pesquisador: Senhor professor tem participado da tomada de decisão aqui na escola?

Professor: “Nunca fui convidado em nenhuma reunião. Não sei os outros colegas, mas acho que não participamos da tomada de decisões aqui na escola. O diretor decide tudo sozinho” – Falas de Professor Arlindo.

6.4 Observação das aulas

Esta seção dedica-se à apresentação de dados sobre a observação participante realizada nas salas de aula nas duas escolas. Importa referir que o trabalho centrou-se na observação de aulas e a escolha destas foi realizada de forma aleatória. Isso se deveu pelo facto de se procurar

ter aulas que decorressem dentro de um ambiente “natural”, isto é, sem interferências e muito menos improvisos, dada à presença do pesquisador.

Entendia-se que, se se avisasse os professores sobre a presença do investigador em suas aulas no dia anterior, poderia se encontrar a sala de aula “inventada”. Não obstante, não se ter conseguido evitar tais situações.

A frequência do pesquisador nas escolas era de três vezes por semana, sendo que o período de manhã era dedicado à Gengibre e de tarde à Girassol. A inserção e aceitação do pesquisador nas escolas e junto aos alunos e professores demandou algum tempo, pois às vezes, o investigador era confundido com agentes do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (Inspeção, Supervisão) que visasse fiscalizar, avaliar e controlar o trabalho docente e nunca para apoiá-los. Mas ao longo do tempo, ganhou a confiança de alunos e professores e daí a produção de dados foi mais eficaz.

No total foram assistidas 16 aulas, das quais, oito na Girassol e oito na Gengibre, nas disciplinas de Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC's, Português; Matemática, Filosofia, Francês, História, Física e Empreendedorismo.

6.4.1 Escola Girassol

Na Girassol, o pesquisador chegava às 12h, com vista a assistir todo o processo que antecedia as aulas. Tal como se afirmou anteriormente, antes das aulas, assistia-se a entoação do Hino Nacional, às 12h15 minutos.

Um cenário muito curioso registrado nesta escola é o fato de que enquanto decorriam as aulas, o pátio da escola parecia um “deserto”, pois não parecia existir alunos na escola, todos estavam nas salas de aulas, ainda que não estivessem professores nas respectivas salas, quer devido ao atraso, quer por terem faltado, ou por estarem em encontros ao nível da direção.

Um exemplo desta situação, enquanto as aulas decorriam em 10 salas de aulas, havia duas salas de aulas (8 e 3) sem professores, porém, os alunos estavam na sala de aulas realizando trabalhos de outras disciplinas.

Nas aulas observadas na Girassol, as turmas de Ciências e das Letras, de 11^a e 12^a classe eram majoritariamente constituídas por moças. Porém, é nas turmas de letras onde havia poucos moços e nas de ciências tendiam haver um número considerável de moços.

Na área de letras verificou-se o maior número de alunas, turmas com mais de 80% de moças. Na área de ciências com desenho verificou-se uma ligeira predominância de moços.

Quando os professores entravam na sala de aulas havia um ritual de saudação, onde, os estudantes levantavam-se e em coro o cumprimentavam: “após a entrada do professor na sala, o aluno levanta-se e cumprimenta-o cortesmente” (Regulamento Interno da Escola, art. 68, n.º 13).

Alunos: “*Boa tarde Senhor Professor*” e o professor por sua vez respondia: “*Boa tarde, podem sentar-se*”. Este ritual acontecia em todas as salas de aulas e para todos os professores sem nenhuma exceção. O mesmo acontecia quando o investigador entrasse, embora ficasse embaraçado, pois, não sabiam como falar. Ficavam entre “inspetor, professor, investigador, encarregado de educação etc.”.

Havendo espaço nas salas de aulas, os professores circulavam pelos corredores da sala de aulas no sentido de verificar, se todos os estudantes estavam devidamente trajados e apresentados (art.º 68, n.º 2). Ora, o que chamou atenção ao pesquisador neste regulamento é que este só se preconizava que os alunos do curso diurno devem se apresentar para as aulas “devidamente uniformizados”, que se entende ser um discurso vazio e subjetivo, visto que não esclarecia o que significava estar devidamente uniformizado, o que se entende que é por esta e outras razões que não havia consenso no seio de alunos sobre a sua forma de vestir.

Contudo, de acordo com as observações e entrevistas feitas, pelo que a escola exigia, estar devidamente uniformizado significava: “uniforme (calças e/ou saias azuis, camisas brancas com o timbre da escola e a gravata azul); cabelos cortados, moços sem barba, moças sem maquilhagem (exagerada) e, sem saias curtas e justas, etc. Em caso de falta de cumprimento de um destes aspectos, o estudante era reprimido e a seguir convidado a abandonar a sala de aulas, com advertências sobre a sua forma de apresentação em próximas ocasiões na escola.

Tal como foi mencionado, anteriormente, a observação das aulas foi feita de forma aleatória, isto é, não houve nenhuma escolha deliberada das aulas e disciplinas por acompanhar. Embora alguns professores no início tenham-se mostrado desconfortáveis com a presença do investigador, mas após uma explicação sobre as pretensões da pesquisa, aceitaram-no em suas

aulas. Em algumas, foi notório o embaraço que constituía a sua presença. Por exemplo, na aula da língua portuguesa, já no fim, o professor disse:

“Vocês sabem que temos pendentes, mas como temos visita hoje, deixamos para outro dia”; (Risos da turma, do pesquisador e do professor).

Estas palavras no entender do pesquisador mostravam que os professores não se sentiam confortáveis com a sua presença, havia enorme desconfiança em relação às suas pretensões.

Na aula da língua portuguesa assistida, cujo tema era “*artigos jornalísticos*”, o professor para explicar os conteúdos aos alunos recorria a exemplos do dia-a-dia (notícias da TV, da rádio, debates televisivos etc.), às experiências dos alunos para explicar determinados conteúdos, buscando situações da sua convivência social e relações sociais, etc. Estas ações demonstravam os desdobramentos e os esforços empreendidos pelo professor no sentido de tornar o currículo mais simples, claro e próximo à realidade de estudantes.

A prática do professor da língua portuguesa é uma evidência sobre como os professores, de um modo geral, fazem a interpretação e sobretudo a triangulação entre o conhecimento científico, pedagógico e popular. Deste modo, as práticas de professores, para além de darem sentido e significado às aprendizagens de alunos, eram também, uma das formas da sua participação e envolvimento na produção curricular. Como se pode observar no trecho da entrevista que segue baixo

Pesquisador: Achas que o que aprendes aqui na escola tem utilidade e aplicabilidade no seu dia-a-dia?

Inocência Cristina, estudante da 12ª classe: “*Sim, por exemplo, a disciplina de Filosofia ajuda-me a refletir, a encarar os problemas. O professor ensina que em vez de procurar o culpado temos que procurar a solução*”.

Tendo em conta as falas de estudantes acima apresentadas, pode-se afirmar que o currículo, as atividades escolares e as práticas docentes constituem e são, igualmente, constituídos pelo social, na medida em que se os alunos conseguem se rever e se encontrar a partir de conteúdos escolares é que também os mesmos conteúdos são produzidos e constituídos pelo social, tal como defendem Marrach (1996) e Goodson (1997) quando afirmam que o currículo é uma construção social, na medida em que, a produção curricular está estritamente ligada às experiências, aos valores e culturas socialmente estabelecidos. Portanto, se o currículo consegue criar sentidos e significados para os alunos, pode-se entender que está desempenhando

a sua função social, tal como chama atenção Asbahr (2005) quando indica que todo o sentido se exprime por meio de uma significação.

Aliás, Asbahr (2005) entende que a significação e o sentido social da atividade pedagógica do professor é proporcionar e criar condições para que os alunos aprendam e se engajem em atividades de aprendizagem.

Em relação às aulas assistidas na 12ª B1, da disciplina de TIC's²⁰, Curso Diurno, uma turma de área de Ciências, composta por 68 alunos, dos quais, 38 eram do sexo feminino e 30 de sexo masculino, o tema da aula era: “*Administrador de Base de Dados e Funções do DBA*”.

A aula começa com a exigência do TPC, o qual o professor não havia dado. Notou-se nesta aula que, embora o regulamento proíba o uso de celular no recinto escolar, aliás, os alunos nem devem ser portadores dos mesmos na escola, registrou-se que os alunos levavam o celular para escola, visto que era um instrumento pedagógico de aprendizagem, pois, face a falta de uma sala de informática, para efeitos de aulas de disciplina de TIC's, foi através de telefone celular de alunos, que o professor mediou a sua disciplina, através da solicitação de alunos para fazer pesquisas relativas ao tema proposto.

Entende-se que esta situação demonstrava a resistência em relação a algumas regras e/ou regulamentos desenhados ao nível da escola ou do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano.

Algumas políticas são concebidas esperando-se que se encaixem eficazmente nas escolas, sem olhar para as especificidades e as diferenças entre os contextos. Mas dada as diferenças entre as escolas, a Girassol buscou interpretar e colocar em prática a política relativa à proibição de uso de celular na escola prevista no Despacho n.º 74/GM/MINEDH/2016:

Havendo necessidade de disciplinar o uso dos telefones celulares e outros aparelhos eletrônicos portáteis pelos alunos nas instituições públicas e privadas do ensino geral, no uso das competências que me são conferidas pela alínea f) do artigo 3 do Decreto Presidencial n.º 12/2015, de 16 de Março, determino:

1. É proibido o uso de telefone celular e outros aparelhos eletrônicos portáteis (tais como walkmans, diskmans, Ipods, MP3, MP4, fones de ouvido e/ou bluetooth, game boy, agendas eletrônicas e máquinas fotográficas) nas salas de aulas dos estabelecimentos públicos e privados do ensino geral;
2. A proibição descrita no n.º 1 do presente Despacho aplica-se à aula ministrada fora da sala específica e, ainda às bibliotecas e espaços usados para estudos.
3. So serão admitidos aparelhos eletrônicos portáteis nos locais descritos nos números anteriores, desde que inseridos no desenvolvimento de atividades didático –

²⁰ Tecnologia de Informação e Comunicação

pedagógicas e devidamente autorizados pelo professor ou pela direcção do estabelecimento de ensino.

4. Fora das salas de aula, bibliotecas e espaços usados para estudos, os aparelhos eletrónicos devem ser mantidos desligados ou em silêncio, salvo nos casos em que forem usados para auxílio pedagógico.

5. O aluno que for encontrado a fazer o uso de telefone celular ou de qualquer aparelho eletrónico na sala de aula, bibliotecas e espaços usados para estudos, sem a devida autorização, terá o seu aparelho recolhido e entregue a Direcção do estabelecimento de ensino.

6. O aparelho recolhido será devolvido ao aluno na presença de um dos pais ou seu encarregado de educação, advertindo-lhe das consequências em caso de reincidência.

7. Compete a Direcção do estabelecimento de ensino:

a) Adoptar medidas com vista a consciencialização dos alunos sobre a interferência do telefone celular e outros aparelhos eletrónicos no processo de ensino e aprendizagem, prejudicando o seu aprendizado e a sua socialização;

b) Disciplinar o uso do telefone celular e outros aparelhos eletrónicos portáteis fora do horário das aulas;

c) Garantir que os alunos e os pais e encarregados de educação tenham conhecimento de proibição, com afixação de avisos em locais visíveis nas salas de aula, biblioteca e demais espaços de estabelecimento escolar;

d) Estabelecer no Regulamento Interno sanções disciplinares a aplicar aos alunos no caso de reincidência;

Em vários debates em que o pesquisador tem participado, em particular televisivos, tem defendido que em vez do Governo, através do MINEDH, proibir o uso de celular nas escolas, deveria procurar regular e/ou disciplinar o seu uso, pois, este aparelho é um recurso técnico científico e tecnológico-didático, que se enquadra no âmbito de educação e inovação tecnológica como um potencial pedagógico contemporâneo, que emerge da revolução tecnológica.

O que se deveria desenvolver, seria o aproveitamento desse dispositivo como um importante recurso pedagógico. Por exemplo, o professor junto à turma poderia criar grupos de estudos de facebook, de whatsapp, nos quais circulariam a informação de um determinado tópico, onde cada estudante poderia expor seu comentário, e em aulas seguintes far-se-ia um debate em volta do tema proposto, com base nos comentários de alunos. Esta prática, por exemplo, foi uma experiência vivida no Colégio Habber Camargo, no Rio de Janeiro, Brasil, pelo pesquisador.

Contudo, no âmbito de experiências internacionais (Inglaterra, Brasil etc.), a questão de proibição de uso de telefones celulares nas salas de aulas, verificou-se pela primeira vez no Estado nordestino de Pernambuco, Brasil, em 2001, e posteriormente acolhido pelos demais Estados: Rio de Janeiro, Goiás, São Paulo (BRADE, 2001).

O mesmo autor defende que várias pesquisas concluem que, em vez de se proibir o uso de celulares nas escolas, estas deveriam usar os telemóveis como uma ferramenta pedagógica, visto

que, eles fazem parte da vida do aluno e não o estabelecimento de um abismo entre a vida e a escola.

Mas, também, se sabe que Moçambique ao nível da África Austral é o país cujo tempo letivo é reduzido, rondando entre 36 à 38 semanas de aulas, mas ainda continua longe dos outros países da região que rondam nas 39 à 40 semanas. Portanto, o telefone celular seria um instrumento que bem capitalizado poderia ser usado para minimizar esta distância e discrepância em termos de tempo letivo.

Retomando sobre o decurso das aulas de TIC's, enquanto os alunos faziam as pesquisas através de celulares, iam também fazendo barulho e, constantemente, o professor apelava aos alunos para que não o fizessem, dizendo: "*Vocês sabem que eu não gosto de barulho*". Os alunos ficavam calados, mas instantes depois, voltavam a fazer barulho. Notou-se aqui uma linguagem apelativa e de negociação com os alunos, pelo que não havia uma imposição em relação a atitude e comportamento de alunos.

Relativamente às pesquisas realizadas pelos alunos no celular, durante a aula, que eram sobre as funções de base de dados, um fenómeno que chamou atenção nesta fase de pesquisa foi que, uma vez que a escola não estava conetada à rede da internet (à cabo ou *Wifi*), alguns alunos pediram ao professor para se ausentar da sala de aulas de modo a comprar a recarga de uma das operadoras (Movitel, MCell ou Vodacom) usadas em Moçambique, de modo a convertê-los em *megabytes* e fazer as pesquisas. Enquanto os alunos pesquisavam, o professor procurava dar explicações sobre os procedimentos corretos da pesquisa.

Observou-se que o professor no fim de 30 minutos de aulas interrompeu as pesquisas, solicitando que cada um dos grupos apresentasse os seus trabalhos no quadro. Enquanto os grupos apresentavam os seus trabalhos, o professor anotava as respostas no quadro e, juntamente com a turma, corrigia os mesmos.

Ora, a aula terminou sem que o professor tivesse conseguido terminar os conteúdos programáticos para o dia, segundo o que estava proposto no quadro como tema da aula. Esta situação demonstrou que não tem sido fácil terminar com os programas. Isso se deve ao elevado número de alunos, tal como se pode notar, eram turmas constituídas em média por 60 alunos. Mas afora estes constrangimentos, se devia, também, à falta de condições de trabalho, tal como se observou na disciplina de TIC's. Ou seja, para além dos alunos não terem material específico

para uma aula de gênero, eles tinham que interromper as aulas de modo a encontrar recargas para fazer as pesquisas.

Passo a discorrer sobre a aula assistida, na disciplina de língua portuguesa, cujo tema de aula foi “Textos Jornalísticos”, na turma de área de letras, 12^a A1, a qual era constituída por 62 alunos, dos quais 49 eram de sexo feminino e 13 de sexo masculino.

A aula inicia com a exigência do trabalho para casa (TPC) sobre o artigo de opinião. O professor passou de carteira em carteira para verificar e corrigir o trabalho feito pelos alunos, procedimento defendido por Ortigão e Aguiar (2013) que o hábito de passar e corrigir dever de casa, o comprometimento do professor com a aprendizagem dos alunos influenciam no bom desempenho escolar.

Foi interessante em uma das situações em que o professor disse “Isto está errado” o aluno respondeu “não professor, está correto”, o professor reconheceu a falha e considerou. Com base nestas falas, entende-se que, a postura de aluno demonstrava a certeza do que tinha feito, em casa. Outra situação que chamou atenção é que em todas as aulas assistidas, os professores ao entrarem na sala de aulas exigiam o TPC.

Notou-se que nesta turma, o professor era temido, os alunos observavam um silêncio absoluto, sendo que não havia nenhum aluno que se arriscava a gritar, pular de um lugar a outro, etc., pois sabia das sanções desagradáveis que lhe esperava, fato que era contrário em outras salas ou na mesma turma, mas com outros professores.

Nesse contexto, interessa observar a fala de um dos alunos:

Pesquisador: Como analisa a sua relação com os professores?

Estudante: “*Ishhh (Risos), mas não é para escrever meu nome (risos). Temos medo do professor de Português, de Inglês e de Matemática. Eles metem medo, as vezes nos batem*”.

Ao longo da correção dos exercícios, o professor foi censurando o nível e o tipo de linguagem usada na média, que na sua opinião, em algumas vezes era muito seletiva. Entende-se o esforço e a intenção do professor, pois olhando para a estatística de analfabetismo em Moçambique, que é de cerca de 48% era suposto que os meios de comunicação usassem uma língua mais clara e objetiva possível.

Ao longo das aulas, o professor ia buscando exemplos do dia-a-dia de estudantes para explicar determinados conteúdos. Isto demonstrava mais uma vez os desdobramentos e os

esforços empreendidos pelo professor no sentido de tornar o currículo mais simples, claro e próximo à vida de alunos. Deste modo, entende-se que o professor participava da produção do currículo nas escolas através da interligação do currículo com a convivência e vivência de estudantes na sociedade. O professor, a partir dos conteúdos programáticos e através das suas práticas docentes e pedagógicas promovia nos estudantes uma interpretação e compreensão de conteúdos, buscando sua vivência.

Não obstante o esforço de professores no sentido de facilitar as aprendizagens dos alunos, notou-se haver, também, uma grande preocupação em prepará-los para os exercícios dos testes provinciais e do exame nacional. Eram frequentes chamadas de atenção em relação ao cuidado que deveriam ter, pois as matérias ensinadas eram frequentemente avaliadas, tal como se pode notar na passagem a seguir:

“Prestem atenção nesta matéria, ela é sempre avaliada no exame, os estudantes confundem muito estes conteúdos” – Palavras do Professor Francisco.

No fim de aula, o professor termina a aula, apelando os estudantes para se preparar para os próximos testes e exames, palavras precedidas pela atribuição de TPC. Com base nestas observações, Pinar (2016, p. 29) entende que as escolas estão evoluindo em centros preparatórios de testes. Só os resultados importam, e os resultados são números apenas. Nesta ordem de ideias, o caráter, a personalidade etc. são substituídos pelos números, visto que a escola olha para o aluno como código, conceito, número, conteúdo, teste, exame, etc.

6.4.2 Escola Gengibre

As paredes das salas de aulas caracterizavam-se pelas escritas contendo nomes de alunos, bairros e vários objetos etc. Nesta instituição de ensino, o grosso dos professores contatados para efeitos de entrevista recusavam-se, alegando vários motivos, dentre os quais se destacavam o fato de estarem a dar avaliações e/ou exercícios, ou pelo fato de não terem o plano de aula pronto.

Na Gengibre o pesquisador chegava às 6h30 de manhã, de modo a observar o que era feito antes e durante o Hino Nacional, que começava às 6h50. Antes da entoação do Hino

Nacional, os alunos ficavam em pequenos grupos, nos quais falavam das regras da escola, de professores, da vida política, econômica, financeira moçambicana, das suas famílias, entre outros assuntos.

Às 6h50, os alunos perfilavam para a entoação do Hino Nacional e, logo a seguir, dirigiam-se à sala de aulas. Chegados à sala de aulas, os estudantes lutavam pela ocupação de carteiras, pois eram poucas. Para além de serem insuficientes, as que existiam estavam em péssimas condições, como se pode notar nos depoimentos seguintes:

“Os alunos procuram sempre chegar cedo, não porque gostam, mas para poderem ter uma carteira para sentar porque são poucas - Falas do Diretor da Gengibre.
“Alguns alunos chegam cedo para reservar um lugar para si e para os amigos” – Falas de Professor Narciso.

No que se refere à assistência das aulas, o pesquisador participou da aula da língua portuguesa, turma da 12^a B1, de Ciências com Biologia, constituída por 81 alunos, com maior predominância dos alunos do sexo feminino. Os alunos sentavam-se em carteiras duplas. A professora ao entrar na sala de aulas fez o controle das presenças de alunos, em seguida escreveu o tema no quadro de giz. Após isso, ela apelou o seguinte aos alunos (referindo-se ao pesquisador):

Não se preocupem com a presença dele, façam o que vem fazendo em outros dias, porque é isso que ele quer.

De seguida explicou os alunos, sobre o trabalho que ela tinha dado na aula anterior, cujo tema era: “Estigmatização de pessoas com problemas de pele”.

Depois da (re) explicação do trabalho, a professora passou para o tema da aula: “verbos de ligação copulativa”. Foi uma aula expositiva. A professora falava e os alunos escutavam e, em algumas vezes, completavam as frases ou respostas:

“Está opinião esta ... e os alunos completavam correta; este é um texto expositivo ... e os alunos ... argumentativo; vamos dividir e falar de estado demo ... crítico”.

No transcurso da sua aula, a professora buscava, também, conhecimentos das outras áreas (como por exemplo, da área de história sobre a divisão de poderes) para explicar alguns conteúdos da disciplina da língua portuguesa.

Em seguida, a professora deu exercícios, os quais deveriam ser feitos usando o livro do aluno. Lamentavelmente, mais da metade da turma não tinha livros. Os poucos que tinham eram cópias. Na tentativa de minimizar a situação, os alunos iam se espalhando pela sala e sentando três alunos por carteira, que foi concebida para dois alunos. No fim de algum tempo, a professora interrompeu e pediu aos alunos para corrigir o trabalho. Eram poucos os alunos que respondiam aos exercícios. Os alunos que não acompanhavam a aula por falta de livros estavam fora da aula/escola.

Porque as salas de aulas estavam muito cheias, enquanto a professora dava aulas, alguns estudantes iam fazendo trabalho de outras disciplinas (História, Química e Filosofia) de acordo com o que se observou. Notou-se que, a professora, em algumas vezes, não conseguia chamar os alunos pelos próprios nomes, visto que as salas estavam superlotadas. Em casos em que conseguia chamá-los era porque esses estudantes eram tidos como brilhantes, segundo o constatado.

No fim da aula, a professora deu TPC aos alunos, com orientações sobre os procedimentos da sua realização.

Outra aula assistida foi da disciplina de Filosofia, cujo tema era: “Classificação das Ciências segundo Augusto Comte”. Foi em uma turma da 11ª classe de letras, com um universo de 64 alunos, dos quais, 17 eram moços e 47 moças. Após a apresentação do tema no quadro, o professor fez o controle das presenças dos alunos. Em seguida, o professor, face a presença do pesquisador e do barulho que a turma fazia, disse o seguinte:

“Até deveriam fingir que são bem comportados, porque ele está aqui”.

Em termos de dinâmica na sala de aulas, esta foi uma das aulas em que os alunos participavam, emitindo as suas opiniões e ideias em relação ao tópico da aula, e o professor ia comentando cada uma delas. Nesta aula, como em tantas outras, foi notória a ausência de uso de material didático, quer pelos alunos quer pelo professor, por um lado. Por outro, a turma era muito agitada, sendo que o professor não conseguia controlar a mesma.

Assistiu, igualmente, a aula da disciplina de Inglês, cujo tema era: “Correção do TPC; preparação para o teste provincial”. Foi em uma turma da 12ª B2, de Ciências com Biologia. A turma era constituída por 96 alunos, dos quais 13 moços e 83 moças.

O professor ao entrar na sala de aulas saudou os estudantes e estes responderam enquanto sentados em suas carteiras. Ele não fez o controle das presenças dos alunos na sala de aulas. Esta situação demonstrava que nem sempre os professores eram homogêneos nas suas práticas.

A seguir, o professor falou sobre a realização de testes provinciais, no que se refere ao cuidado que se deveria ter bem como a sua importância. Enquanto o professor se desdobrava em explicações, havia focos de barulho na sala de aulas. Mas, o professor pouco se interessava com a situação. Notou-se que durante a sua explicação e na tentativa de esclarecimento de alguns conteúdos, o professor ia misturando inglês e português.

Uma das falas de professor que chamou atenção foi quando um dos alunos não conseguiu responder corretamente a pergunta colocada e o professor disse o seguinte: “se reprovarem este ano, no próximo ano tem 12ª classe, mas no curso noturno”. Este tipo de fala caracterizava a forma de intervenção por parte do professor em relação ao que estava errado. Nota-se que este tipo de fala provocava sorrisos inocentes e inconscientes por parte dos estudantes, mas que era uma atitude nociva de rejeição, exclusão em relação aos estudantes.

Visto que as salas de aulas estavam muito cheias, enquanto o professor dava aulas, alguns estudantes realizavam trabalho de outras disciplinas. Registrou-se, também, que o professor, dado ao número de alunos, não conseguia chamar os alunos pelos próprios nomes.

Após cerca de 15 minutos de realização de exercício proposto pelo professor, este andou de carteira em carteira para verificar o decurso da realização de trabalho. Em seguida, o professor decidiu realizar a correção do trabalho. Para o efeito, solicitou aos alunos que usassem os livros para poderem responder ao exercício. Muito poucos alunos tinham livro, e, aqueles que tinham-no, tratava-se de uma cópia. Como resultado de falta de livro por parte de alunos, estes davam respostas coletivas. Antes de terminar o exercício, alguns alunos gritavam, “professor já é hora de intervalo”. Esta situação acontecia pelo fato de que muitos alunos não estavam a acompanhar a aula, por isso, para eles era chato, pesado e insuportável estar na sala de aulas.

No que concerne à apresentação dos alunos, na Gengibre alguns alunos trajavam-se de tal forma que demonstravam que eram de uma orientação religiosa diferente da maioria dos alunos, embora tivesse o uniforme escolar.

Com efeito, das observações de aulas feitas nas duas escolas, notou-se que a sala de aula era um local rico em diferenças, com várias culturas, religiões, hábitos, experiências e vivências diferentes. Foram, por isso, notáveis algumas divergências e convergências em alguns momentos

e aspectos nas duas escolas e salas de aulas, como eram os casos da preocupação com os testes provinciais e exames nacionais, a proibição de uso de celulares, a entoação do Hino Nacional, assim como a permanente busca em formatar os alunos através de cultura escolar, a rejeição da cultura dos estudantes etc.

As turmas posicionavam-se de formas diferentes em relação à mesma disciplina e professor, em algumas salas de aulas, a aprendizagem e a assimilação de matérias era mais rápida e em outras eram ligeiramente lentas. Tais posicionamentos diferenciados dos alunos em relação aos professores deviam-se à postura diferenciada dos professores, e à forma como se apropriavam dos conteúdos escolares.

Ademais, em função dos dados acima referenciados, notou-se uma divergência na forma como as escolas interpretavam e compreendiam cada situação. As escolas não tinham a mesma forma de encarar, analisar, interpretar e compreender o mesmo aspecto. Aliás, as duas escolas tinham práticas diferenciadas em relação à absorção, acomodação e aceitação das diferentes culturas dos alunos.

Em relação ao comportamento e postura dos alunos, nas duas escolas era comum alguns professores se queixarem e se lamentarem sobre o comportamento de determinadas turmas (12^a C e 11^a C), assim como uma queixa generalizada sobre a fraca capacidade de assimilação de conteúdos, afirmando que os alunos eram muito indisciplinados, incontroláveis e com baixo rendimento pedagógico e fraco cumprimento de regras escolares. Mas, para uma parte de professores, as referidas turmas eram as mais sensatas e empenhadas da escola. Eis uma passagem de seus depoimentos:

Professora Chica: Chefe, eu tenho uma reclamação, peço ajuda. As turmas 12^a C e 11^a C são muito indisciplinadas, acho que são as piores da escola em tudo”.

Professor Chongo: Tens razão colega, 11^a C e 12^a C são turmas incontroláveis e agitadas, eu nem sei o que fazer, acho que vão me envergonhar nos exames”.

Professor Gil: Hee, mas para mim, elas são bem diferentes, têm boas notas e comportam-se bem.

A partir destas lamentações, entende-se que os professores procuravam culpar os alunos por todas as situações anómalas que ocorriam na escola, como se eles fossem os únicos culpados e que eles tivessem a obrigação de ter o domínio da cultura escolar e abandonar toda a sua cultura, bem como prever tudo o que a escola e os professores esperavam deles.

Aliás, o discurso de professores demonstrava que as turmas não eram iguais e nem se comportavam da mesma forma em todas as aulas. Cada aula e professor recebiam um tratamento

diferente, em função da experiência e intervenção de cada um deles. Por esta via, não se pode prever o comportamento e as atitudes de alunos. O seu comportamento e atitudes são sempre contextualizados e conjugados com as condições de aprendizagem oferecidas por cada professor e escola.

Portanto, pode-se afirmar que a mediação das aulas em sala de aulas, perante alunos reais, deve ser feita tendo em conta as suas faixas etárias, os seus ritmos de aprendizagens e motivacionais, as suas proveniências, as culturas, entre outros aspectos. Deste modo, não se pode procurar tratar todos os alunos da escola de forma igual.

Os professores que se lamentavam em relação ao comportamento e/ou postura de alunos, notou-se que, pouco, se não nada faziam com vista a resgatar, recuperar, orientar e reorientar o comportamento de turmas em voga, se de fato estavam à margem do preceituado pelos regulamentos escolares. Pelo contrário, os professores eram incisivos em críticas, em proferir palavras que visavam culpar ou criticar os estudantes e os seus pais. Não havia uma preocupação em identificar as razões subjacentes de tal situação, de modo a minorá-la.

Defende-se que, sem um relacionamento afetivo e próximo, sem um estímulo que desperte a auto-estima dos estudantes, bem como a não valorização das (pequenas) aprendizagens dos estudantes, entende-se que não haverá, também, uma aprendizagem significativa e experiências valorativas.

Olhando e analisando o contexto sobre o qual decorriam as aulas nas duas escolas em pauta, sob ponto de vista das práticas pedagógicas, pode-se afirmar que essas decorrem de formas diferentes, desde a falta de condições de trabalho objetivas para o exercício profissional de professores, a falta de bibliotecas e laboratórios equipados, até as diferenças em termos dos níveis de formação acadêmica dos gestores e de professores, as suas experiências, a sua visão sobre a educação, por um lado.

Por outro, as diferenças estão ligadas às infra-estruturas e, em particular, às salas de aulas, incluindo às diferenças entre os alunos, no que concerne às suas características, vivências, experiências e proveniências. Enfim, cada escola traz sua singularidade e seu modo particular de funcionar.

Por exemplo, na Gengibre algumas salas de aulas estavam desprovidas de carteiras, quadros de giz. Na Girassol havia a falta de um laboratório, de campo para as aulas de Educação Física, para a prática de voleibol e futebol e, por conseguinte, as aulas decorriam no pátio da

escola, fato que perturbava o normal funcionamento das aulas de outras disciplinas. Portanto, estas deficiências impactavam no processo de educativo.

Estas situações obrigavam os professores a terem uma intervenção e interpretação diferenciados em cada escola, turma e aula, contrariamente, ao que alguns professores e gestores escolares da Girassol e Gengibre pensavam e apelavam em relação às atitudes diferentes de alunos. Segundo eles, era preciso atuar em bloco e homogeneizar as suas práticas, como se isso fosse possível, como se pode observar nos seguintes depoimentos:

“Senhores Professores temos que atuar em bloco e homogeneizar as nossas práticas”- Palavras dos DAP’s presentes na reunião geral de balanço das atividades do I Trimestre.
“Temos que atuar e agir em bloco para lutar contra a indisciplina”- Palavras de alguns professores presentes na reunião geral de balanço das atividades do I Trimestre.

Os discursos de professores e gestores escolares demonstravam as dificuldades de alunos com relação à cultura escolar. São várias as razões que levavam os estudantes a apresentarem dificuldades em relação à cultura escolar. Pode-se destacar a rigidez e a fraca clareza das regras escolares e a fraca negociação entre a cultura do estudante, do professor e da escola, visto que cada estudante e professor são de famílias com seus próprios princípios, regras, hábitos de convivência e de vida assim como de conduta. Portanto, há que se ter em mira que não há a melhor e a pior cultura, há apenas diferenças que precisam ser respeitadas. Quando se propõe a impor uma cultura, os alunos resistem em introjetar algumas regras da escola. Ou seja, os alunos recusam a adotar a cultura escolar, quando esta for obrigatória, quando ela não consegue negociar a sua existência com aquela dos alunos.

As práticas docentes e dos alunos nas duas escolas onde se fez a pesquisa eram caracterizadas pela individualização e competição, em que questões sociais e de solidariedade eram eliminadas por conta da maior consideração das estatísticas.

Quer as práticas docentes quer as dos estudantes eram constantemente controladas, classificadas e avaliadas e de diferentes formas, tal como defende Ball (2001, p. 110) “o que está em jogo não é a possível certeza de ser sempre vigiado e sim a incerteza e a instabilidade de ser avaliado de diferentes maneiras, por diferentes meios e por distintos agentes”.

Notou-se, igualmente, que nas escolas, afora as atividades letivas, os alunos não desenvolviam nenhuma outra atividade, que pudesse desenvolver outras habilidades, tais como espírito de grupo, de tolerância, de solidariedade etc. Mesmo em casos em que o professor não

pudesse terminar o seu plano de atividade não havia sessões de aulas com vista a sua reposição, eventualmente, perdidas ao longo da semana, aliás, em relação a este aspecto, a direção da Girassol proibia que os professores marcassem aulas de reposição durante os finais de semana ou em outro momento.

Notou-se, igualmente, a ausência de sessões de palestra, de debates, de seminários, de capacitações, entre outras atividades de caráter científica e que são típicas de uma instituição desta natureza.

7 CULTURA ESCOLAR E AS PRÁTICAS DOCENTES

Neste capítulo faz-se a discussão e a interpretação dos dados apresentados em seções anteriores, referentes à cultura escolar das duas escolas. Para o efeito, conhecendo as oportunidades de observação, está-se relacionando os dados produzidos com alguns estudos feitos em áreas que se pesquisou.

Os resultados que se apresentam neste capítulo foram possíveis com base na compilação e sistematização de dados e a posterior análise e interpretação dos mesmos. A categoria que dominou este estudo foi “práticas docentes”. O objetivo era de estabelecer uma (possível) correspondência entre a produção curricular e as práticas docentes.

Neste trabalho foi, igualmente, possível notar as palavras mais recorrentes que caracterizavam as referidas práticas docentes. As práticas de alunos e professores caracterizavam-se em advérbios de negação e pelo verbo “dever”, bem como pelo medo, expectativas e ansiedades não correspondidas.

A partir dos dados produzidos, consta que cada escola pesquisada apresentava uma configuração particular, própria e específica em relação à apropriação dos programas curriculares, os quais serão discutidas ao longo deste capítulo.

Olhando para as reclamações feitas pelos professores da Girassol e da Gengibre após a entoação do Hino Nacional e nas reuniões realizadas, sobre a alegada ausência de pais e/ou encarregados de educação na vida escolar de educandos, entende-se que este tipo de comentários e/ou lamentações por parte de professores era uma forma de buscar explicação sobre as dificuldades pedagógicas de alunos.

No que se refere ao uniforme escolar, sob pretexto de redução das desigualdades na escola, nota-se que no entender do governo o uniforme este pode e vai reduzir as desigualdades sociais no seio de alunos. Mas, a partir deste estudo, entende-se que, as referidas desigualdades nunca serão supridas apenas pelo uso de uniforme, pois há outros aspectos que se espraiam e caracterizam a escola, os quais mantêm tais desigualdades, mormente: a qualidade do uniforme, o tipo e/ou a qualidade de calçado que os alunos levavam para a escola, as pastas de livros, os acessórios e as bijuterias que as alunas e os alunos trajavam, entre outros materiais.

Aliás, o capital cultural de cada estudante vai, permanentemente, expor as desigualdades sociais de alunos. Nesta ordem de ideias, o uniforme não reduz, nunca reduziu e nem reduzirá aquilo que pode se apresentar como a aparência das desigualdades sociais entre os alunos, mas, pelo contrário, servia para identificar os alunos em relação à sua escola.

Outro aspecto que merece observação nesta investigação, é que a circular sobre a indumentária de alunos, não determinava o tamanho das saias, deixando esse aspecto a critério de cada escola. Razão pela qual, verificou-se que a Gengibre obrigava as moças a trajarem saias que iam até o calcanhar, enquanto a Girassol obrigava apenas até depois do joelho.

Ainda sobre a apresentação de alunos na escola, no que se refere à indumentária notou-se a existência de discursos subjetivos, visto que o regulamento interno de cada escola não era claro em relação a este aspecto, pois apenas preconizava que: “*o estudante deve estar devidamente uniformizado*”, razão pela qual, os alunos apresentavam-se uniformizados de diferentes formas. As maquiagens, os cortes de cabelos eram também ao estilo e critério de cada estudante.

Perante estas práticas, procurou-se estabelecer uma relação entre a cultura escolar e o regulamento interno da escola, onde se notou que as práticas dos estudantes em relação ao uniforme deviam-se à subjetividade do regulamento. O que significa “estar devidamente uniformizado?”. Esta medida por ser subjetiva, abria espaço para várias interpretações por parte de professores, alunos, gestores e pais e/ou encarregados de educação. Foi por isso notória a divergência no seio dos professores em relação a como e o que exigir.

Os professores procuravam sempre que possível assegurar que o aluno se comunicasse e se comportasse dentro das regras estabelecidas e aceites na escola e sobretudo, previstas no regulamento interno da escola.

Os dados desta pesquisa, coincidem com os da pesquisa realizada na Índia por Thaphan (2014), segundo os quais, os alunos eram controlados na sua forma de relacionamento, de se vestir e de falar. O corpo e a mente eram objetos de controle e regulação, sendo que a desobediência era sancionada. Aliás, nas escolas pesquisadas por Thaphan (2014), a forma de vestir, a disciplina comunicativa e as boas formas de se comportar não eram apenas restritas aos alunos, eram, igualmente, extensivas aos professores.

O autor revela que, apesar de tais controles e regulações, os alunos não eram homogêneos, por um lado. Por outro lado, havia uma constante negociação entre as regras e os ideais dos alunos. Similarmente, em escolas onde se fez a pesquisa, uma vez que os alunos não eram

homogêneos havia constante conflito entre a cultura escolar e a dos alunos. Havendo necessidade as vezes de uma negociação entre as diversas culturas.

A disciplina que se impõe na escola é traduzida em práticas e procedimentos que permitem o controle minucioso das operações do corpo. É o que afirmou Foucault (2001, p.118):

Política” do corpo: ainda que não recorram à castigos violentos ou sangrentos, mesmo quando utilizam métodos “suaves” de trancar ou corrigir, é sempre do corpo que se trata — do corpo e de suas forças, da utilidade e da docilidade delas, de sua repartição e de sua submissão

Entende-se que algumas práticas e atitudes de alunos, que eram recorrentes, sistemáticas e constantes constituíam uma forma de desafiar o sistema instalado na escola, contestando, desse modo, as regras impostas na mesma, tal como defendem Ball e Bowe (1998), quando afirmam que, os alunos podem resistir em relação ao currículo através de distúrbios de atenção, pela desmotivação, atrasos, abandono às aulas, falta de respeito aos professores e membros da direção da escola, entre outras formas.

Nisto, relativamente à observação das aulas, nas quatro turmas, notou-se que em algumas o comportamento, a atitude e a postura de alunos variavam de professor à professor e de turma à turma, visto que, os estudantes eram obedientes em relação às orientações de determinados professores, como por exemplo, os alunos só poderiam falar a partir de uma solicitação de autorização (levantando a mão) e o conseqüente consentimento do professor, tal como atesta o artº. 15, alínea c) “manter-se em silêncio e todas ações devem ser autorizadas dentro da sala pelo professor”.

Porém, em algumas aulas observadas, o comportamento e a postura de alunos eram diferentes, pois, por exemplo, para falarem não precisavam de pedir autorização, ocorriam, igualmente, distúrbios, gritos, pulos de um lugar ao outro, entre outras situações.

Relativamente aos dados estatísticos das alunas e alunos nas duas escolas, notou-se que as alunas estavam em maior número em quase todas as turmas e/ou áreas curriculares. Nas duas escolas existiam 1872 alunos, do II ciclo (11ª e 12ª classes). Destes, 1127 eram moças, correspondentes à 60.2%, e apenas 745 eram moços, correspondentes à 39.7% do universo.

A área curricular que continha o maior número de moços era, apenas, a de Ciências com desenho (moços 172 e moças 53). Sendo este fenômeno fora das previsões desta pesquisa, e sobretudo, tendo se constituído em uma curiosidade e surpresa, procurou-se entendê-lo com

recurso ao histórico escolar de alunos. Nisto, verificou-se que os moços é que tendiam mais à desistir ao longo do ano letivo, tal como se pode observar em dados seguintes: dos 39 alunos que desistiram, durante o I trimestre, na Girassol, 29 eram moços e 10 eram moças.

Na Gengibre, dos cinco alunos que desistiram, quatro eram moços e uma era moça. Estes resultados permitiram concluir que as moças estavam mais focalizadas em estudos quando comparadas com os moços. Estes dados permitiram, igualmente, concluir que as famílias começavam a acreditar no potencial das moças, bem como as liberavam para frequentar a escola, superando o preconceito, segundo o qual, as moças são fracas quando comparadas aos moços, e que elas só serviam para cuidar de trabalhos domésticos. Aliás, entende-se que, o facto das moças abandonarem menos a escola, elas introjetavam melhor as regras escolares.

Esta ideia é, também, defendida em um estudo realizado por Ortigão e Aguiar (2013) ao constatarem que na literatura educacional tem-se verificado uma melhoria em relação ao desempenho das mulheres quando comparadas com os homens. Estes autores, apoiando-se em Baudelot e Establet (1991), tal situação relaciona-se com uma melhor adaptação das moças à escola, dada a socialização primária e familiar que favorece um comportamento mais ordeiro e obediente. As moças são mais disciplinadas e organizadas que os moços.

Olhando, ainda, no histórico escolar das alunas e dos alunos, notou-se que, as moças conseguiam melhores resultados nas avaliações quando comparadas com os moços ao longo do trajeto escolar, razão pela qual encontrou-se, a maior parte das turmas repletas de alunas. O que significa que, enquanto os moços reprovavam, e estes ficando retidos na mesma classe, baseando-se em resultados escolares, levava-os muitas vezes a desistirem antes de alcançarem as classes mais avançadas.

Outro dado relevante de referenciar é o fato de que ainda que a sociedade moçambicana seja historicamente, machista, encontrou-se um maior número de moças nas duas escolas.

Para o DAP, O predomínio das moças nas escolas é uma tendência generalizada, não é apenas naquela escola. Ele acrescenta dizendo que crê que é no âmbito do cumprimento dos objetivos do milénio, que consiste na colocação ou emancipação da mulher, por um lado. Mas também deve-se ao que está apresentado nos censos populacionais, tal como se apresenta no INE (2016) a população moçambicana é de 26.423.623 de habitantes, dos quais 13.663.299 (51.7%) do sexo feminino e 12.760.324 (48,2%) do sexo masculino.

Outro aspecto que explica sobre a predominância das moças nas escolas, de acordo com os gestores é o fato dos moços assumirem responsabilidades sociais muito cedo, o que lhes leva a ingressar no mercado de trabalho mais cedo. Mas, também, alguns moços têm optando pelo ingresso no mundo de drogas, o que lhes leva a abandonar a escola.

Em estudo realizado por Osório e Silva (2008) dialogando sobre o gênero e políticas públicas educacionais em Moçambique destaca que o Programa Quinquenal do Governo, 2006-2009 e o PARPA II, preconizavam a igualdade de oportunidades e direitos para homens e mulheres e melhoria dos níveis de educação para os cidadãos, bem como a elevação da consciência da sociedade sobre os direitos da mulher, o alargamento dos programas de informação sobre os direitos das mulheres.

No mesmo estudo, os autores destacaram a aparição do MMAS, no ano de 2000, que melhor alavancou as políticas sobre a promoção da igualdade de gênero no país. Por seu turno, em 2006, o Conselho de Ministros aprova a Política de Gênero e Estratégias de Implementação (PGEI) que serviu para a implementação das políticas de gênero. A PGEI recomendava a introdução de uma perspectiva que sensibilizasse a sociedade sobre as práticas culturais que constituíssem em obstáculo para a promoção das mulheres e o alívio das mesmas na sobrecarga dos trabalhos domésticos.

Através do PEE (1999-2003), o Governo deu maior primazia no aumento dos ingressos femininos, em todos os níveis do sistema educativo. O autor chama atenção que a definição de estratégias para a diminuição das assimetrias de gênero não pode ignorar o poder que organiza as relações de gênero baseadas em modelos culturais, os quais influenciam no acesso e permanência das moças na escola.

Na tentativa de interpretação das políticas públicas sobre a igualdade de oportunidades e direitos para homens e mulheres, em uma entrevista com o padre cessante da Girassol, ele disse que uma das estratégias desenvolvida para manter o equilíbrio entre homens e mulheres na escola, quando recebia uma solicitação de vagas de ambos os sexos, dava prioridade à mulher e esta medida resultou, em maior número de moças na escola.

Contudo, a questão cultural institucionalizada, de que as ciências são para os homens, ainda persiste, quando se olha para o grupo C, a área das ciências com Desenho, no qual o domínio dos moços era total. Entende-se que quem tem habilidades para desenho, para ser arquiteto entre outras qualificações é o homem. Mas tal como em áreas de ciências com

Biologia/Química onde as mulheres estão em maior número, acredita-se que as moças vão também ganhando consciência e determinação naquela área.

Não obstante aos altos números estatísticos das moças nas duas escolas, constatou-se um maior domínio dos homens na ocupação dos espaços na área profissional, visto que, tendo como referência as duas escolas investigadas, o maior número de professores era a do sexo masculino. Estes dados demonstram por seu turno que ainda que as moças estejam em maior número nas escolas, persiste ainda a dificuldade de sua inserção profissional nos diferentes domínios da sociedade.

No que concerne à postura, atitude e comportamento de alunos face à cada aula e professor e à cultura escolar, estas variavam de professor à professor e de turma à turma, como demonstração de que os professores eram diferentes, tinham percepções diferenciadas em relação ao que exigir. Agiam de formas diferenciadas em relação à cada turma e gênero, fato que demonstrava que eram sujeitos com suas próprias concepções, ideais, opiniões e convicções em relação ao processo de ensino e aprendizagem (PEA), por um lado.

Por outro, as atitudes dos alunos eram uma clara demonstração de que cada turma tinha a sua própria forma de estar e ser, uma característica peculiar que se distinguia de outras e, portanto, não havia possibilidade para a sua generalização e/ou homogeneização.

Lamentavelmente, alguns professores e gestores da Girassol defendiam nas suas intervenções, nas quatro reuniões havidas, que era preciso homogeneizar e unificar as suas práticas, através de procedimentos únicos em relação aos educandos. São situações que corroboram com o que afirmou Sacristán (1995) quando indica que a escola no que se refere aos padrões de funcionamento da escolarização tende à homogeneização. A escola tem sido, e é um mecanismo de normalização. Mas ela, e inclusive as salas de aulas são diferentes, cada uma se apresenta culturalmente diferente, ainda que tenha alguns aspectos em comuns, mas quando analisadas distintamente, encontram-se diferenças que merecem ser reparadas, respeitadas e tidas em conta. Com efeito, qualquer tentativa de homogeneização, de tratar os estudantes como sujeitos iguais ou desprovidos de diferenças leva ao fracasso escolar.

Por sua vez, os professores têm, também, formas diferentes de interpretar, colocar em prática e compreender o currículo, a sala de aulas e o aluno. Os professores vão sempre tratar de formas diferentes cada contexto e situação, devido às suas experiências, visões, nível acadêmico,

hábitos, entre outros aspectos. Portanto, não há uma forma errada ou correta de procedimento no que se refere às práticas docentes, mas eles precisam ser adequadas à cada situação concreta.

Um exemplo evidente das diferenças entre os professores na sua forma de interpretação e compreensão dos fatos foi a discussão havida entre eles, durante as reuniões, nas quais os professores não tinham uma ideia única, comum e consensual em relação a forma como os alunos deveriam se apresentar na escola.

Alguns discordavam com o nível de cabelos e a medida das saias exigidas, enquanto para os outros, as medidas previstas eram aceitáveis. Aliás, a maior parte das professoras procurava defender as alunas enquanto, outra parte, a dos professores era contra a forma como elas se apresentavam, entendendo que as moças vestiam roupas curtas e muito justas as quais expunham todas as partes do corpo.

“Eu acho que as meninas se vestem bem, não sei por que os moços implicam com elas – Professora Helena.

“Não é verdade, algumas alunas vestem-se mal” – Professor Luís Djedje.

Outro aspecto que chamou atenção no transcurso da pesquisa na Girassol, em 10 turmas que faziam parte da amostra desta pesquisa foi a questão de defasagem idade-classe que era expressiva, fato que segundo os dados produzidos através das entrevistas junto aos alunos e da análise documental, demonstrava que os alunos ou reprovaram várias vezes em classes anteriores, ou tinham abandonando a escola por alguma razão, em algum nível. Sendo a idade oficial de entrada no Ensino Primário seis anos de idade, de acordo com MEC (2010) e tendo encontrado nas escolas pesquisadas, alunos com idades compreendidas entre 16 e 23 anos, significa que, os alunos reprovaram várias vezes em classes anteriores ou entravam tarde no sistema educativo. Visto que, com 16 anos, os alunos deviam estar frequentando 11ª classe e com 17 anos na 12ª classe.

Aliás, em reunião havida na escola em voga, o DAP, na sequência de apresentação do relatório geral das atividades realizadas durante o primeiro Trimestre indicou que no início do ano letivo-2016, havia 1043 alunos matriculados, mas, no fim de I trimestre, isto é, três meses depois das aulas, a escola contava com 1004 alunos.

Esta situação, mostrou-se preocupante, na medida em que o governo tem atuado ao abrigo das políticas internacionais de educação, no qual é signatário, fazendo o seu desdobramento,

como por exemplo, as concernentes à Conferência de Dakar, em 2000, no que diz respeito à educação para todos (EPT).

Com efeito em Moçambique as crianças têm de fato acesso à escola, não obstante a dúvida que persiste é sobre o número de crianças que permanecem nela e aquelas que eram aprovadas e sobre o número das que eram excluídas antes de entrar e, finalmente, daquelas que são excluídas no seu interior, durante o processo educativo.

Lamentavelmente, o DAP, em representação à direção da escola, durante a leitura do relatório anteriormente referenciado não se referiu sobre as causas de abandono de alunos na escola. O que significa que a escola não está preocupada e nem preparada para saber sobre as razões de desistência dos mesmos. Face a esta situação de desistências, entende-se que as escolas deveriam se abrir cada vez mais com vista a investigar sobre as suas práticas que possam favorecer ao abandono de alunos na escola. As escolas devem ser, também, locais de pesquisa sobre as suas atividades e/ou práticas e não apenas de ensino.

Em estudo similar realizado por Osório e Silva (2008) discutindo sobre a desistência da moça na escola, o autor referia que o maior problema é que não se identificavam as causas da sua desistência para que se pudesse fazer intervenções precisas e atuantes. A única coisa que se relatava é que a desistência da rapariga era superior a dos rapazes. O que nesse estudo não se confirmou.

Tendo em conta com aquilo que é a configuração das escolas pesquisadas, os alunos abandonavam a escola por razão desta não estar ainda preparada para acolher e/ou negociar com as suas diferenças que se espraiam na mesma. Os professores e os gestores da escola, de um modo geral, procuravam, incansavelmente, tratar todos os alunos como iguais, idênticos ou comuns, tal como se pode observar nos depoimentos do gestor escolar:

“Temos que harmonizar as nossas atuações”. Temos que agir em bloco” – DAP.

Não obstante a permanente tentativa de homogeneização e padronização dos alunos, verificou-se nas duas escolas pesquisadas tensões entre a igualdade-diferença; homogeneidade-heterogeneidade e universal-particular visto que embora os professores e gestores escolares entendessem que os alunos deviam ser tratados como iguais, as diferenças entre eles não cessavam de perpassar o dia-a-dia escolar. Por seu turno, enquanto se buscava homogeneizar as atividades e práticas educativas, a heterogeneidade no seio dos alunos sob ponto de vista de

realização e abordagem das atividades eram visíveis ao longo do processo educativo. Por sua vez, a tensão entre o universal e o particular, embora as escolas trabalhassem com vista a responder ao universal, o particular tinha também seu espaço, caracterizado pelas especificidades, visões e propósitos dos atores envolvidos em cada contexto escolar, portanto, o currículo explodia apesar do controle que caracterizava as escolas.

Deste modo e de acordo com as observações feitas nas escolas Girassol e Gengibre, se os professores e os membros das direções das escolas continuarem a tratar os alunos como sendo seres iguais e semelhantes, a possibilidade destes abandonarem a escola estará sempre presente.

A evasão, a reprovação escolar, a fraca importância e consideração do PEA por parte de alunos, devem-se em parte ao fato de se ignorar um conjunto de aspectos intraescolares e extraescolares.

Tal como se disse, anteriormente, o currículo é interpretado através de várias atividades que ocorrem na escola. Se na Girassol era importante a apresentação de conteúdos transversais após a entoação do Hino Nacional e a observância de regras estreitas ao caminhar a sala de aulas, já na Gengibre não eram importantes tais procedimentos. Estes aspectos não eram importantes para a aprendizagem de estudantes ou talvez não tenham ainda despertado atenção e interesse no seio dos gestores escolares e professores da Gengibre.

Como foi mencionado, anteriormente, na Girassol, no período letivo, quer seja na presença de professores quer seja na sua ausência, os alunos mantinham-se na sala de aulas. Em contrapartida, na Gengibre, os alunos faziam constantemente barulho, circulavam pelos corredores, entre outras práticas. No entanto, as práticas que ocorriam na Gengibre contrariavam o preceituado no regulamento interno da escola (RIE), no artº. 15, alínea a); que o aluno após o toque deve seguir imediatamente para a sala de aulas e aguardar em silêncio à chegada do professor; c) manter-se na sala podendo movimentar-se mediante a autorização prévia do professor; e) após o término da aula, o aluno deve permanecer na sala podendo sair mediante a autorização do professor.

Os dados produzidos nas duas escolas, para além de coincidirem com o estudo de Thaphan (2014), coincidem, igualmente, com o da Tura (2001) quando esta defende que a escola instituiu uma cultura específica que abriga padrões de relacionamento e convivência social, suas expectativas de comportamento, seus ritos, sua disciplina, seus horários de trabalho e lazer e seus

procedimentos didático-pedagógico, todo um repertório que é reelaborado pelos sujeitos educativos no seu cotidiano e constitui a cultura escolar de cada instituição de ensino.

Interessou nesta pesquisa, relacionar as desigualdades sociais com as desigualdades escolares. Com efeito, produziram-se dados sobre a situação socioeconômica de estudantes das duas escolas. Segundo os dados produzidos nas duas escolas notou-se que, os alunos provinham de camadas sociais consideradas baixas, com condições socioeconômicas e um nível de escolaridade baixos. Os seus parentes na sua maioria desenvolviam trabalhos de baixa renda, sendo muitas vezes apenas os homens que eram empregados.

Tal como se viu na apresentação de dados, as duas escolas apresentavam diferenças em relação ao tipo de aluno que nelas frequentava, mas com semelhanças em relação à situação socioeconômica, ao nível de instrução dos pais e/ou encarregados de educação e diferenças culturais.

Embora a escola reconheça que recebe alunos com diferenças, no que concerne à proveniência familiar de alunos, a situação acadêmica e profissional de pais e/ou encarregados de educação; a cultura e a filosofia da escola estavam baseadas num contexto de escolas com padrões elitizados e da cultura dominante, tendo como modelo, as escolas do centro da cidade: turmas com cerca de 45 alunos, escolas com bibliotecas e laboratórios equipadas, salas de aulas apetrechadas com mobília, professores formados e experientes, etc.

Verifica-se assim que o currículo nas escolas ignora as condições socioeconômicas e culturais de alunos, as quais estão a todo momento permeando e caracterizando as escolas. E como resultados de tal prática, assiste-se a uma maior evasão e reprovações nas escolas e como medida, quando o aluno reprovava mais de duas vezes, era transferido para o curso noturno, como se este recebesse os inúteis. Aliás, o curso noturno pareceu-nos ser visto como um período de re-socialização de alunos, de modo a se reencontrar com o currículo, visto que, este turno tem sido subterfúgio para receber alunos que tenham sido reprovados mais de duas vezes, moças grávidas, alunos tidos como indisciplinados, assim como aqueles que resistem às regras impostas pela escola, ou que estejam em conflito com o currículo.

Em relação à situação familiar de alunos, em particular, o nível instrucional de pais e/ou encarregados de educação, o conceito de capital cultural, elaborado e discutido por Bourdieu (1999), ajuda a explicar as diferenças de rendimento escolar obtido por crianças de classes sociais distintas. Bourdieu (1999) entende que as desigualdades no desempenho escolar estão

intimamente ligadas às desigualdades de oportunidades escolares tanto dos alunos como de seus familiares. Isso, também, se traduz no acesso diferenciado à cultura escolar. Assim, o rendimento da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família (BOURDIEU, 1999).

Portanto, este autor entende que o capital cultural que cada família transmite aos seus filhos é um fator determinante no êxito escolar destes. Nesse mesmo sentido, Dubet, Bellat et al (2012) entendem que as desigualdades entre as famílias afetam o desempenho dos alunos e produzem maior ou menor desigualdade de conhecimentos entre eles.

Nesta ordem de ideias, pode-se aqui defender que o rendimento, desempenho e sucesso escolar não dependem apenas das capacidades e/ou dons individuais, mas também da origem social do indivíduo, tal como defende Bourdieu (1999). Mas também cabe aqui referir que ao nível das escolas pesquisadas, estas não estavam preparadas e envolvidas para trabalhar a partir do repertório dos seus alunos, fato que tornava as escolas em um lugar de privilégio para uma minoria. Pode-se também destacar que o fato das escolas não estarem preparadas e envolvidas sob ponto de vista de atendimento dos seus alunos, entende-se que se deve ao fato dos professores ao longo da sua formação, não beneficiar de uma formação que lhes possibilita trabalhar com as diferenças.

Pensando em Moçambique, o estudante que tem o domínio da língua dominante, no caso, a portuguesa, e sendo a mesma falada em casa, facilmente dominará os códigos escolares, pois, estaria a fazer uma continuidade do que se vive em casa no contexto escolar. Pelo contrário, aqueles que não têm o domínio da língua oficial dominante, tendo o primeiro contato na escola, tudo se torna difícil, complicado, estranho e novo.

Como se pode constatar, os educandos cujos pais têm um baixo nível de escolaridade torna-se difícil que os filhos tenham uma situação satisfatória na escola, pois no seio da família não há pessoas em condições de os apoiar nas suas atividades escolares e nem para tê-los como modelos ou referências. A existência de um contexto familiar caracterizado por um ambiente de apoio aos estudos permite que os alunos tenham desempenhos escolares melhores (ORTIGÃO; AGUIAR, 2013).

Com efeito, na perspectiva de Dubet, Bellat et al (2012), não estando a escola preparada do ponto de vista humano, material e em termos organizacionais para receber alunos desprovidos de

capital cultural, ela reproduz as desigualdades sociais por ser mais favorável aos alunos social e culturalmente privilegiados.

É nesse mesmo sentido que Forquin (1995) aponta que as dificuldades de aprendizagem estão ligadas à origem social e não ao seu talento. Nas escolas, e em particular em salas de aulas, os alunos podem parecer ter as mesmas características, culturas, atitudes e comportamentos similares, mas, eles são diferentes, eles apenas apresentam “aspectos comuns na diferença” (BALL, 2001).

Outra questão que salta os olhos, que é referenciada por Dubet, Bellat e colaboradores (2012) relaciona-se com a segregação escolar e desigualdades escolares. Na ótica dos autores, as desigualdades entre os estudantes dependem do nível de segregação social e escolar dos estabelecimentos. Quer dizer, a maneira como a escola recebe, distribui e trata os alunos na escola também pode ser decisiva na sua inserção e na minimização das diferenças do capital cultural.

Um dos maiores problemas de processo de ensino e aprendizagem que o professor enfrenta refere-se às diferenças entre os alunos, os seus estilos e ritmos de aprendizagem (TURA; MARCONDES, 2008) que na tentativa de homogeneização destas características acaba marginalizando muitos alunos na sala de aula e se concentrando apenas naqueles cuja cultura escolar se aproxima da cultura familiar, a hegemônica. Portanto, a homogeneização de alunos na sala de aula, ou mesmo na escola, de um modo geral, pode ser a principal razão da estigmatização de alunos rotulados como desinteressados, piores turmas, que não se dedicam, não fazem trabalhos, fracos, entre outras categorias.

Embora o governo moçambicano, através do MINEDH, tenha expandido a educação, através da escolaridade obrigatória, isenção de matrículas, livros gratuitos no ensino básico, construção de mais escolas (FOX; SANTIBAÑEZ et al., 2012), entre outras formas de apoio, ainda não conseguiu reduzir as diferenças sociais que influenciam no processo de ensino e aprendizagem e que se tornam em um fator determinante das desigualdades escolares. Aliás, como defende Dubet (2003), a escola de massas não é a escola da igualdade.

No que tange à estrutura e gestão escolar, nas duas escolas pesquisadas foram encontradas diferenças. Todos os gestores da Gengibre eram nomeados pelo Ministro de Educação e Desenvolvimento Humano, sob a proposta da Direção provincial de Educação. Por sua vez, a Girassol apenas o diretor era nomeado pelo Ministro de Educação e Desenvolvimento Humano

sob a proposta da comunidade da Igreja, e os DAP's eram propostos pelo DE e nomeados pela comunidade da Igreja. Na Girassol existe uma figura denominada de diretor administrativo. Este gestor tem introduzido algumas práticas religiosas na escola, por exemplo, o início de uma reunião era sempre antecedida por uma oração.

Outro aspecto curioso nesta escola é que dois, dos quatro diretores adjuntos pedagógicos, incluindo o diretor da escola, até a altura da produção dos dados tiveram uma passagem pelo convênio. Fato que permite aferir que o controle do comportamento, da atitude e da postura de alunos eram as vezes, baseado em práticas e viés religioso. Por essa razão, em alguns momentos, os gestores faziam menção da Igreja para educar, repreender, punir aos alunos. Quer dizer, confundia-se em algumas vezes, a escola com a Igreja.

Notou-se, também, que as duas escolas divergiam quanto à participação de professores na tomada de decisões. Na Girassol, não tendo todos os órgãos previstos no regulamento do ensino secundário geral funcionando, dificultava a participação de outros atores na vida da escola. Aliás, ainda que na Gengibre existissem e tivesse todos os órgãos a funcionarem, havia reclamações de professores quanto à sua participação na tomada de decisões na escola. A questão de reclamação de professores foi visível em uma reunião geral, na qual, os professores apresentaram várias reclamações concernentes ao funcionamento e relações profissionais na escola. Por exemplo, problemas relativos a falta de computadores, de quadros e giz com qualidade na sala de aulas, ausência de comunicação entre os professores e a direção da escola etc.

Após a apresentação de reclamações pelos professores, o diretor da escola recorreu à Lei para responder algumas delas. Como foram os casos de atrasos nas aulas, trabalhos aos sábados, hierarquia institucional, entre outros aspectos. O diretor da escola leu o artº. 39, do EGFAE, com vista a responder algumas das inquietações:

São deveres especiais dos funcionários e agentes do Estado:

1. Cumprir as leis, regulamentos, despachos e instruções superiores;
2. Cumprir exata, pronta e lealmente as ordens e instruções legais dos seus superiores hierárquicos relativas ao serviço;
3. Respeitar os superiores hierárquicos tanto no serviço como fora dele;
4. Dedicar ao serviço a sua inteligência e aptidão, exercendo com competência, abnegação, zelo e assiduidade e por forma eficiente as funções a seu cargo, sem prejudicar ou contrariar por qualquer modo o processo e o ritmo do trabalho, a produtividade e as relações de trabalho;
5. Exercer as funções em qualquer local que lhe seja designado;
6. Não se apresentar ao serviço em estado de embriaguez e/ou sob efeito de substâncias psicotrópicas e alucinogénicas;
7. Apresentar-se ao serviço e em todos os

locais onde deve comparecer por motivos de serviço, com pontualidade, correção, asseio e aprumo e em condições físicas e mentais que permitam desempenhar corretamente as tarefas; 8. Prestar contas do seu trabalho, analisando-o criticamente e desenvolver a crítica e a autocrítica; 9. Manter sigilo sobre os assuntos de serviço mesmo depois do termo de funções; 10. Não recusar, retardar ou omitir injustificadamente a resolução de um assunto que deva conhecer ou o cumprimento de um ato que devia realizar em razão do seu cargo; 12. Pronunciar-se sobre deficiências e erros no trabalho e informar sobre os mesmos ao respectivo superior hierárquico.

A postura do diretor da escola, ao responder aos professores com recurso à Lei, pode ser analisada sob dois ângulos: procurava mostrar que as medidas que tomava estavam em consentânea com a Lei, por um lado. Por outro, o recurso à Lei era uma forma de controlar, intimidar e criar uma distância em relação aos anseios, vontades e as reclamações de professores, em razão de não ter conseguido dialogar e/ou negociar com os visados.

Questionado o diretor da Gengibre sobre a sua relação com os professores, estudantes e os restantes membros da direção da escola, este afirmou que a mesma era muito boa. Sobre a mesma questão, o diretor da Girassol afirmou que a relação com os estudantes e os professores era, também, boa. Mas, entende-se que não pode ser boa se os diferentes órgãos previstos não estiverem a funcionar e nem existirem; se os professores não podiam expor as suas preocupações e inquietações através de canais apropriados, uma vez que, a tomada de decisões era muito limitada à direção da escola. Os professores e os alunos não tinham muita influência na tomada de decisões e eram muitas vezes surpreendidos pelas decisões já tomadas ao nível do topo.

Com efeito, na Girassol havia relações de poder assimétricas, de subordinação e uma exclusão de professores e demais funcionários, no que tange a tomada de decisões na escola. Os professores e os demais funcionários não eram consultados e/ou ouvidos antes da tomada de (algumas) decisões. Estes atores eram surpreendidos pelas medidas em reuniões, como se pode notar nos depoimentos a seguir:

Pesquisador: Senhor (a) professor (a) tem participado da tomada de decisão aqui na escola?

“Acho que não, na verdade nós não somos consultados em relação à vida da escola, só nos informam o que eles pensam durante as reuniões, mas que, também, não acontecem sempre”- Professora Laura.

“Não participo da tomada das decisões aqui na escola, sou apenas informado das decisões” [Risos do entrevistado] – Professor Chico.

“A relação com a direção é normal, talvez porque ainda não recebi reclamação da direção” [Risos da entrevistada] – Professora Zinha.

“Não participo da tomada de decisões, mas diria que só em algumas, porque outras decisões são tomadas ao nível superior. Estas decisões chegam a nós através de reuniões gerais, documentos que circulam e via pequenos encontros semestrais” – Professor Ergílio.

Com base nas palavras de professores e das observações feitas na Girassol e considerando os discursos de professores, os quais configuravam as relações profissionais entre os gestores e os professores da escola, entende-se que havia uma deterioração das relações profissionais, havendo, com efeito, um sentimento de uma gestão “*top down*”, na qual, o primeiro tomava decisões e o segundo devia cumprir o que foi estabelecido.

Contudo, a relação “*top down*” nem sempre era funcional, visto que, em entrelinhas, no decurso das entrevistas mantidas com os professores, entendeu-se que os professores e os demais funcionários mostravam certa resistência em relação à certas orientações e/ou atividades que lhes eram incumbidas. Ou seja, embora os professores estivessem numa situação de marginalização e de exclusão em relação a algumas atividades e decisões, não havia uma reprodução linear das atividades por parte de professores.

São exemplos de tais situações, a resistência face ao padrão de homogeneização da prática pedagógica, a qual não atende às diferenças culturais e, por conseguinte estabelece um padrão de desempenho que está inclusive articulado com padrões globalizados de avaliação. Ao lado dessa resistência de professores ainda se percebe o fraco desempenho escolar de alunos tendo em vista o que se estabeleceu como metas estatísticas.

Em uma reunião havida, os professores de Filosofia e de Desenho afirmaram repetidas vezes que: “*A nota não se doa; o Professor não é para fabricar a nota*” – Professora Ângela e Evelina.

Por seu turno, os professores de História e de Matemática, também, disseram que:

“As notas que constam dos documentos não são verdadeiras, elas não espelham a realidade” – Professor Khessane.

Estas passagens para além de demonstrarem a resistência dos professores, elas evidenciavam que havia distância entre os padrões que visavam a homogeneização e a cultura de alunos. É neste contexto que Ball (1994) entende que não é possível se pretender um padrão de currículo que vai ser realizado nos mais diversos contextos da prática pedagógica. Com isso, o autor está chamando atenção das diferenças culturais e da impossibilidade de padrões denominados universais poderem se encaixar, facilmente, nos diferentes contextos.

Nestas relações, entende-se que os gestores das escolas devem repensar as suas práticas e por conseguinte promover, articular e resgatar processos educacionais inclusivos, que permitam a

participação de todos os atores envolvidos na vida da escola, pois a distância que se cria entre os gestores e os professores não permite que se faça uma aproximação mais aberta e realística em relação à produção do currículo escolar.

Para Ball, Braun e Maguire (2007), nas escolas uma maior efetividade é atingida quando se é capaz de envolver os professores no processo decisório.

Parafraseando Ball (2005), nas duas escolas pesquisadas, o papel do diretor era burocrático e gerencialista, caracterizando-se por fortes controles e com relações de poder de cima para baixo, sendo os professores vistos como implementadores de (algumas) decisões tomadas/produzidas no nível central.

Pesquisador: Como classifica a sua relação com o diretor administrativo?

A relação com o diretor administrativo e o da escola é boa (pausa, risos), normal, mas em resumo é bem diferente de outras escolas. Tu és chefe entre aspas, quem tem poder, é o Padre, quem tem a palavra final é o Padre. Os diretores pedagógicos e o diretor de escola não têm poder em nada. Na secretaria recebemos ordens, as vezes damos opiniões em questões técnicas, mas em termos funcionais não há consulta. A relação é normal – Fala da chefe da secretaria.

Segundo OCDE (1995), os gestores são encorajados a concentrarem-se nos resultados, com recurso ao uso de uma nova linguagem. Com efeito, a gestão nas escolas onde foi realizada a pesquisa era centralizada baseada em regras, normas, orientações que se relacionam com o funcionamento da escola até as formas de relacionamento entre os pais, professores e os alunos.

No transcurso desta pesquisa, assistiu-se a quatro reuniões de pais e/ou encarregados de educação, sendo duas em cada escola, referentes ao 1º e 2º trimestres respectivamente. Nas referidas reuniões, o elemento central de discussão foi sobre o aproveitamento pedagógico de alunos, após a entrega de verbetes de notas aos pais e/ou encarregados de educação, precedida pela discussão em torno das condições de transição, comportamento e cultura escolar. Esta sequência dos assuntos demonstrava mais uma vez, tal como foi referenciado em seções anteriores, que tanto os professores quanto os pais e/ou encarregados de educação preocupavam-se com as estatísticas, as notas, os conceitos e os símbolos.

Mas também, a preocupação com a entrega de notas de alunos aos respetivos pais e/ou encarregados de educação, reduzia à educação à tecnologia de números, como analisou Popkewitz (2013), sendo que o conhecimento, os valores como a solidariedade, a paz, a justiça, a igualdade, a diferença, direitos, deveres, valores culturais, sociais, entre outros, são substituídos

pelos números, os quais não possibilitavam uma interpretação e/ou avaliação por parte de professores e/ou pais e/ou encarregados de educação, sobre a vida real na escola.

Entretanto, entende-se que as reuniões, para além de se entregar as notas de alunos aos pais e/ou encarregados de educação, deveria ser, também, um momento de reflexão, de debate, discussão em relação ao processo educacional no seu todo. Quando se verifica esta ausência de debate, significa que ambos os lados estão a serviço da performatividade, do mercado e de interesses neoliberais.

No atinente às reclamações de professores e às lamentações de pais e/ou encarregados de educação foi visível a tentativa de se distanciar do comportamento, de resultados e das práticas de alunos na escola. Cada seguimento procurava encontrar formas discursivas que lhes eximisse de qualquer tipo de comportamento, atitude e desempenho escolar de educandos.

De um modo geral, pode-se afirmar que cada escola tem a sua própria cultura, que influencia, mas também é influenciada por vários atores educacionais assim como por vários documentos que chegam à escola. Dadas as culturas diferenciadas entre as escolas, os seus procedimentos, visões e atitudes em relação a um mesmo aspecto nunca são iguais. É neste contexto que Goodson (2008) entende que cada escola ocupa uma determinada posição em relação às outras e a população de alunos de cada escola, também, ocupa uma determinada posição em relação as populações de alunos de outras escolas.

8. PRÁTICAS DOCENTES E A PRODUÇÃO CURRICULAR EM DUAS ESCOLAS DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa relativos à forma como os professores e os demais intervenientes no PEA na escola se apropriam e se servem dos documentos curriculares que chegam à escola, assim como daqueles produzidos localmente. Faz-se, igualmente, uma triangulação entre os dados produzidos ao longo da pesquisa, com as diferentes leituras feitas que constam deste trabalho bem como a interpretação e compreensão que se faz em relação aos dados.

Com base nas entrevistas realizadas nas duas escolas pesquisadas, uma parte de entrevistados entendia o “currículo” como sendo um conjunto de disciplinas ou grelha disciplinar, como um texto prescritivo, visto que nas entrevistas com eles mantidas, quando se referiam ao currículo mencionavam sempre a um conjunto de disciplinas e conteúdos, os quais deviam ser, rigorosamente cumpridos, olhando para as orientações emanadas pelo programa curricular em (quase) todas as atividades, através de “esvaziamento” de conteúdos programáticos:

“Currículo é o conjunto de vários programas desenhados/planificados tendo em conta para formar o homem para desenvolvimento do país” – Professora Karina.

“Currículo é alinhamento de todas as necessidades de sociedade no que diz respeito ao PEA, o que ensina a sociedade” – Professor Kizito.

Porém, em algumas vezes, as suas práticas eram contrárias à sua visão, visto que os seus procedimentos extrapolavam tal visão, pois através de várias atividades eles procuravam colocar em prática o currículo (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2013), adaptá-lo à situação real da escola e/ou de sala de aula com sujeitos reais.

A grelha curricular do ESG em Moçambique é composta por várias disciplinas, das 11^a e 12^a classes, estando divididas em grupos de saber: grupo A de Letras (Português, Inglês, Francês, Geografia, História, Educação Física, introdução à Filosofia, Empreendedorismo, Psicopedagogia e Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC's); grupo B de Ciências com Biologia (Português, Inglês, Física, Química, Biologia, introdução à Filosofia, Matemática, Empreendedorismo, Psicopedagogia, TIC's e Educação Física); grupo C de Ciências com Desenho (Português, Inglês, Matemática, Física, Educação Visual, Desenho, introdução à Filosofia,

Empreendedorismo, Psicopedagogia, TIC's e Educação Física). Nesta apresentação, tal como se afirmou em capítulos anteriores, os discursos que caracterizavam as práticas escolares não eram tidos como práticas curriculares.

Por dia, os alunos permaneciam na escola cerca de 4h a 5h, sem no entanto contar com os atrasos e/ou ausências de professores e alunos. Mas, também, havia dias, no curso noturno, em que os alunos não tinham aulas por falta de luz, que é o que mais se verificava.

Durante a pesquisa, encontrou-se ambientes caracterizados por reclamações e lamentações por parte de professores de diferentes disciplinas, porque a carga horária era reduzida e ainda porque nas escolas onde se empreendeu a pesquisa não havia condições para a lecionação dessas disciplinas. Por exemplo, para lecionar a disciplina de TIC's, quer na Girassol quer na Gengibre não havia uma sala de informática equipada de computadores e outros materiais inerentes à disciplina.

Pesquisador: Senhor Professor fala-nos das suas aulas de TIC's.

Tem sido difícil dar aulas porque faltam condições de tudo aqui na escola. Não temos sala de informática, não temos computadores. Já avisei a direção da escola, mas ela não diz nada. Tenho as vezes pedido aos alunos para trazer os celulares deles para poder dar aulas, caso contrário é uma lástima” – Professor Tonecas.

É muito complicado trabalhar com esta disciplina sem material. Para o uso de telemóveis na escola, tenho que pedir autorização a direção da escola. Outra coisa é que, a partir da própria direção da escola não valoriza a disciplina. TIC's tem uma carga horária de 2h no currículo, mas aqui na escola tem apenas 1h (45 minutos). Os professores e alunos quando vê que é a única disciplina com 45 minutos na escola já não a valorizam. Os estudantes acabam não dando credibilidade a disciplina – Professor Gil.

Para além de professores se queixarem da falta de condições de trabalho e da reduzida carga horária, os mesmos se lamentavam da fraca valorização que tais disciplinas tinham na comunidade escolar. Portanto, importa aqui referir que a carga horária das disciplinas é um aspecto que determinava o valor das disciplinas. Para os professores das referidas disciplinas, quer os estudantes quer os colegas de profissão e os membros da direção da escola não davam valor às suas disciplinas em algumas atividades. Por exemplo, alguns professores se queixavam pelo fato das disciplinas não constarem em mapa de resultados (Pauta) e, se a direção quisesse realizar alguma atividade, esta era realizada no tempo reservado àquelas disciplinas; se algum professor quisesse dar uma aula em atraso procurava dar no tempo reservado a essas disciplinas profissionalizantes.

Afora as situações acima referenciadas, compreende-se que, tais fatos se baseiavam em outras razões: a primeira é que essas disciplinas por se tratar de aulas práticas estão com problemas por não haver condições humanas e físicas nas referidas escolas para o efeito e a consequente visibilidade do conhecimento de tais disciplinas no seio de estudantes.

Em segundo lugar, dado o caráter funcionalista e utilitarista da sociedade, e em particular das duas escolas pesquisadas, só tem importância e valor o que é avaliado através de exames e que no caso concreto das disciplinas profissionalizantes, elas não eram avaliadas, então, perdiam certo valor, na ótica dos alunos e professores.

Na ótica do Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário e Secundário Geral e Alfabetização e Educação de Adultos (2014), artº. 72, alínea b, “Não há exame nas disciplinas opcionais, nas disciplinas profissionalizantes e nas disciplinas de Educação Física (EF) e de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC’s) ”.

Devido a aparente fraca importância e valor que as disciplinas profissionalizantes tinham, os professores das referidas disciplinas procuravam se impor de modo a valorizar a si e às suas disciplinas, mas, também para a manutenção, controle da disciplina e da ordem na sala de aula, tornando para o efeito as suas disciplinas mais difíceis e atribuindo negativas aos alunos. Eis uma passagem de falas da Professora Alcinha.

“Os professores recorrem à nota para impor a ordem e autoridade nas salas de aulas”.

Esta situação coincide com os dados de uma pesquisa desenvolvida no Estado de Rio de Janeiro, no município de São João de Meriti, no Brasil, em que segundo Granja (2013), as notas e os conceitos assumiam um poder disciplinador, sob a forma de ameaça, onde o resultado final no bimestre funcionava para colocar limites nas ações de alunos e alunas.

Notou-se, igualmente que a preocupação em terminar o programa era maior no seio de professores, visto que, para os professores cumprindo com todos os conteúdos que constavam do programa curricular pressupunha o sucesso de alunos nos testes provinciais e exames, ou melhor, com os objetivos dos currículos. Nos casos em que os professores não cumprissem tendiam a culpar o aluno, tal como se pode constatar nos seguintes depoimentos:

“Não consegui terminar o programa porque os alunos estão longe do programa” – Falas da Professora Marcela.

Foi notório durante a apresentação do relatório das atividades do I trimestre por parte de delegados de disciplina, os quais afirmavam: “*Nós terminamos o programa; nós cumprimos com o programa*”. Apenas um terço de professores é que afirmou que não tinha cumprido com o programa.

Aliás, sob ponto de vista estratégico, quando os professores afirmavam que cumpriram ou terminaram os conteúdos programáticos, eles evitavam questionamentos por parte da direção da escola sobre as razões que lhes levavam ao não cumprimento e por conseguinte, sobre as possíveis estratégias para a sua superação. Portanto, quando o professor dizia que cumpriu com programa era mais cômodo, confortável e pacífico, mas na prática não tinha cumprido/terminado os conteúdos programáticos por várias razões: constantes cortes de luz nas escolas, as ausências e/ou atrasos de professores nas aulas, a necessidade de conciliar várias reuniões e as aulas, condições deploráveis de trabalho, relação professor-aluno e professor-turma, a saída dos professores da sala de aulas antes do toque, entre outras situações.

De acordo com Ball (2005) relega-se o profissionalismo a uma forma de desempenho em que o que conta como prática profissional resume-se em satisfazer julgamentos fixos e impostos a partir de fora.

Ora, estas constatações foram confirmadas e sustentadas quando os mesmos professores afirmaram em três reuniões que: “*Nós somos obrigados a fazer arranjos no fim do trimestre*”. Entende-se serem várias as razões que levavam os professores a fazer arranjos: a discrepância nível acadêmico-classe; fraca assiduidade de professores, condições deploráveis de trabalho, necessidade de cumprimento das metas, tentativa de auto-valorização de si e das suas disciplinas, falta de material didático dos estudantes etc.

Portanto, “fazer arranjos” significava atribuir nota aos alunos com notas baixas, justamente, porque ao longo do processo educativo os mesmos não aprenderam, seja porque os professores “despejaram” todos os conteúdos para evitar questionamentos de gestores, ou porque os professores não conseguiram ministrar todos os conteúdos por razões acima referenciadas, ou mesmo dada a resistência de alunos em relação ao currículo e/ou cultura escolar. Mas, também, se deve ao fato de se avaliar os conteúdos e não os processos.

Estes fatos acontecem porque, parafraseando Wilmmott (1993), os professores são obrigados a se responsabilizar pela relação entre a segurança do seu posto de trabalho e a sua contribuição para a competitividade de bens e de serviços que produzem.

De acordo com as aulas observadas e as entrevistas produzidas junto aos professores, notou-se que estes atores imprimiam todo o esforço, ainda que fosse impossível, no sentido de terminar todos os conteúdos de programas curriculares enviados do nível central, independentemente das condições reais e objetivas que se colocavam na escola. Tal pretensão em esvaziar os conteúdos que constavam do programa, devia-se, por um lado, ao fato de terem de responder aos objetivos propostos no programa, na medida em que o seu não cumprimento de acordo com os professores entrevistados, poderia lhes valer sanções de várias ordens, desde a necessidade de terem de justificar em público, até a avaliação do seu desempenho profissional.

Por outro lado, os professores tendiam a “esgotar” os conteúdos, visto que havia um instrumento nacional que visava controlar, medir, estratificar a prática docente e escolar, chamado exame nacional e/ou teste provincial.

Nesta ordem de ideias, entende-se que a maior preocupação no seio dos professores era “passar os conteúdos” junto aos alunos, segundo o que eles afirmaram, para que estes pelo menos dissessem, no final de ano/trimestre *“nós vimos esta matéria”* e os professores por seu turno dissessem *“nós demos estes conteúdos”*, sem se preocupar com os efeitos reais desses conteúdos no seio de alunos, colocando desta feita em prejuízo as suas aprendizagens. De acordo com Santos (2000), os professores neste contexto tornam-se em uma espécie de “agência de entrega”.

Outro aspecto que chamou atenção é que no transcurso das observações, notou-se que algumas aulas estavam muito concentradas e preocupadas em preparar os alunos para vida profissional e para o seu ingresso na universidade e não para resolver problemas concretos do seu quotidiano, na medida em que durante as aulas eram patentes e comuns palavras como: *“Esta matéria vai sair nos exames; se não se esforçarem não vão conseguir o emprego; Esta matéria consta sempre dos exames de admissão”*, entre outras expressões.

É dentro desta perspectiva de ver, fazer e organizar a educação escolar que Ball (2001) conclui que o mercado educacional tanto des-socializa, quanto re-socializa; cria novas identidades e destrói a sociabilidade, encorajando o individualismo competitivo, sendo o estudante cada vez mais mercantilizado.

Ainda segundo Ball (2001), o conceito e o propósito da educação, a natureza das relações sociais da escolarização, as relações professor-estudante, professor-pais, estudante-estudante são todos desafiados pelas forças e micro-práticas do mercado e a sua implementação em locais específicos e ambientes institucionais.

Por sua vez, Marrach (1996) concluiu que a educação, na vertente neoliberal, deixa de pertencer ao campo social e político, funcionando como mercado baseado em suas regras.

As ideias dos autores, anteriormente, mencionados vão ao encontro de realidades encontradas nas escolas onde foi desenvolvida esta pesquisa, as quais se caracterizavam por uma avidez em dados estatísticos, através da apresentação de tabelas computadorizadas e a cor, em formato de slides.

A apresentação de dados estatísticos em tabelas, mapas e gráficos era um simulacro, que segundo Santos (2000, p. 16) é uma digitalização do social, que apaga as diferenças que permeiam a realidade escolar, pelo que, segundo Ball (2001) há um crescente abandono ou marginalização dos propósitos sociais da educação.

É neste contexto que Candau (2012) entende que a escola está em crise porque se percebe que ela está cada vez mais desenraizada da sociedade, onde a educação escolarizada funciona como uma imensa maquinária encarregada de fabricar o sujeito moderno através dos números.

No contexto moçambicano, tais números eram obtidos através de exames, testes provinciais e apresentados em formas de *rankings* entre as escolas, um sistema recentemente introduzido.

Em função de dados produzidos nas duas escolas, concorda-se com as afirmações de Candau (2012), visto que, muitas vezes, as aprendizagem de alunos eram reduzidas à números, os quais eram expostos em tabelas, gráficos, mas com pouca leitura e interpretação significativa. O maior cerne de tais números em tabelas era para efeitos da sua hierarquização e competição.

As reuniões nas escolas pesquisadas eram um exemplo da performatividade, de controle, tal como defende Ball (2005) quando afirma que a performatividade é uma luta pela visibilidade. São, portanto, vários os mecanismos da produção da performatividade, alicerçada na base de dados, na reunião de avaliação, na análise anual, na elaboração de relatório e na publicação periódica de resultados e inspeções.

De acordo com o mesmo autor, tal como o pesquisador e o acadêmico, o professor está, também, sujeito a uma miríade de julgamentos, mensurações, comparações e metas, a partir de uma contínua coleta de informações, as quais são registradas e publicadas com frequência em forma de rankings, sendo que, o individual, o particular e o local são esquecidos:

No meio de tudo isso, “violenta-se a concretude” da humanidade individual e da “particularidade” e os complexos processos humano e social são mais e mais reduzidos a

representações grosseiras que se confirmam a lógica da produção de mercadorias (DE LISSOVOY; MCLAREN, 2003, apud BALL, 2005, p. 133).

Ora, tal como destaca Ball (2005), o estatístico, o sistema de *ranking*, as tabelas, os gráficos acabam comprometendo o afetivo e em face do sistema e princípio de controle estabelecido pelas identidades educacionais, ao professor não restam muitas possibilidades se não produzir desempenhos, face ao sistema de performatividade.

Para Lyotard (1984, p. 46), “a performatividade é uma cultura de terror que emprega julgamentos, comparações e exposição como forma de controle, atração e mudança”, sendo o maior cerne de performatividade a base de dados, as reuniões de avaliação, o balanço anual, relatórios escritos e solicitações de promoção, inspeções, avaliação por colegas (BALL, 2001).

De acordo com Marcondes e Tura (2008), o Estado através do discurso da qualidade e da eficiência, refletido nos resultados e níveis de desempenho escolar, impõem uma nova cultura institucional, novos perfis de atuação e novas subjetividades.

Por seu turno, Santos (2004) entende que se assiste a uma cultura do desempenho, regida por uma nova lógica tecnicista e utilitarista da administração escolar que se utiliza de tecnologias de auditoria, centradas em um sistema de testes e de inspeção.

Ainda de acordo com Ball (2005, p.66):

A performatividade é a forma por excelência de governamentalidade neoliberal, que abrange a subjetividade, as práticas institucionais, a economia e o governo. É tanto individualizante quanto totalizante. Ela produz docilidade ativa e produtividade sem profundidade. A performatividade convida-nos e incita-nos a tornarmo-nos mais efetivos, a trabalharmos em relação a nós mesmos, a melhorarmos a nós mesmos e a sentirmo-nos culpados ou inadequados se não o fizermos. Ela opera dentro de um arcabouço de julgamento no qual a definição de aperfeiçoamento e de eficácia é determinada por nós e indicada por medidas de qualidade e de produtividade.

Com efeito, a cultura de desempenho escolar, as estatísticas, as tabelas, os mapas sonegam as diferenças, os valores sociais, culturais, de paz e de solidariedade que poderiam ser construídos e aprimorados na escola.

As práticas escolares nas escolas pesquisadas e, com base nas constatações, de um modo geral, têm como indicador de aprendizagem e considera ter havido aprendizagem quando os resultados de exames nacionais obtidos pelos alunos, nos diferentes níveis, forem altos (mais de 50%) e não no impacto das referidas aprendizagens e muito menos naquelas adquiridas ao longo do seu percurso escolar na sociedade. Portanto, os programas curriculares moçambicanos estão

centrados nas políticas de avaliação definidas pelas estatísticas e representadas em gráficos, tabelas e mapas.

É neste contexto que Popkewitz (2013) entende que os números e as estatísticas são factos e atores sociais na produção da verdade educacional e, portanto, os referidos números e as estatísticas funcionam na fabricação das pessoas, teorias e narrativas culturais que definem quem é, e quem deveria ser o sujeito educado, instituindo divisões, inclusões, exclusões e objeções.

Na acepção de Popkewitz (2013), a fabricação tem duplo sentido e implica, simultaneamente, práticas de invenção de fições sobre pessoas que respondem a coisas do mundo e a invenção desse tipo na forma de teorias, programas e narrativas culturais, desenvolvendo indivíduos que regulam e ordenam a própria vida. Portanto, resultados positivos criam homogeneidade na sua leitura, mas os negativos têm uma leitura heterogênea, pois, os com resultados negativos são rotulados na sociedade como sendo os desprovidos de conhecimentos, valores sociais e morais, isto é, os fracos.

Os instrumentos de avaliação preconizados pelo sistema de educação moçambicano, supostamente para avaliar as aprendizagens de alunos, apropriando das conclusões de Popkewitz (2013), o que é avaliado, é apenas para dar visibilidade ao que as escolas devem ensinar (os padrões curriculares) e dessa forma verificar se as escolas estão fazendo o que deveriam fazer. Socorrendo-se das palavras de Ball (2001), tendo em conta os resultados da pesquisa, assiste-se a uma terciarização e a um crescente abandono e/ou marginalização dos propósitos sociais da educação, que são historicamente tidos como os pressupostos básicos da construção de toda e qualquer sociedade.

Nesta ordem de ideias, Vieira e Hypolito (2013) fazendo referência a um estudo realizado por eles no Brasil, refletindo sobre a função dos instrumentos de avaliação acima referenciados, entendem que se está presenciando a redução do processo educacional à ideia de aprendizagem e ensino, relacionados apenas à processos cognitivos, excluindo o espaço da história e o lugar da cultura na educação e nos currículos.

Ainda nas palavras dos mesmos autores, esta forma de conceber o processo educacional baseado sobretudo em avaliações padronizadas e centralizadas busca-se controlar a diferença, assim como eliminar a proliferação da diferença e da singularidade em cada sala de aula, bem como estabelecer um controle que trata o Outro como problema, em geral apresentado negativamente através de tabelas, quadros e *rankings*.

Em oposição a esta visão fixa, padronizada, inflexível dos processos educacionais, entende-se que as escolas Girassol e Gengibre devem ser vistas como espaços que se caracterizam constantemente pela troca e produções de saberes, conhecimentos, experiências, valores e culturas e que por via disso criam seus próprios sentidos de e fazer a educação, os quais não podem ser ignorados na altura em que elas são avaliadas, classificadas, hierarquizadas, interpretadas, etc. (TURA, PEREIRA, 2013).

Com efeito, tal como defende Perez Gomez (2001) urge a necessidade de se conceber a escola como um “espaço vivo, fluído e de complexo cruzamento de culturas”, ou mesmo reinventar a escola, para que esta possa ser mais significativa e relevante para os tempos pós-modernos em que se vive.

Coaduna-se com o autor acima referenciado, pois, nas escolas e salas de aulas, em particular, há circulação de um significativo pluralismo e imprevisível quantidade de sentidos e de significados em salas de aulas. Várias culturas cruzam-se, os alunos em constante e permanente interação trocando as ideias, experiências, opiniões e demais situações.

Lamentavelmente, as escolas pesquisadas, valendo-se da tecnologia de números (POPKEWITZ, 2013) procuravam unificar, homogeneizar e hegemonizar os conteúdos do que propriamente optar pela articulação das diferenças. Quando se busca, permanentemente ignorar a cultura do estudante na escola, quando se avalia as aprendizagens de estudantes com base nos símbolos e sem qualquer conjugação de tais números com a sua vivência, com o impacto de tais aprendizagens na sociedade, significa que o mais importante eram os números.

A sociedade está impregnada pelo estatístico e o tecnicismo. Deste modo, a escola exclui de maneira constante e contínua os alunos, enquanto não valorizar as diferenças regionais e locais de alunos.

8.1 Prática Docente e o Contexto da Prática

Nesta seção apresentam-se dados relativos às práticas docentes sob ponto de vista da produção curricular, através das várias práticas que caracterizam o chão da escola, as quais

concorrem para a produção curricular. A apresentação de tais práticas inclui as realizadas dentro e fora de salas de aulas em diferentes momentos, quer durante os intervalos, quer na concentração do Hino Nacional, quer nos corredores das escolas, na sala de professores, entre outros lugares e momentos.

Vários são os autores que se interessam pela produção do currículo na escola, pelos fazedores do currículo, em particular, pelos professores. Dentre tais autores destacam-se Lopes (2006); Tura e Pereira (2013); Mainardes (2007), Candau (2011); Ball (1992) Ball e Bowe (1994); Ball, Braun e Maguire (2010, 2012, 2013), Tardif (2008), só para citar alguns.

Neste trabalho entende-se práticas docentes como sendo todas as atividades realizadas pelos professores na escola, as quais produzem efeitos e significados nos alunos, em si mesmos e no currículo.

Com efeito, durante a pesquisa nas escolas Girassol e Gengibre registram-se várias atividades que eram realizadas pelos professores, dentre elas destacam-se as seguintes:

a) A participação dos professores ao nível da direção provincial na elaboração das dosificações b) o seu envolvimento, ao nível das escolas, na produção de planificações quinzenais; c) a produção de avaliações ao nível interno da escola; d) a orientação das reuniões com os pais e/ou encarregados de educação; e) a sua participação e envolvimento em reuniões na escola com a direção da escola; e entre outras atividades que se constituíam em outros momentos que marcavam a participação do professor na produção curricular.

Ora, entende-se que a participação dos professores em atividades acima referenciadas, não como uma tarefa ou dever, mas como um direito profissional, acredita-se que possam ser momentos que possibilitem um maior comprometimento e identificação profissional com os processos educativos. Os professores precisam de ter ciência que as atividades que desenvolvem na escola fazem parte das possibilidades que lhes são colocadas de participar da produção curricular, e que a sua intervenção seja um processo indispensável.

Entende-se que, todas estas atividades eram uma forma de interpretação e colocação em prática de programas ou por outra, eram uma forma de desdobramento do Plano Curricular do Ensino Secundário (PCESG) e das dosificações, sendo estas elaboradas ao nível da província.

Pode-se observar isso na fala do professor que segue abaixo:

Pesquisador: Senhor Professor, para além de dar aulas, que outras atividades têm realizado ao longo do trimestre dentro e fora de sala de aulas?

Professor: *“Faço parte da comissão que organiza atividades esportivas. Eu tenho planejado as aulas, elaboro as dosificações”.*

Em relação às reuniões havidas nas duas escolas pesquisadas, importa realçar que, ao nível dos turnos, decorreram encontros entre os DAP's e os Professores, cuja agenda era análise do aproveitamento escolar. Esta agenda foi quase a mesma da reunião geral. Ora, entende-se que, as referidas reuniões que eram anteriores à reunião geral visavam a preparação desta, de modo a regular e uniformizar o discurso dos professores. Portanto, havendo problemas, estes deveriam em primeiro lugar ser abordados ao nível do turno e não na reunião geral. Era um momento em que se regulava os ânimos e as emoções de professores.

Quer nas reuniões ao nível dos turnos quer na reunião geral, foram notórios discursos com maior tendência em responsabilizar e culpabilizar os alunos pelos maus resultados, pelo insucesso do currículo e das dificuldades de professores em realizar o PEA.

Dentre várias categorias de qualificar e identificar os alunos foram selecionadas as seguintes, as quais eram comuns e consensuais no seio de professores:

“Estamos ensinando à alunos que não querem aprender”; *“Os estudantes não produzem nada”;* *“São as piores turmas”;* *“Os estudantes decepcionam”;* *“Os estudantes não se dedicam”;* *“Os estudantes não trabalham”;* *“Os estudantes não fazem trabalhos”;* *“os estudantes de hoje surpreendem”;* *“Os estudantes não gostam de estudar”;* *“Os estudantes não se esforçam”;* *“Os estudantes têm falta de interesse”;* *“Os estudantes não se preocupam”;* *“Os estudantes não sabem”;* *“Os estudantes não têm referências”;* *“Os alunos não fazem trabalhos científicos”*, entre outras expressões.

As categorias mencionadas com mais frequência por parte de professores foram: *“Estamos ensinando a alunos que não querem aprender”;* *“São as piores turmas”;* *“Os estudantes decepcionam”;* *“Os estudantes não se dedicam”;* *“Os estudantes não fazem trabalhos”;* *“os estudantes de hoje surpreendem”;* *“Os estudantes não gostam de estudar”.*

Entende-se que quando os professores e os gestores escolares adjetivam os alunos com base nestas qualificações pressupõe que eles estão convencidos da impossibilidade de poder participar da educação dos alunos. Já não olham a escola como um lugar de educação, mas apenas o de ensino.

As diferenças de categorias no seio de professores demonstravam que não havia consenso sobre as características de alunos e/ou turmas tidos como problemáticos. Estas diferenças devem-

se ao facto de os próprios professores serem diferentes e heterogêneos e terem percepções diferenciadas sobre o que é ser um bom aluno. Alguns professores tinham a nostalgia do seu passado quando alunos e gostariam de ver os alunos se comportando como faziam-no nos seus tempos. Mas isso era algo impossível, pois muita coisa mudou, a sociedade tem outras demandas e dinâmicas.

Notou-se que durante as intervenções de professores, enquanto estes comentavam, lamentavam e murmuravam devido os baixos resultados estatísticos, o discurso dos DAP's tendiam apaziguar, apelar, aconselhar, no sentido de que os professores procurassem formas de melhorar os resultados. Deste modo, a gestão escolar e os professores estão envolvidos em um sistema educativo que visa uma preparação científica, técnica, instrumentalista com vista à inserção do indivíduo no mercado.

Ainda sobre as lamentações de professores, compreende-se que, havia uma espécie de bola de neve em relação às acusações: Enquanto o MINEDH acusava e/ou pressionava e/ou criticava as direções provinciais e distritais pelos baixos resultados, as direções por seu turno, acusam as direções das escolas de nada fazerem para melhorar o rendimento de alunos. Por sua vez, as direções das escolas acusavam os professores, exigiam e pressionavam-nos para entregar dados estatísticos acima de 75%, embora os dirigentes divirjam em relação à obrigatoriedade ou não do mínimo percentual em termos estatísticos das avaliações, tal como se pode conferir no trecho de entrevistas abaixo:

“Não há nenhuma obrigação para se atingir uma determinada percentagem dada a ausência de um documento oficial que preconiza tal ato, mas a direção da escola apela para que os professores tenham acima de 60% de aproveitamento” - Trecho da entrevista da DAP do I ciclo, Gengibre.

“Os professores são obrigados a atingir 75% de aproveitamento, se isso não acontecer significa que o professor tem problemas. Há anos quando isso acontecesse, o professor perdia o contrato, se for contratado. Mas hoje em dia, já não se pode transferir o professor porque a direção distrital não permite, porque diz que não estamos a resolver o problema, só transferimos o problema. O distrito aconselha-nos a conversar com o professor” - Trecho da entrevista com Diretor da Girassol.

“Não há um documento escrito que preconiza tal obrigatoriedade, mas pelos objetivos dos nossos chefes fala-se de 75%.”- Fala do DAP do II Ciclo da Girassol.

Questionado o DAP da Girassol sobre as medidas tomadas em caso de apresentação de uma percentagem abaixo de 50%, este respondeu nos seguintes termos:

“Em caso de baixo aproveitamento exige-se um relatório para me defender aos chefes, porque nas reuniões em que participámos, os chefes denigrem a nossa imagem em público apresentando os resultados em forma de slides. Por exemplo, em 2014, a Girassol esteve em 10º lugar com 27% ao nível da província, isto foi um choque e preocupação em mim. A autoestima ficou ferida. Os chefes até questionam, o que estes dirigentes fazem nos gabinetes? Só estão a gastar dinheiro do Estado em vão”.

Colocada a mesma questão à diretora adjunta pedagógica de Gengibre, confirmou haver um mínimo percentual de 75%:

“ Há mínimo de 75% mas não significa que seja sempre possível, mas pelo menos 70%. Quando os resultados são baixos ao nível de distrito é porada que não acaba. Como no ano passado os resultados foram baixo aqui na escola, a direção distrital reside na escola para acompanhar o processo”.

Por fim, sobre as mesmas questões, o diretor da Girassol referiu-se nos seguintes termos:

“O normal trabalha-se com metas, pretende-se que o professor tenha 100%, mas com turmas cheias, condições de trabalho deploráveis, salas sem carteiras suficientes, não é possível exigir o mínimo”.

A partir das falas dos entrevistados acima mencionados, nota-se divergência entre eles, na medida em que, para uma parte dos gestores entrevistados, não havia um documento escrito e oficial que obrigasse os professores e a escola a obter um mínimo percentual de 75% nas avaliações, mas apenas discursos que permeavam a escola. No entanto para outros gestores havia documento orientador, que preconizava um mínimo percentual de 75%, embora a escola não o tivesse.

Todos os gestores entrevistados convergem em alguns aspectos. Concordam com a existência de uma obrigação dos professores atingirem um mínimo percentual. Ora, nesta ordem de ideias, apoiando-se nas ideias de Ball (1994), a política não precisa ser, necessariamente, escrita para que seja colocada em ação. A sua circulação pode ser através do discurso e ser efetivamente cumprida. É o caso da política baseada na exigência de se obter um percentual mínimo de resultados no contexto da avaliação em larga escala que existe e circula nas escolas através de discursos orais e, embora haja divergência em relação a existência de um documento escrito, o discurso orienta o trabalho de professores e está presente nas escolas e no seio dos professores. Queiramos ou não, os professores sentem-se obrigados a atingir o mínimo percentual em suas avaliações:

Pesquisador: Professor, segundo a sua experiência profissional, já foi exigido um mínimo percentual?

Muitas vezes. Todas as vezes [risos do entrevistado] exigem uma percentagem alta de aproveitamento, a tônica é essa, porque parece que, o que se exige são os números, não se preocupam com o saber de estudantes – Falas do professor Khessane.

Outro aspecto sobre o qual os entrevistados convergiam era relativo a situações em que no caso de os professores não atingirem o mínimo percentual, os gestores escolares conversavam com eles de modo a melhorar as suas percentagens em próximas avaliações. Neste sentido, esta forma de atuar visava pressionar os professores a entregar à direção pedagógica uma percentagem de aproveitamento que satisfaça as políticas nacionais e internacionais da educação, tal como foi afirmado anteriormente.

A conversa que os gestores empreendiam com os professores que não antigissem as metas era feita de forma sedutora, usando uma linguagem que lhes responsabilizasse. Portanto, em algumas vezes as práticas docentes são e estão concebidas e organizadas de modo a preencher as tabelas e os mapas estatísticos educacionais. É neste âmbito que Marcondes e Tura (2008) defendem que os professores são influenciados pelo contexto discursivo no qual a política é produzida.

Por sua vez, os gestores escolares envolvem todas as estratégias, técnicas e metodologias para seduzir os professores no sentido de se alcançar as estatísticas desejáveis, centralmente exigidas. É o que Hanlon (1998) chama de luta pela conquista da alma do profissionalismo. Tal sedução e conquista da alma dos professores dá outro significado à profissão docente e alcançadas as metas estatísticas o professor ganha a confiança (HANLON, 1998).

Pode-se observar essas questões nas falas dos professores:

Professor: “Não consegui terminar o programa por causa de cortes constantes da luz”.

Professor: “Não consegui terminar o programa por que os alunos são indisciplinados”.

Professor: “Os alunos não cumpriram o programa”.

Face a estes relatos o DAP disse:

“Devem envidar esforços no sentido de terminar os programas, porque vem aí o exame”.

É desta forma que Ball (2005) entende que a performatividade utiliza comparações e julgamentos ao invés de intervenções e direção, usando uma linguagem sedutora e estabelecendo novos tipos de sucesso e reconhecimento.

Outra situação encontrada durante a pesquisa nas duas escolas relaciona-se com a formação inicial e contínua de professores, a qual era determinante na forma como os professores viam e interpretavam os processos educacionais. Notou-se que quase todos os professores que exerciam a função de docência nas escolas, desde que iniciaram as suas funções nunca tinham beneficiado de capacitação ou seminários profissional.

Pesquisador: Senhor (a) Professor (a) lembra-se de ter participado de algum seminário ou capacitação profissional aqui na escola ou em outro lugar?

Já participei de uma capacitação, mas já há mais de 10 anos – Falas da Professora Helena.

[Silêncio] Não, mas é que primeiro não estou há muito tempo a trabalhar com ensino secundário geral. Mas ainda não participei em nenhum seminário/capacitação. Estou aqui há três anos – Falas da Professora Laura.

Nunca participei, mas seria bom para me recordar de algumas coisas que aprendi na faculdade – Falas de Professor Joel.

Não me recordo ter participado, embora anualmente prometem-nos – Falas de professor Narciso.

No transcurso da pesquisa, o pesquisador esbarrou-se com um número maior de professores sem a formação académica adequada em relação às atividades de docência ou de ensino que desenvolvem seja pela discrepância entre a disciplina que lecionam e o seu curso de formação, seja pela incompatibilidade do nível académico e o nível que lecionam, etc.

Por exemplo, foram registrados casos de professores que se formaram em Sociologia, mas lecionando a disciplina de História; os formados em Veterinária lecionando Biologia; formados em Informática, Química e também em Física lecionando Matemática; em Música lecionando a disciplina da língua Portuguesa; os formados em PAGE²¹ lecionando Empreendedorismo; em AGP (Administração e Gestão Política) e Psicologia lecionando a língua Portuguesa; em Geografia lecionando a disciplina de TIC's; entre outros casos.

Afora o problema acima referido, houve o registro de um número considerável de professores que estava ainda em formação em diferentes universidades, ao nível de graduação, mas que já estavam lecionando há anos o ESG do 2º ciclo, contrariando o que está previsto no PEE (2012-2016), segundo o qual, os professores para o ESG devem ter no mínimo, o nível de bacharelato e/ou licenciatura. Mas, também, tinha um número considerável de professores que sem a formação psicopedagógica e que nunca se tinham beneficiado de alguma formação/capacitação em contrapartida estavam lecionando no ESG.

²¹ Programa de Administração e Gestão Escolar

Face a estas diferenças ao nível de formação e experiência profissional havia espaço para interpretações diferenciadas entre as escolas e os professores. Pelo que, como resultado dessas interpretações diferenciadas entre as escolas, assiste-se casos de resistência de professores em seguir o currículo proposto, ressentimento, absentismo e o baixo rendimento e indiferença de professores (BALL; BOWE, 1998).

Segundo Tura e Marcondes (2008), a situação real da educação e das escolas é marcada por fortes contradições, que levam, frequentemente, à existência de um fosso entre o discurso político, que sustenta sua organização e as práticas efetivas, havendo assim uma distância entre o que é proposto e a realidade das salas de aula.

Perante as deficiências de formação quer inicial quer contínua, entende-se que as dificuldades que os alunos apresentam na aprendizagem devem-se, também, às dificuldades que os professores enfrentam dado os problemas de formação, experiências e atualização profissional. Ademais, o cenário atual encontrado nas escolas pode ser relacionado com um passado longínquo, no período que precedeu a independência nacional, no qual o povo moçambicano estando ávido em ir à escola, tendo sido notório na área de educação uma maior avalanche de crianças a frequentar a escola, ainda que se estivesse sem condições básicas para atendê-las.

Por isso, entende-se que enquanto os professores apontavam os alunos como os maiores culpados pelo insucesso escolar é que os mesmos não enxergavam a sua condição profissional e responsabilidade que tinham na tarefa de docência que desempenhavam, dadas as deficiências acima descritas.

O que acontecia é que havia uma tentativa exacerbada de alguns professores de se eximir das suas responsabilidades de educar. Para além de que alguns entrevistados (professores) entenderem que os baixos resultados estivessem ligados ao baixo envolvimento de alunos, alguns professores entendiam que os referidos “alunos problemáticos” deveriam ser alocados a psicólogos, pois não era seu papel educá-los, tal como se pode notar a partir da fala abaixo:

“Eu acho que os problemas que os alunos desta escola apresentam ultrapassam a nossa função. Acho que a escola deveria contratar psicólogos para ajudar estes alunos” – Professor Abel.

No lugar de os professores acusarem os alunos e os seus respectivos pais e/ou encarregados de educação de estes não estarem a fazer nada para que os educandos aprendessem, os professores deveriam fazer uma introspeção sobre as atividades que eles desenvolvem e das condições em que o seu trabalho decorre.

Deste modo, entende-se que a escola, o MINEDH e os demais órgãos deveriam fazer uma análise de modo a apurar as possíveis motivações/razões de falta de interesse por parte de alunos, pois o que acontece nas escolas não é ao acaso, pode ser uma demonstração das deficiências da escola em relação àquilo que é próprio das culturas discentes, da vida nos locais em que elas se encontram, dos interesses e valores daquele ambiente cultural. Os alunos querem os benefícios da escola, mas a cultura escolar está distante daquela de seus ambientes de convivência social.

“Nós não nos sentimos bem porque a escola está cheia de regras, exigem uniforme, não aceitam cabelos coloridos, não podemos usar o celular na escola” – Falas da Miroca, estudante da 12ª classe.

8.2 Prática Docente e Avaliação Escolar

Nesta seção apresentam-se dados relativos aos processos de avaliação nas escolas pesquisadas e o trabalho docente, em salas de aulas. Relata-se, ainda, informações relativas à forma como os professores se posicionavam em relação à avaliação tradicional e/ou clássica, mas, também, a forma como eles a interpretava neste momento.

Relativamente à avaliação, de acordo com o Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário e Secundário Geral e Alfabetização e Educação de Adultos (2014), no artº. 30, o exame tem como objetivo comprovar as competências, avaliando conhecimentos, capacidades e atitudes desenvolvidas ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Ainda de acordo com o mesmo regulamento, no artº. 62, números 1, 2 e 3, a transição no 2º ciclo é por disciplina, devendo o aluno obter uma classificação igual ou superior à 10 valores arredondados, em cada uma das disciplinas do Plano de Estudos, sendo a maior pontuação de 20 valores. Transita, também o aluno com, até duas classificações inferiores à 10 valores na 11ª classe, podendo matricular-se na 12ª classe.

O aluno que transita da 11ª para a 12ª classe com duas classificações inferiores a 10 valores deve assistir às aulas dessas disciplinas na 12ª classe com direito a avaliações e classificação final, sendo que a média do ciclo dessas disciplinas deve ser igual ou superior à 10 valores arredondados.

Já no artº. 72, número 7, no 2º ciclo realizam-se exames de cinco disciplinas, sendo três permanentes, designadamente: Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática e duas não permanentes, que são anunciadas, anualmente, por meio de editais. Por seu turno, o artº. 78, número 3, no atinente a Limite de Repetições de Classes, só é permitido a repetição de classes duas vezes no 1º Ciclo e uma vez no 2º Ciclo.

O número 3.2 do mesmo artº. preconiza que o aluno que reprovar mais do que o previsto no número anterior é aconselhado na sua reorientação, sendo o aconselhamento efetuado pela Direção da Escola, após auscultados o aluno, os pais e/ou encarregados de educação e o diretor de turma.

Das entrevistas efetuadas junto aos professores, notou-se que as suas práticas eram contrárias em relação ao limite de reprovações, visto que, os professores afiançaram que não faziam acompanhamento e/ou reorientação em relação aos alunos reprovados. O que se notou é a presença de um regulamento de avaliação rígido, atuante e penalizador. Regulamento que tratava a todos como seres iguais em situações desiguais.

Entretanto, com vista a responder ao preceituado no Regulamento de Avaliação em voga e às exigências percentuais que permeiam e caracterizam a cultura escolar através de discursos de gestores escolares, os professores empreendiam esforços de modo a responder os objetivos do programa curricular.

Os momentos e os períodos de avaliação nas escolas onde se realizou a pesquisa caracterizavam-se pela tensão, terror, insegurança, preocupação em todos os níveis, quer para os alunos e professores quer para os gestores escolares. Os estudantes evidavam esforço no sentido de obter melhores notas para entrarem na rota de competição. Por seu turno, os professores buscavam duas ações em simultâneo. O momento de avaliação definia a valorização da sua disciplina, mas também, os (melhores) resultados legitimavam o trabalho por si desenvolvido ao longo do processo. Por sua vez, a direção da escola tinha este momento como propício para cobrar de professores, como se diz na linguagem policial, cobrar “resultados operativos” do trabalho docente por eles desenvolvido. Tal cobrança tem sido estratégica. Há sempre uma negociação convincente para que os professores preencham as tabelas, os quadros e os mapas educacionais. Mas a direção esperava melhores resultados para entrar na rota de sistema de *ranking*.

Os alunos ao fim de cada quatro semanas realizavam uma avaliação denominada Avaliação Sistemática (AS). Além disso, no fim de trimestre realizavam uma avaliação denominada por Teste Provincial (TP), que era elaborada ao nível da província. O TP visava aferir o nível de implementação do currículo nas escolas, preparar os estudantes para exames, segundo os gestores escolares e os professores. Por essa razão, as escolas preocupavam-se em obter a melhor percentagem e, em caso da sua impossibilidade, as escolas viam-se obrigadas a justificar em reuniões os motivos de seu incumprimento.

É o que se pode verificar abaixo:

Pesquisador: Senhor (a) Professor (a), no seu entender para que serve a avaliação?
“A avaliação serve para ver se os alunos aprenderam ou não, mas também para lhes preparar para o teste provincial e exame no fim de ano” – Falas de professor Nelson, da 12ª classe.
A avaliação serve para verificar o grau de percepção de conteúdos e também para autoavaliação – Professora Guilhermina.
A avaliação é um momento em que o professor testa o grau de cumprimento de programas e avaliar as competências dos alunos. Cumpre com a função de tomada de decisões, para prestar mais atenção – Professor Luís.
O Teste Provincial serve para aferir o nível de implementação do currículo nas escolas, por isso é do maior interesse do Ministério” – Falas do professor Lourenço.

O TP tem sido, também, motivo de muitas críticas e reclamações ao nível das escolas. Os professores dizem que este tipo de teste tem apresentado erros ortográficos, incoerência e às vezes apresenta conteúdos que não tivessem sido lecionados, até a altura de avaliação.

Pesquisador: Senhor (a) professor (a), que avaliação faz sobre o teste provincial?
 A avaliação que faço do teste provincial é muito negativa, porque a avaliação tem apenas em conta o que está na dosificação, não se olha o que está na realidade. Mesmo na mesma escola, há casos em que não se cumpre com os conteúdos. Exemplo, no curso noturno, há cortes constante da luz, há atrasos de estudantes, e elevado número de estudantes – Falas do Professor Carlos.
 O teste provincial tem tido muitos erros, as vezes avalia conteúdos que ainda não foram ensinados – Falas da Professora Ângela.
 Alguns testes têm problemas de guiões, os quais não correspondem a verdade, guiões com resultados não corretos – Falas da Professora Evelina.

Questionados dois professores que participavam da elaboração dos TP, sobre as razões de tantas reclamações ao nível das escolas, no que concerne à qualidade do mesmo (erros ortográficos, avaliação de conteúdos fora dos programáticos, entre outras situações), eles revelaram que ao nível da província não se elaborava testes, pelo contrário, o que se fazia era uma espécie de “*copy and past*”. Uma determinada escola levava uma proposta de teste e as outras escolas, por via de professores, aprovavam-no sem nenhuma discussão prévia. Isso devia-

se ao fato dos professores não estarem motivados e estarem desprovidos de condições para o efeito. Eles viam a referida atividade como imposição.

Eis uma passagem de seus depoimentos:

Pesquisador: Por que nas escolas, os professores reclamam sobre a qualidade de TP, no que concerne aos erros ortográficos e avaliação de conteúdos não lecionados?

Professor Matias: “ [Rsr rsrs] Tem havido esses erros de fato, porque nem todas as escolas conseguem dar todos os conteúdos, por vários motivos”.

Professora Ana: “Quando chegamos na direção provincial, todos temos pressa de sair, porque as vezes não há nada para comer, então se um colega traz uma proposta, só mudávamos o cabeçalho e aprovávamos e logo saímos” [Rsr rsrs].

Durante as entrevistas, notou-se, igualmente, que para além de que os professores não recebiam incentivo quer ao nível das escolas quer ao nível da direção provincial durante a sua participação do processo, a participação dos professores em tais processos não lhes servia para a sua promoção profissional, o que se entende como sendo um dos fatores de sua desmotivação.

Relatando ainda sobre os testes provinciais, durante a observação registrou-se uma fraude acadêmica, com recurso ao telemóvel, através do qual, os alunos recebiam respostas dos testes, através de mensagens de texto. A direção provincial, tendo tomado o conhecimento, através da direção da escola, anulou os testes já realizados e manteve os que não tinham sido realizados, visto que se estava ainda a meio do processo.

Em conversa com os professores da Girassol, estes afirmaram que estiveram sempre contra a realização de teste provincial dada a sua vulnerabilidade e fraca qualidade, na medida em que, envolvia muita gente, desde, os diretores adjuntos pedagógicos, diretores das escolas, professores até os técnicos das direções provinciais e distritais, entre outros.

Em uma entrevista com os professores e DAP's questionados com quais dos testes (testes provinciais ou internos) os alunos obtinham melhores resultados, eles afirmaram que se verificavam em TP, pois estes eram muito fáceis, visto que os alunos estavam habituados a realizar testes difíceis, os elaborados internamente. Mas, face à situação de fraude acadêmica registrada entende-se que as melhores notas não são obtidas em TP por estes serem fáceis, mas pelo fato de haver a circulação ilegal desta prova. Os alunos recebiam os testes com respectivas guias de correção. Várias razões podem ser avançadas com relação a esta situação. Seja pela necessidade de se pretender obter melhores dados estatísticos educacionais, para constar no topo

do *ranking* entre as escolas ao nível da província, ou do distrito. Seja por razões econômicas das pessoas envolvidas, que é o mais provável.

Pois, segundo o que se apurou, junto a alguns professores e alunos, a obtenção de testes e respectivos guias de correção era mediante o pagamento de valores monetários. Contudo, seja qual for a razão, entende-se ser uma situação lamentável, na medida em que descredibiliza e retira o poder das instituições responsáveis, as quais foram legal, jurídico e publicamente confiadas.

Qualquer que seja a razão da circulação de testes em mãos alheias e em momento inapropriado, sustenta mais uma vez o pressuposto e premissa iniciais que o que conta entre as escolas são os números e não o conhecimento. Várias estratégias são levadas a cabo, quer ao nível dos estudantes, quer ao nível dos professores e membros de direção da escola no sentido de obter melhores notas, resultados e/ou dados estatísticos.

Sobre a postura de professores em relação à avaliação, notou-se que a maior preocupação dos professores era de responder satisfatoriamente às várias exigências, no que diz respeito ao preenchimento de tabelas, mapas e quadros estatísticos, ou seja, cumprir com as metas, através de resultados de avaliação.

Perante esta realidade, buscando os subsídios de Ball (2005) pode-se entender que, as estruturas e relações sociais são subsumidas como estruturas informacionais tornando-se calculáveis e sendo o contrato social dentro do qual o profissional trabalha substituído por relações comerciais entre educador, cliente e empregado.

Ao nível das escolas, a preocupação em responder as demandas do MINEDH eram também visíveis e observáveis a partir do tipo de controle instalado sobre os professores em relação às suas práticas docentes. Por exemplo as reuniões realizadas quinzenalmente com os professores presididas pelos DAP'S ao nível de cada turno; o tipo de discurso que permeava o dia-a-dia da escola, assim como o tipo de gestão instalada, o qual era *top-down*, as reuniões trimestrais orientadas pelos diretores das escolas, entre outras atividades.

Em relação ao tipo de gestão instalada nas duas escolas pesquisadas, Tura (2008) recorda no seu estudo que os gestores das escolas, de um modo geral, trabalham acoplados às metas impostas pelas administrações central, regional e internacional de educação, sendo que as tecnologias políticas, segundo Ball (2002) são empregadas para o controle e a regulação das práticas docentes em instituições de ensino.

Ainda no mesmo contexto, Boyles (2000) entende que, para além de a performatividade permitir que o Estado monitore e governe a distância, ela permite que o Estado se insira nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores. Sendo que tal performatividade muda significados, produz novos perfis e garante o alinhamento. Assim as práticas docentes são dominadas pelos discursos da *accountability* e da melhoria da qualidade.

Continuando, discutindo em torno do processo de avaliação relacionado com as práticas docentes, registrou-se uma preocupação e um esforço abnegado desenvolvido pelos professores no sentido de preparar os alunos para passarem no exame, em detrimento de criação de uma consciência reflexiva imbuída de valores sociais e culturais.

Não obstante a resistência de estudantes à cultura escolar e ao currículo proposto, os professores valem-se dos níveis de desempenho de alunos para se fazer valer (BALL, 2005). Sendo que a maior questão está na criação de uma capacidade de reprodução, de repetição e de competição.

Os professores, no contexto da sua prática docente eram interna e externamente avaliados e estavam cômicos dos critérios da sua avaliação, tal como se apresenta a folha de classificação do pessoal docente que é elaborada ao nível central (VIDE ANEXO D). Na referida folha, dentre vários itens que contém, o rendimento pedagógico, o domínio científico de conteúdos, o cumprimento de prazos, os aspectos sobre a assiduidade, produção e utilização dos manuais didáticos são os itens com maior conceito. Por esta razão, os professores ficavam a todo o tempo preocupados sem saber se o que estavam fazendo estava correto ou não ou se corresponderia as expectativas dos padrões da avaliação. Eles preocupavam-se em abarcar todos os conteúdos e atingirem maiores índices de percentagem, independentemente do seu impacto na formação e desenvolvimento de alunos. Isto significa que se precisa de um profissional que domine os conteúdos, os de elite, e que consiga realizá-los dentro dos prazos concedidos e se concentre em resultados estatísticos.

Ainda sobre a folha de classificação do pessoal docente, julga-se ser fechada, no sentido de que não abre espaço para que os gestores escolares incluam outros elementos de avaliação, tendo em conta as diferenças entre as escolas assim como os contextos díspares.

De que forma os gestores escolares são capazes de avaliar as aulas ministradas pelos professores em sala de aulas, se eles não conseguem assistir à todas elas, e as vezes nem se quer uma aula conseguem assistir, na medida em que devem conciliar várias atividades de gestão e

participação em reuniões? Não seria oportuno se repensar sobre o processo de avaliação do trabalho docente?

Portanto, as escolas pesquisadas, a Girassol e a Gengibre representam a uma tentativa de um sistema centralizado de controle da prática e cultura escolar e, sobretudo, das práticas docentes, as quais são responsabilizadas no final, por um processo deficitário em razão das condições sob as quais se trabalha.

Deste modo, o *ranking* estabelecido pelo MINEDH, entre as escolas, torna-se difícil e equivocado, na medida em que nas escolas públicas as turmas são grupo mais desprovido das benesses sociais, há poucos recursos materiais, as infra-estruturas são débeis, não há seminários de capacitação e/ou atualização profissional, sobretudo assiste-se à um fraco envolvimento de pais e/ou encarregados de educação na escola (COSSA, 2013).

Aliás, relativamente ao exame realizado no final de ano letivo, em Moçambique, acaba ganhando maior visibilidade, autonomia e poder dentro de sistema educativo moçambicano, dada à importância e relevância que ele tem para os alunos, professores, gestores escolares e todos outros intervenientes do PEA, pois qualifica-lhes para o mercado de emprego e para o prosseguimento dos estudos.

Bourdieu e Passeron (2013) defendem que, as funções de exame não se reduzem aos serviços que ele presta à instituição e, menos ainda, às gratificações que ele ocasiona às instituições de educação. A maioria daqueles que são excluídos dos estudos, esses eliminam-se antes mesmo de serem examinados e a proporção daqueles cuja eliminação é mascarada pela seleção operada e que difere segundo as classes sociais. Neste contexto, têm aqueles alunos que são recebidos e acolhidos e aqueles que são rejeitados, marginalizados e expulsos pela cultura escolar.

Na perspectiva de Ball e Bowe (1992), o sistema nacional de avaliação de estudantes é uma tentativa de impor e/ou facilitar o equilíbrio entre o conhecimento objetivo e subjetivo na educação pelo fornecimento de dados na produção de eficiência. Não obstante a isso, a relação entre os objetivos educacionais e do mercado podem ser contraditórios na prática, visto que, para além de que a forma como as escolas conceptualizam o seu mercado e suas estratégias de mercado, nem sempre coincidem com as necessidades de estudantes, mas também porque as prioridades do mercado e da planificação educacional não são automaticamente compatíveis (BALL, BOWE, 1992).

Num esforço de relacionar os objetivos educacionais e do mercado, no contexto dos currículos moçambicano, o PEE (1998, p. 22) defende que o currículo deva ser concebido com base no conhecimento que as crianças trazem para a escola, permitindo, deste modo, que as regiões e comunidades adaptem o currículo das suas escolas às necessidades e preferências locais, incluindo o crescente uso de línguas maternas na sala de aulas, como reconhecimento das especificidades do local. Paradoxalmente, o referido PEE (1998) acaba sendo perverso, na medida em que se coloca avaliações nacionais para avaliar e controlar o incontrolável. Ainda que a escola saiba e reconheça e se convença em trabalhar com o padrão, mas no mínimo deveria fazer uma discussão sobre a miniatura e as especificidades de estudantes.

Baseando-se em dados produzidos nas escolas em referência pode-se afirmar que as avaliações realizadas ao longo do trimestre, as elaboradas ao nível da escola são uma espécie de instrumento que visam preparar os alunos para enfrentar os testes provinciais e estes, por sua vez, preparam os alunos para o exame no fim de ano, isto para classes com exames, através da seleção de perguntas em exames de anos anteriores, tal como se observou nas escolas pesquisadas.

Deste modo, pode-se afirmar que os professores estão a serviço de resultados estatísticos e da performatividade, tornando-se desta feita em um instrumento que visa garantir e responder às necessidades das políticas internacionais de educação e do mercado.

Aliás, na entrevista mantida com os DAP's e a partir das observações, notou-se que, semanalmente, os alunos realizavam avaliações, o que eles denominavam de “mini-testes” que, de acordo com os DAP's, visavam preparar os alunos para a AS realizada mensalmente e depois o teste provincial.

Eis uma passagem de seus depoimentos:

“Semanalmente, os alunos fazem o que nós chamamos de mini-teste e atribuímos notas entre 5 e 6 valores, para lhes preparar para os Testes Provinciais e exame no fim de ano. Esta prática foi introduzida neste trimestre por nós professores de matemática mas já está sendo usada por todos professores da escola” – Palavras de DAP do II Ciclo na Girassol.

Nesta ordem de ideias, dada a importância de que se reveste o teste provincial, as escolas criam e encontram espaço para a sua preparação, através de aplicação de vários mecanismos e procedimentos. Tais procedimentos e mecanismos significam que tudo quanto se faz, visa o preenchimento de tabelas e gráficos educacionais, a partir de maiores e melhores desempenho de alunos, baseados em testes provinciais, os quais são, centralmente pensados e concebidos por

especialistas que se reúnem e imaginam e, por conseguinte, decidem sobre o que cada escola, contexto, estudante e professor deve lecionar, saber, dominar e avaliar.

Os diferentes tipos de avaliações, anteriormente, referenciados, de um modo geral, constituem em um instrumento de controle da aprendizagem e do trabalho docente, adequando-os a uma perspectiva eficientista e que são elaborados a partir de descritores que estabelecem as habilidades que devem ser desenvolvidas no trabalho pedagógico e associam essas habilidades aos conteúdos selecionados em cada área disciplinar (TURA; PEREIRA, 2013). Porém, justamente porque a prática docente é também uma produção discursiva (TURA; PEREIRA, 2013), as escolas produzem sujeitos diferentes, a partir de interpretações também diferentes do currículo, como foi o caso de técnicas e métodos de avaliação usados na Girassol que não são comuns na Gengibre.

Face às situações acima arroladas registra-se uma maior resistência nas escolas pelo fato de alunos não se encaixarem e se identificarem com a cultura escolar e os procedimentos e processos de avaliação. Portanto, o fracasso escolar não é apenas e unicamente da responsabilidade do professor e de estudantes, mas é também resultado de um currículo deficitário e um sistema de ensino que busca harmonizar as práticas escolares. Aliás, as práticas de estudantes e de professores refletem as deficiências do sistema educativo. O processo de reprovação já é em si uma exclusão. Aquele que reprova, de quem é a responsabilidade? Que condições são criadas para a sua aprovação? Aliás, que condições são criadas para que o estudante não volte a reprovar, após ter experimentado a reprovação em certo nível?

Nas entrevistas empreendidas com alguns professores, estranhamente, notou-se que a reprovação e o abandono de alunos eram atos normais e comuns. A maior parte de professores estava preocupada com o cumprimento de programas e com a administração das avaliações e tinham uma expectativa muito baixa em relação a um bom desempenho escolar de alunos.

Comparando as duas escolas, em termos de interpretação e colocação em prática do currículo, notou-se que no que se refere ao cumprimento de programas educativos, de resultados estatísticos podem ser semelhantes e eficazes, mas em termos de processos e procedimentos são (totalmente) diferentes. Portanto, as práticas de professores, influenciadas pela formação acadêmica, experiência profissional, condições de trabalho, tipo de aluno, entre outros factores modificam, significativamente, a forma como vêem e intervêm nos processos educativos.

As escolas secundárias da Girassol e Gengibre são exemplos da forma como os programas curriculares são interpretados, compreendidos, adotados, (re) trabalhados, apropriados, (re) contextualizados e encaixados dentro de cada escola e sala de aulas.

O texto político quando chega na escola influencia, mas também é influenciado pelo contexto da prática, isto é, os programas de ensino são fortemente desconstruídos e reconstruídos em função do contexto em que se encontram, pois há sempre resistências, negociações entre os diferentes contextos e o da prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo procurou-se pesquisar a produção curricular em duas escolas do ESG, na Província de Maputo, na cidade de Matola. Para tal, foram realizadas entrevistas com os professores, gestores escolares e alunos e utilizou-se também da análise documental. A partir da análise de conteúdo das entrevistas, foi possível compreender melhor o processo de produção curricular tendo por foco as práticas docentes no contexto de cada uma das escolas.

Observou-se a importância das práticas docentes na produção curricular das escolas por estarem articulando e reconstituindo diferentes culturas. Destacou-se, também, a riqueza do trabalho pedagógico, no que diz respeito à forma como os professores e gestores escolares se comunicavam, interpelavam e avaliavam os estudantes em diferentes momentos na escola.

Nesse contexto, ficou evidente que a visão, atitudes, interpretação e caracterização dos alunos pelos professores eram diferentes, e, sobretudo variavam de acordo com o sexo dos mesmos. Por exemplo, os professores eram mais exigentes e incisivos em relação a forma como os alunos, em particular as alunas, se vestiam. Pelo contrário, as professoras, poucas vezes que se queixavam da forma como os alunos ou alunas se apresentavam na escola.

Os resultados desta pesquisa permitiram, igualmente, mostrar os vários momentos que marcavam a especificidade de cada local, nos quais o currículo oficial via-se confrontado. Ou seja, inferiu-se que, o currículo não acontecia da mesma forma e nas mesmas condições em todas as escolas. Cada contexto escolar fazia os desdobramentos e apropriações de documentos curriculares de acordo com a natureza e condições de trabalho que lhes eram peculiares, e, por isso, esses apresentavam uma configuração, dinâmica e procedimentos, muito específicos. As duas escolas poderiam até apresentar realidades muito próximas mas eram simultaneamente distantes uma de outra. Por exemplo, notou-se que a escola Girassol introduziu a avaliação (mini-teste) semanal, em cada sexta-feira; que privilegiava a apresentação de temas transversais e o controle da forma como os alunos caminhavam a sala de aulas após a entoação do Hino Nacional. Os alunos eram impedidos de sair da sala de aulas fora da hora do intervalo; eles eram obrigados a permanecer na sala de aulas mesmo com a ausência do professor; havia também práticas religiosas durante a realização de algumas atividades etc.

Já na Gengibre, dos alunos não era exigido nenhuma apresentação de tema e nem havia controle na forma como eles caminhavam para a sala de aulas. Os professores, nesta escola, não tinham um controle rigoroso sobre os alunos, tal como ocorria na Girassol, na sua forma de vestir, sobretudo.

Ademais, os professores, gestores escolares, alunos e os documentos curriculares dadas as negociações, refutações, interpretações e reinterpretações que eram feitas nas escolas tornavam-se sujeitos híbridos, precários e contextualmente inseridos em diferentes espaços, pois, eles não tinham uma única identidade, uma única forma de agir. Estas eram constantemente construídas. Eles eram constantemente (re) significados e (re) definidos através de várias atividades e práticas que ocorriam nos diferentes espaços.

Deste modo, as práticas docentes e discentes não são, modo algum, desenhadas ou pensadas no laboratório, departamento ou no escritório por qualquer que seja o especialista. Elas são contextualizadas/ recontextualizadas em cada local.

Eram aspectos comuns das duas escolas os seguintes: realização de testes e exames; entoação do Hino Nacional; punições sob as quais os alunos eram sujeitos quando infringissem alguma regra escolar; falta de bibliotecas e de laboratórios apetrechados; falta de uma sala de informática para aulas de TIC's; forma como os alunos deviam se comportar e se relacionar com os colegas e os professores no recinto escolar.

O currículo escolar, por ser constante e permanentemente traduzido e interpretado em diferentes contextos, de acordo com as características locais, tais como o nível de formação acadêmica dos professores, o tipo de gestão escolar, as experiências profissionais; influenciavam as práticas docentes, e por conseguinte, produziam efeitos, que, normalmente estavam fora do controle e do planejado. É o caso de procedimentos de relacionamento que eram estabelecidos entre os professores e os alunos, os valores que eram construídos pelos alunos em relação ao currículo, aos professores, às avaliações e à escola. Incluem-se, ainda, os rituais de saudação estabelecidos em cada escola, a definição e identificação dos grupos entre os alunos os quais eram muitas vezes definidos em função da língua que falavam (afora o português), o fato de morar no mesmo bairro, bem como o fato de terem tido a mesma trajetória escolar, entre outros aspectos.

Assim, a escola não é, total e simplesmente, um local de reprodução das orientações políticas, de uma cultura externa e dos discursos hegemônicos. Ela faz, igualmente, a produção

curricular, cultural e discursiva, assim como a interpretação e a tradução dos documentos curriculares, de acordo com as suas especificidades.

Assim, os problemas encontrados em cada uma das escolas estavam delimitados pelas características, condições, natureza, organização e o tipo de gestão própria daquele local. Destarte, cada escola e, em particular, o professor, interpretava e se apropriava dos documentos curriculares a partir daquilo que era próprio de suas concepções a respeito da prática pedagógica dos seus entendimentos em relação à disciplina que lecionava. Assim, a intervenção, compreensão, interpretação e apropriação curricular estavam ligados à sua experiência, hábito, vivência e cultura. Embora em alguns momentos os programas curriculares, dado o seu caráter prescritivo se transformassem em princípios orientadores do trabalho docente.

Mesmo com a característica orientadora dos programas curriculares, constatou-se que havia uma conjugação dialética, em termos de funcionamento dos diferentes níveis (escola, direção distrital e provincial de educação). Os diferentes atores e/ou sujeitos que trabalhavam nas escolas, através de várias atividades, buscavam interpretar, reinterpretar e conjugar, deliberadamente, os vários momentos de modo a colocar em prática o currículo oficial, atividades estas que influenciavam outros níveis, nos quais o currículo era também pensado.

Ball e Bowe (1992) têm indicado – como já foi dito acima que, os textos políticos e seus significados não são fechados, e, por conseguinte, a transferência dos significados de uma arena política e de um lugar educacional para outro está sujeita à interpretação.

Por outro lado, a produção curricular não se restringia apenas ao que era pertinente aos documentos escritos, ela incidia, também, sobre os discursos que caracterizavam o dia-a-dia da escola. Ou melhor, a produção curricular é uma produção discursiva dentro das relações profissionais e sociais que estão estabelecidas nas escolas, e em função de diferentes discursos, o currículo vai sendo modificando, (re) significado, (re) interpretado e (re) contextualizado. Com efeito, o currículo deve negociar, dialogar, e conversar com as diferenças, necessidades, propostas e demandas que perpassam a todo o momento o contexto escolar.

No entender de Ball, Braun e Maguire (2010), a política é um processo que é diversa e repetidamente contestado e/ou sujeito a interpretações, assim como promulgado de modo criativo e original dentro de instituições e salas de aula. Nesta ordem de ideias, a política não é apenas um conjunto de textos, mas, também, processos discursivos (BALL, 1994).

É neste contexto que Pinar (2016, p. 19) vê o currículo como uma conversa complicada, pelo fato de alunos e professores serem indivíduos, que no meio escolar, trazem seu conhecimento prévio, suas circunstâncias atuais, seu interesse e, desinteresse. Assim, o currículo torna-se em uma conversa complicada pela singularidade de professores e alunos, dada individualidade, as diferentes localizações geracionais, genéticas e culturais (op cit.).

Mas, mesmo com a forma diferente de atuar das duas escolas, foram encontrados fortes sistemas externos de controle, regulação e de responsabilização, através de visitas periódicas de inspeção, supervisão e uso de testes para aferir o nível do cumprimento dos programas curriculares, entre outras práticas. Os currículos estavam baseados em descritores e guiados pela avaliação. Ou seja, a qualidade do currículo era medida pelos resultados de avaliação.

Ora, por esta via, muito se tem perdido ao longo do processo educativo quando se busca reduzir tudo e todos a números. As relações sociais, humanas, a tolerância, etc., perdem-se ou são ofuscadas dado ao fantasma de controle (PINAR, 2016), realizado através de teste provincial e/ou exame nacional, do tipo, escolha múltipla, o qual reduz ou substitui a reflexão, principalmente, do tipo crítico e criativo (PINAR, 2016). Havia, portanto, um concomitante declínio da socialização da vida escolar (BALL, 2001). Operava-se cada vez mais num complexo leque de cifras, indicadores de desempenho, comparações e competições, de tal forma que a satisfação da estabilidade era cada vez mais ilusória (BALL, 2001).

Embora em alguns momentos, as escolas fossem locais criativos, flexíveis e peculiares nas suas atividades, havia sempre a preocupação, por parte dos gestores escolares e professores, em cumprir objetivamente com os programas curriculares, pois os instrumentos de avaliação visavam fazer o controle e medição das suas práticas e só os números garantiam a sua existência, continuidade e reconhecimento como bons gestores e professores.

Ou seja, não obstante aos sistemas de controle, responsabilização e regulação, os professores e os alunos procuravam, incansavelmente, encontrar oportunidades de colocar em prática a sua criatividade, invenção, imaginação e espontaneidade, mas sempre preocupados em relação ao processo de avaliação.

Observa-se, igualmente, que nas duas escolas pesquisadas, pelo fato das políticas internacionais e nacionais de educação terem a pretensão de harmonizar e homogeneizar as práticas escolares, docentes e dos alunos, assim como regular os conhecimentos e as aprendizagens, e a produção de novos sentidos curriculares, através de constante administração

de testes e/ou exames padronizados, havia, com efeito, resultados aparentemente homogêneos, os quais apareciam em formas de quadros, tabelas e mapas estatísticos, que *a priori*, eram as únicas bandeiras de um possível e aparente consenso no que se referia aos objetivos das avaliações, no seio de professores e gestores escolares.

Por isso, entende-se que, em termos de aprendizagens havia diferenças e desigualdades quer ao nível das turmas e de cada aluno, quer ao nível da escola ou entre as escolas, dadas as suas diferenças socioeconômicas e culturais. Assim, dado que as escolas pesquisadas eram locais constituídos por sujeitos com diferenças culturais, sociais e de aprendizagem, elas organizavam-se e avaliavam de formas diferentes, e, por isso, a intervenção e entendimento sobre o PEA por parte de gestores escolares eram, também, diferentes.

Com efeito, defende-se, subsidiado em Veiga-Neto (2002) que não há a cultura, mas culturas. Ou seja, não há um currículo com a letra “C” maiúscula, mas currículos, não há cultura com letra “C” maiúscula, mas culturas. Não existe um único currículo nem conhecimento nacional, pois, a partir do momento em que os sujeitos fazem a interpretação contextual, específica e contingencial significa que há ausência do homogêneo. O que existe (que é um fato) é o exame nacional ou teste provincial, com um poder material. De acordo com Tura (2002), não há uma educação única e universal apropriada a todos os indivíduos, indistintamente.

Outra conclusão que esta pesquisa permitiu chegar, é que o processo de avaliação encontrado nas duas escolas, de acordo com o observado, preocupava-se em avaliar os conteúdos escolares, em detrimento das aprendizagens, as quais só poderiam ser verificadas através da apresentação de outras qualidades, tais como: sentido de responsabilidade, de tolerância, solidariedade, justiça etc., que os testes não poderiam determinar.

Estas questões decorriam visto que, as escolas eram vistas como locais de mera transmissão de conhecimentos científicos, selecionados e estruturados em livros e manuais por especialistas de cada área, ignorando-se a possibilidade de serem, também, locais onde se pode desenvolver várias relações, dentre as quais, as sociais, incluindo as formas de ver, imaginar, interpretar e compreender a sociedade.

Através de análise dos textos das entrevistas, notou-se um entendimento de que o acesso à escola para todos estava ligado à homogeneização e padronização de alunos e das suas práticas, dentro do pressuposto que todos são iguais; isto é, sem diferenças nos seus procedimentos, práticas e culturas. Uma das evidências de que os alunos eram diferentes, foram as suas respostas

em relação à forma como a configuração escolar estava organizada para homogeneizar. Por exemplo, a maior parte de alunos não concordava com as medidas e o tipo de uniforme exigido. Discordavam, igualmente, com a proibição, relativamente, às cores dos cabelos para as moças, o tipo e o nível de cortes de cabelos para os moços, entre outros aspectos. Os alunos também discordavam de se fechar os portões, em caso de atrasos.

Com base nesta última pontuação, segundo o observado, o estudo concluiu que era uma medida com efeitos negativos no seio dos alunos, da escola e da comunidade, na medida em que quando os alunos ficavam interditados de entrar no recinto escolar, pelo fato de se ter atrasado, eles ficavam expostos a vários perigos ou a práticas desviantes. Por exemplo, os alunos estavam propensos a atropelamentos de viaturas, visto que, nas duas escolas havia ruas que registravam movimentos de carros durante todo o dia.

Por outro, pelo fato de existir barracas de frente das escolas, alguns alunos consumiam bebidas alcoólicas, enquanto esperavam a entrada na escola, de acordo com o observado e o relato de alguns alunos, para além de que ficando por fora da escola, os alunos perdiam as aulas, as quais não eram compensadas. Nisto, defende-se que o lugar dos alunos é dentro do recinto escolar, independentemente do tipo de castigo ou punição que se pretenda aplicar.

Estas ações demonstravam os conflitos presentes entre as culturas dos alunos e a escolar. Entretanto, não se está defendendo que se deva eliminar uma cultura em prol de outra, mas talvez, o estabelecimento de uma negociação e/ou hibridização entre as culturas, que resultaria em um terceiro espaço (BHABHA, 1998).

Conclui-se, igualmente, nesta pesquisa, que no âmbito do cumprimento das políticas internacionais de acesso à escola, observa-se o esforço que o governo faz, através de políticas públicas, no sentido de inserir e contemplar maior número de crianças na escola. Não obstante, entende-se que há, ainda, desafios e indagações sobre os melhores procedimentos para alcançar esse objetivo, visto que as escolas nas quais se fez a pesquisa não reconheciam e nem valorizavam as diferenças que permeavam e caracterizam a escola e o seu trabalho.

Foi notório o registro de maior afluência de alunos nas escolas, no início de ano letivo, mas ao longo do ano, eles abandonavam-nas por diferentes razões. Tal como preconiza Candau (2012), se quisermos potencializar os processos de aprendizagem escolar na perspetiva da garantia do direito à educação, teremos de afirmar a urgência de se trabalhar as questões relativas ao reconhecimento e valorização das diferenças culturais nos contextos escolares.

Verificou-se também nesta pesquisa queixas, por parte dos professores e gestores escolares, no que concerne a ausência dos pais e/ou encarregados de educação na vida escolar dos educandos. Com base nos resultados deste estudo concluiu-se que a sua ausência devia-se a duas razões fundamentais: o desconhecimento das suas obrigações na qualidade de pais, enquanto os educandos estiverem inseridos nos estabelecimentos de ensino. Mas, também, se deve ao fato da escola ser uma instituição muito fechada em relação as outras (família, comunidade etc.).

Outra conclusão a que se chegou através da observação das práticas docentes e escolares é que nas duas escolas, momentos após a entoação de Hino Nacional, os encontros na sala de professores e na hora de lanche entre os professores eram caracterizados pelas críticas em relação as práticas dos alunos. Neste estudo, entende-se que, quando os professores criticavam os alunos no que concerne à sua forma de se comportar, trajar e sua postura, eles também aprendiam, inconscientemente, sobre os alunos, aprendiam sobre a melhor forma de lidar com eles, embora parecesse ser uma postura de criticismo destrutivo e depreciativo em relação aos mesmos.

Não obstante, as comparações que faziam em relação aos estudantes acabavam generalizando posturas, com base no comportamento e/ou postura de uma minoria. Tais atitudes dos professores acabavam tomando o aluno como um obstáculo e embaraço e não necessariamente como um desafio às suas práticas docentes. O fato de a conversa ser complicada não é somente um problema pedagógico, mas uma oportunidade educacional para entender a diferença dentro da semelhança e não apenas em nossas espécies (PINAR, 2016).

O professor não só deve interagir com os alunos tidos como “normais, santos, gênios, excepcionais” mas, também, com aqueles que apresentam certas dificuldades de aprendizagem, dada as diferenças e, sobretudo baseadas em desigualdades sociais, que lhes são característicos.

Ainda dentro da busca pela homogeneização nas escolas, a pesquisa concluiu que os documentos analisados na escola no caso os regulamentos internos, tendiam a regular, prescrever e normalizar as práticas dos alunos. Não obstante, os estudantes desenvolviam estratégias para a sua sobrevivência face a cultura escolar, visto que, o capital cultural, como analisado por Bourdieu (1998) que os alunos traziam de casa não era suficiente para a sua convivência na escola. Havendo, por isso, a necessidade de uma negociação e hibridização com aquele espaço pedagógico.

Nesta ordem de ideias, baseando-se em Ball (2005), a escola não era neutra em relação a perpetuação das diferenças escolares e, por conseguinte, às diferenças sociais. Se as escolas

pesquisadas entendiam que todos os alunos eram iguais, tinham as mesmas condições de aprendizagem e, por conseguinte, não observavam as diferenças dos mesmos, elas acabavam perpetuando e multiplicando as desigualdades, quer as sociais quer as escolares. Nisto, não se pode analisar os processos educativos desconetados as questões socioeconômicas e as diferenças entre os alunos.

Aliás, em relação a diferença entre os alunos notou-se que o tipo de estudante que as duas escolas recebiam, embora fossem oriundos dos mesmos bairros caracterizados por pobreza, criminalidade etc., eram diferentes em cada uma das escolas, no que concerne, sobretudo, ao seu percurso escolar.

Por exemplo, a Girassol recebia alunos que ao longo do percurso acadêmico experimentaram reprovações, perderam o ano letivo por excesso de faltas, indisciplina, falta de vagas, sobretudo, por causa da sua idade que estava desfasada com a classe, etc. Como forma de controle e de se impor perante este tipo de aluno, a Girassol invocava o nome da Igreja (Deus), de modo a controlar e regular o comportamento dos alunos, tal como se observou quando os professores interpelavam os estudantes pelos corredores, nas salas de aulas, durante o Hino Nacional etc.

Conclui-se, igualmente, neste trabalho que as instituições de ensino pesquisadas caracterizavam-se por constantes processos de avaliação e de relações de poder baseadas em regras, sendo a figura principal a do professor e gestor escolar, onde muitas vezes se recorria ao regulamento e ao “desempenho escolar para impor a ordem” (BALL, 2005). As avaliações eram usadas para medir o nível de contato com os conteúdos por parte dos estudantes e o cumprimento de programas curriculares, bem como para regular e controlar o PEA. Nesta ordem de ideias, conclui-se que a avaliação servia para legitimar a exclusão social e escolar. Os conceitos, as notas, as estatísticas faziam uma construção imaginária de estudante, ao nível social, profissional e acadêmico.

Os professores nas suas aulas preocupavam-se em preparar os alunos para as avaliações e o seu consequente ingresso na universidade e o que significa ter se transformado a escola em centro de preparação para os exames. Assim, a educação ensina as pessoas a passarem nos exames, não a pensarem por si mesmas. É um tipo de exame em que não se mede a compreensão e sim a capacidade de repetir (CANDAU, 2012).

É importante realçar que a preocupação dos professores em medir o nível de assimilação dos conteúdos e o cumprimento dos programas estava aliada às exigências impostas ao nível macro, feita através de teste provincial e exame. Portanto, entende-se que, se o processo de elaboração de avaliações fosse feito ao nível micro, isto é, ao nível de ZIP, provavelmente, reduziria, as assimetrias e/ou diferenças entre as escolas, e dos alunos, assim como a possibilidade de circulação de testes em mãos alheias.

Conclui-se, também, nesta pesquisa que, o fato da escola Girassol ter introduzido uma avaliação semanal (mini-teste) de modo a preparar os alunos com vista a um melhor desempenho escolar em testes provinciais e exames tornava a escola um centro de preparação, mas também um lugar de competição por melhores conceitos. Admite-se que, provavelmente, em termos de resposta às avaliações externas, conseguia resultados satisfatórios.

Relativamente ao processo de assistência às aulas, de modo geral, notou-se que, estas caracterizavam-se em respostas coletivas; completar as frases/respostas; pergunta e resposta; respostas do tipo sim ou não; discurso de avaliação; fortes relações de poder entre professores e alunos; vagas de silêncio; ditar apontamentos; aulas expositivas (pois partiam sempre das iniciativas de professor); salas de aulas sem material didático (sem livros de aluno, sobretudo).

Dos dados produzidos, conclui-se que havia manutenção de algumas práticas educativas desde o período colonial, que se constituem em uma herança colonial, como são os casos de superlotação das salas de aulas, falta de professores com qualificações académicas referentes ao nível que lecionam, fraca capacidade institucional, uma gestão escolar centralizada, rígida e estruturada e com altos níveis de controle etc.

Com base nestas constatações, e, sobretudo por falta de condições de trabalho nas escolas, o currículo centrado no aluno ainda esta longe de ser encontrado. Este tipo de currículo pressupõe a existência de material didático e infra – estruturas escolares fortemente equipadas, professores motivados, científico e academicamente robustos (formação académica, beneficiarem de capacitações e seminários, condições de trabalho, etc.), entre outras questões indispensáveis.

Conclui-se, igualmente, nesta investigação que a prática docente está fortemente ligada ao nível académico, a sua área de formação, experiência profissional, às condições de trabalho. Assim com vista a uma melhoria nas práticas docentes, defende-se, a partir das observações, entrevistas e dados produzidos, a uma formação continuada dos professores. Estes devem,

constantemente se beneficiar de capacitação e/ou seminário de atualização profissional, pois isso lhes permitiria a uma atualização sobre a dinâmica social e as demandas dos alunos.

Tendo se verificado um número maior de moças na área de Ciências com Biologia e de Desenho conclui-se que as práticas culturais, que inibiam a frequência das moças na escola, e, por conseguinte, a sua marginalização, estavam sendo vencidas. Mas, também, demonstravam o sucesso das políticas públicas, as quais incentivavam as escolas a encontrar formas de manter as moças na escola.

Em relação às diferenças das áreas de concentração de formação (Grupo A, B e C) no ESG entende-se haver uma fragmentação do conhecimento e, até certo ponto, um esforço na especialização dos alunos. Entende-se que isso é algo forçado, pois a maior parte dos alunos, segundo o que informam as entrevistas, não sabia ainda a área que gostariam de seguir no futuro. Ou seja, muitos alunos estavam em determinadas áreas dada a falta de lugares nas escolas e, por conseguinte, acabavam se sujeitando em áreas que existissem as vagas. De modo a minimizar esta deficiência, o MINEDH poderia introduzir práticas nas escolas que visassem orientar aos alunos em função da sua inclinação.

Outra conclusão a que se chegou nesta pesquisa é que embora houvesse ausência da discriminação com base na cor da pele, política, religião, nacionalidade e/ou da região da proveniência, observou-se que havia outras formas de exclusão baseadas, primeiro, em questões socioeconômicas, visto que aqueles alunos que estavam desprovidos de condições para a compra de material didático, tais como livros didáticos, não conseguiam acompanhar as aulas na sala de aulas, sobretudo no momento da resolução de exercícios. Outra forma de exclusão era com base na língua, uma vez que as escolas pesquisadas proibiam o uso de outras línguas no recinto escolar, senão a língua portuguesa.

A fraca capacidade de absorção de todas as crianças em idade escolar, ficando uma parte delas, fora do sistema educativo, a falta de condições como carteiras, laboratórios, bibliotecas, material didático, são também condições e formas de exclusão. Para além disso, considerando a pobreza que enferma a maioria das crianças moçambicanas, sobretudo a desnutrição crônica que pode retardar o quociente de inteligências de muitas crianças, colocar idades mínimas, para determinados níveis, significa instaurar um sistema educacional baseado em meritocracia.

Portanto, a situação socioeconômica e linguística dos alunos tem uma estreita ligação com o desempenho escolar, com os processos de inserção e o tipo de relação estabelecida entre os alunos na escola

Retomando sobre a exclusão com base na língua oficial, o estudo encontra uma relação com a tradição colonial, visto que, neste período era proibido a expressão de outras línguas e culturas. Os moçambicanos eram obrigados a falar e viver segundo a cultura europeia (portuguesa), a hegemônica, dominadora e da elite.

De modo sucinto, pode-se afirmar nesta pesquisa que, em Moçambique, o currículo foi sempre pensado como sendo uma grelha disciplinar/conjunto de disciplina/conjunto de documentos, os quais são, linearmente, implementados no contexto escolar, e que a qualidade era medida com base nos números. Contrariamente a esta visão, defende-se neste estudo, que se olhe para o currículo como constituído por documentos, grelha disciplinar, sujeitos e diferentes discursos que permeiam o trabalho dos professores nas escolas.

Outra nota importante que se faz necessária é que os professores devem ser vistos como sujeitos que participam da produção curricular através das suas práticas e que eles não são meros instrumentos de implementação e produção de dados estatísticos. Os professores e as escolas caracterizam-se pela criatividade e diferenças, mas que paradoxalmente são controladas e suspensas pelas avaliações e programas curriculares que buscam controlar, homogeneizar e hegemonizar as práticas e culturas escolares.

Por fim, entende-se que urge a necessidade de se repensar as culturas que estão em circulação pela escola. Ou seja, a cultura escolar não deve ser analisada a partir da exclusão das culturas dos alunos. Essas culturas devem ser capazes de coabitar o mesmo espaço. Aceitar as culturas dos alunos significa, também, conhecer, reconhecer e aceitar as assimetrias que se colocam no seio dos alunos.

Ora, o que se procurou evidenciar neste estudo foi o processo de produção curricular nas escolas secundárias do 2º grau, a partir da compreensão das práticas docentes. Contudo, o que se apresentou ao longo deste trabalho foi uma série de questões que possibilitaram pensar sobre vários ângulos as questões educativas em Moçambique, sem contudo pretender fechar e muito menos dar soluções ou receitas sobre as práticas docentes mas, através das possibilidades que são colocadas e levantadas, trazer outros pontos de reflexão sobre a escola, para se pensar mais detidamente sobre o contexto da prática.

Sugere-se, então, a realização de mais pesquisas em áreas similares, sobretudo, no concernente à relação entre a situação socioeconômica dos alunos e o desempenho escolar, os conflitos entre a cultura escolar e as dos alunos, entre outras temáticas.

REFERÊNCIAS

ABREU, Rozana de. *A comunidade disciplinar de ensino de química na produção de políticas curriculares para o ensino médio no Brasil*. 2010. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2010.

AfriMAP; OPEN SOCIETY INITIATIVE FOR SOUTHERN AFRICA. *Moçambique: a prestação efectiva de serviços públicos no sector da educação* – um relatório publicado pelo AfriMAP e pela Open Society Initiative for Southern Africa, Johannesburgo – África do Sul, 2012.

ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. de. *O princípio da gestão democrática na escola pública*. Coleção políticas públicas de educação. Brasília: Liber Livro Editora Lda, 2012.

ANDRÉ, Marli Eliza. *Etnografia da prática escolar*. 13. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

_____. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 13, p. 51-64, jul. 2001.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o Futuro: Oito Exercícios sobre o Pensamento Político*. Relógio D'Água Editores, 2006.

ASBAHR, Flávia da S. F. *O sentido pessoal e projeto político-pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-social*. 2005. 199 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

BALL, S. Cidadania Global, Consumo e Política Educacional. In SILVA T.; MACEDO, D.; LARROSA, J. et al. (Orgs.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. 4. ed. Petropolis: Vozes, 2000. p. 121-137.

_____. *Global Education Inc.: new policy networks and the neo-liberal imaginary*. London: Routledge; New York: Taylor & Francis Group, 2012.

_____. Big Policies/Small world: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, v. 34, n. 2, 1998.

_____. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul/dez. 2001. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: Jul. 2015.

BALL, S. *Education Reform: A critical and post structural approach*. Philadelphia: Open University. 1994.

_____. *Education Reform: A critical and post structural approach*. Philadelphia: Open University. 1994, apud LINGARD, B.; RIZVI, F. Globalisation and the Fear of Homogenisation in Education. In S. J. Ball (Ed.), *Sociology of Education: Major Themes*, v. 4. Politics and Policies. London: Routledge/Falmer, 2000.

_____. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set/dez. 2004.

_____. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

_____. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53;

BALL, S.; BOWE, R. *El currículum nacional y su "puesta en práctica"*: el papel de los departamentos de materias o asignaturas. *Revista de Estudios del Currículum*, v. 1, n. 2, 1998, p. 105- 131.

_____. *Reforming Education & changing school: case studies in policy sociology*. London/New York: Routledge, 1992.

BALL, S.; BRAUN, A.; MAGUIRE, M. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículos sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <[http://www.curriculo sem fronteiras.org](http://www.curriculo-sem-fronteiras.org)>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. *How Schools Do Policy: Policy enactments in secondary schools*. New York: Routledge. 2012.

_____. *Policy Enactments in The UK Secondary Schools: Examining Policy, practice and school positioning*. *Journal of Education Policy*. 2010. p. 547-560

_____. *Promulgações políticas na escola secundária do Reino Unido: Examinando política, prática e posicionamento escolar*. Institute of Education, University of London, UK; Department of Education and Professional Studies, King's College London, UK, 2010.

BALL; MAGUIRE, M.; BRAUN, A.; HOSKINS, K. *Policy Subjects and policy actors in schools: Some necessary but insufficient analyses*. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education. 2011.

BARDIN, LAURENCE. *Análise de Conteúdo*. Edições 70, 1977.

BARTHES, Roland. *O prazer do Texto*. Editora Perspetiva, 1987.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. A Pedagogização do Conhecimento: Estudos Sobre Recontextualização. *Cadernos de Pesquisa*, v. 120, n. 75, p. 75-110, abr./nov. 2003.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BICCAS, Maurilane de Souza. As estatísticas educacionais brasileiras: um projeto e um homem. In: SENRA, Nelson de Castro (Coord.). *Organizando a Coordenação Nacional: estatística, educação e ação pública na era Vargas*. Rio de Janeiro: IBGE, 2014, p. 11-16.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação*. Portugal: Porto Editora., 1994.

BORDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 9-50.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de educação*. Tradução Magali de Castro. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p. 71-80.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro, 1992.

BOYLES, D. *American educational corporations: the free market goes to school*. New York: Flamer Press, 2000.

BURBULES, Nicholas; TORRES, Carlos. *Globalização e Educação: Perspetivas Críticas*. Porto Alegre: Arned Editora, 2004.

CANCLINI, Néstor G. *Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

CANDAU, Vera. Didática Crítica intercultural: aproximações. In: CANDAU, V. (Org.). *Escola, didática e interculturalidade: desafios atuais*. Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes, 2012. p. 121-137.

_____. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul/dez. 2011.

_____. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

COSSA, José de Inocêncio. *Influência do Apoio dos Pais e/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*. Dissertação de Mestrado (Desenvolvimento Curricular e Instrucional). Universidade Eduardo Mondlane – Faculdade de Educação, Maputo – Moçambique. 2013. (Orientador: Mouzinho Mário).

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1992.

DELORS, Jacques (org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: UNESCO/ Edições Asa/Cortez, 2001.

DIAS, Rosanne E. *Ciclo de Políticas Curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)*. 2009. 248f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

DIAS, Rosanne E.; LÓPEZ, Sílvia B. *Conhecimento, Interesse, e Poder na Produção de Políticas Curriculares*. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p.53-66, jul/dez. 2006.

DIAS, R. e LOPES, A. *Sentidos da Prática nas Políticas de Currículo Para a Formação de Professores*. *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.2, p.79-99, Jul./Dez. 2009.

DUBET, F. A Escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 29-45, jul. 2003.

DUBET, F.; BELLAT, M.; VÉRÉTOUT, A. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 14, n. 29, p. 22-70, jan./abr. 2012.

DUSCHATZKY, Sílvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 119-138.

FISCHER, Rosa, M. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos: Novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro, 2002.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORQUIM, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. 27. ed. Petrópolis. Vozes. 2001.

FOX, L.; SANTIBANEZ, L.; NGUYEN, V. et al. *Education Reform in Mozambique: Lessons and Challenges*. The World Bank: Washington. 2012.

GEERTZ, C. *A Interpretação de Culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A. 1989.

GIDDENS, Anthony. *Para além da esquerda e da direita*. São Paulo: UNESP, 1996, apud BALL, S. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: jul. 2015.

GIL, Natália de Lacerda. O Convênio, as Estatísticas Escolares e o Discurso Político Educacional. In: SENRA, Nelson de Castro (Coord.). *Organizando a Coordenação Nacional: estatística, educação e ação pública na era Vargas*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2014, p. 241-266.

GOODSON, Ivor. *A construção social do Currículo*. Lisboa. EDUCA, 1997.

_____. *As políticas de currículo e de escolarização*. Petrópolis: São Paulo: Vozes, 2008.

GRANJA, Tânia de Assis. *Construção do currículo escolar: a produção de sentidos de professores e alunos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da escola da Baixada Fluminense: Infância, Educação e Neoliberalismo*. Tese de Doutorado em Educação - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. (Orientadora: Maria de Lourdes Rangel Tura).

HALL, Stuart. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, v. 22, n. 2, p.15-46, jul/dez. 1997.

HANLON, G. Professionalism as Enterprise. *Sociology*, v. 32, n. 1, p. 43-63, 1998.

HYPÓLITO, A; VIEIRA, J. Políticas curriculares, estandardização do conhecimento e ressignificação da aprendizagem. In: TURA, Maria; GARCIA, M. (Org). *Currículo, Políticas e Ação Docente*. Rio de Janeiro: Eduerj. 2013. p. 127-135.

IRELAND, Timothy D. Em Aberto Vinte anos de Educação para Todos (1990-2009): um balanço da educação de jovens e adultos no cenário internacional, *Revista em Aberto*, v. 22, n. 82, p. 43-57, nov. 2009.

KUPER, A. *Cultura: a visão dos antropólogos*. EDUSC, 2002.

LARROSA, Jorge; LARA, Nuria. *Imagens do Outro: Educação Pós-Crítica*. Editora Vozes. 1998.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: GERALD, Corinta G; RIOLF, Cláudia R; GARCIA, Maria de Fátima (orgs.). *Escola Viva: Elementos para a construção de uma educação de qualidade social*. Campinas: Mercado de letras, 2004. p. 113-132, apud VEIGA-NETO. *Cultura e Currículo. Contrapontos*, Itajaí, ano 2, n. 4, jan./abr. 2002.

LINGARD, B.; RIZVI, F. *Políticas educativas em um Mundo Globalizado*. 2004.

_____. Globalisation and the Fear of Homogenisation in Education. In: BALL, S. (Org.), *Sociology of Education: Major Themes, Volume IV: Politics and Policies*. London: Routledge/Falmer, 2000 apud BALL, S. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n. 2, jul/dez. 2001, p. 99-116. Disponível em: <g>. Acesso em: jul. 2015.

_____. Políticas Educativas en un Mundo Globalizado. *Journal of Supranational Policies of Education*, Madrid, n. 2, p. 157-159, 2013.

LOPES, Alice. A teoria da atuação de Stephen Ball: E se a noção de discurso fosse outra? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. 2006. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v24.2111>>.

_____. Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo. Dossier Temático: Configurações da Investigação Educacional no Brasil. *Educacao, Sociedade e Culturas*, n. 39, p. 7-23, 2013.

_____. Currículo, política, cultura. In: SANTOS, Lucíola; DALBEN, Angela; DINIZ, Julio; LEAL, Leiva (Orgs.), *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. v. 1, p. 23-37.

_____. Apresentação. In: LOPES, Alice R. C.; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006, p.7-12.

LOPES, Alice. Discursos nas Políticas de Currículo. *Currículo sem Fronteiras*. v. 6, p. 33-52, 2006.

LOPES, Alice. Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul/dez. 2005.

_____. *Política de Integração Curricular*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008.

_____. Políticas de Currículo: Mediação por Grupos Disciplinares de Ensino de Ciências e Matemática. In: LOPES Alice R. C.; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Currículo de Ciências em debate*. Campinas: Papyrus, 2004. p. 45-75.

LOPES, Alice; CUNHA, E.; COSATA, Hugo. Da Recontextualização à Tradução: investigando políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 392-410, set./dez. 2013. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 11 mar. 2015.

_____. Contribuições de Stephen Ball para o estudo das políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A.; OLIVEIRA, A. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. *Cadernos de Educação*. Pelotas. jan./abr. 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LYOTARD, J.-F. *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester University Press. 1984. v. 10.

MACEDO, Elizabeth. *Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural*. Anais da Reunião anual da ANPEd. Rio de Janeiro: DP&A. 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. Currículo: Política, Cultura e Poder. Rio de Janeiro, Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul/dez. 2006.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr. 2006.

_____. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

MAGUIRE, M., BALL, S. *Discursos da Reforma Educacional no Reino Unido e Estados Unidos e o Trabalho dos Professores*. Práxis Educativa, Ponta Grossa, PR, v. 2 , n. 2 , p. 97 - 104, jul./dez. 2007.

MARCONDES, I, TURA, M. Heterogeneidade, ciclos e a prática pedagógica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 89, n. 222, p. 242-258, maio/ago. 2008.

MARRACH, Sônia. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI Junior, P. (Org.). *Infância, Educação e Neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56

MATOS, Maria do Carmo; PAIVA, Edil V. *Hibridismo e Currículo: ambivalências e possibilidades*. Currículo sem Fronteiras, v. 7, n. 2, p. 185-201, jul/dez. 2007.

MOREIRA E SILVA. *Indagações Sobre Currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura*. 1994.

MOREIRA, A. F. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa V. (org). *O Currículo nos limiões do contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 11-36.

_____. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, Tomaz Tadeu (Org). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 7-37.

OCDE. *Governance in Transition: Public Management Reforms in OECD Countries*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. 1995.

ORTIGÃO, Isabel; AGUIAR, Glauco. Repetência escolar nos anos iniciais do ensino fundamental: evidências a partir dos dados da Prova Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. (online), Brasília, v. 94, n. 237, p. 364-389, maio/ago. 2013.

OSÓRIO; SILVA. *Buscando sentidos: Gênero e sexualidade entre jovens estudantes do ensino secundário*, Moçambique: WLSA Moçambique, Maputo. 2008.

PACHECO, José. *Análise Curricular da Avaliação*. Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho. Colóquio sobre Questões Curriculares. 1995.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PINAR, William. *Estudos Curriculares: Ensaio Selecionados*. Rio de Janeiro: Cortez Editora, 2016.

POPKEWITZ, T. Números em grades de inteligibilidade: dando sentido à verdade educacional. In: TURA, M. L. T.; GARCIA, M. (org.) *Currículo, Políticas e Ação Docente*. 2013. p. 19-50.

SACRISTÁN, José. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) *Profissão professor*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SANTOS, J. dos. *O que é pós-modernismo*. 19. ed. São Paulo. Editora brasiliense. 2000.

SENRA, Nelson de Castro. A atividade estatística na Primeira República, tentativas de cooperação federativa (1890-1930). In: SENRA, Nelson de Castro (Coord.). *Organizando a Coordenação Nacional: estatística, educação e ação pública na era Vargas*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2014. p. 35-68.

SILVA, Tomáz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TARDIF, M. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

THAPAN, Meenakshi. *Ethnographies of schooling in contemporary India*. New Delhi: SAGE Publications. 2014.

TORRES, Rosa Maria. *Educação para Todos: a tarefa por fazer*. Porto Alegre: Artmed Editora. 2001.

TURA, Maria de Lourdes. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília; VILELA, Rita (Orgs.). *Itinerários da pesquisa. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. DP & A Editora. 2003, p. 183- 206.

_____. A propósito dos estudos culturais. In: MAFRA, Leila de Alvarenga; TURA, Maria de Lourdes Rangel (Orgs.). *Sociologia para educadores: o debate sociológico da educação no século XX e as perspectivas atuais*. Rio de Janeiro: Quartet, 2005. p. 101-135.

_____. Conhecimento escolar e a circularidade entre culturas. In: LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 150-173.

_____. Durkheim e a Educação. In: _____ (org.). *Sociologia para educadores*. 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2002. p. 25-61.

TURA, Maria; PEREIRA, Talita. *Políticas Curriculares, Sistemas de Avaliação e Conhecimentos Escolares*. In: TURA, M. L. R.; GARCIA, M. M. (org.). *Currículo, Políticas e Ação Docente*. Rio de Janeiro: Eduerj 2013, p. 111-125.

TURA, Maria de Lourdes.; MARCONDES, Maria Inês. Heterogeneidade, ciclos e a prática pedagógica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 89, n. 222, p. 242-258., maio/ago. 2008

TURA, Maria de Lourdes; SILVA, Sofia Marques da. Etnografia da prática pedagógica em contextos de multiculturalidade: o caso de uma Escola do Rio de Janeiro e de uma Escola do Porto. In: TURA, Maria de Lourdes; LEITE, Carlinda (Org.). *Questões de currículo e trabalho docente*. Rio de Janeiro: Quartet, 2010. p.71-105.

TRIVIÑOS, Augusto. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. *Educação Para Todos em 2015*. Alcançaremos as metas? Informe de Seguimento da ETP ao Mundo. Paris, UNESCO, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154820s.pdf>>. apud IRELAND. TIMOTHY D. Ireland. *Em Aberto Vinte anos de Educação para Todos (1990-2009): um balanço da educação de jovens e adultos no cenário internacional*, Brasília, v. 22, n. 82, p. 43-57, nov. 2009.

UNESCO. Pequim, República Popular da China. *International Expert Meeting on General Secondary Education: trends, challenges and priorities*. 2001.

_____. *Relatório do 3º Seminário Internacional do projecto “Análise e inovações curriculares da Educação para todos na África Subsaariana”* Diálogo político e desenvolvimento da mudança do currículo. Ouagadougou, 13 — 17 de Março de 2006.

UNICEF. *A Pobreza na Infância em Moçambique: Uma Análise da Situação e das Tendências*. Maputo, Moçambique, 2006.

UNITED NATIONS. *The UN Millennium Development Goals*. 2008. Disponível em: <<http://www.un.org/millennium goals/goals.html>>.

VEIGA-NETO. Cultura e Currículo. *Contrapontos*, Itajaí, ano 2, n. 4, p. 43-51, jan/abr. 2002.

VIANNA, C. Marina Subirats: Como formar seres humanos completos, iguais e com todas as suas diferenças. In: REGO, T. (Org). *Currículo e Política Educacional*. São Paulo: Vozes, 2011.

WEDIN, Asa. *Literacy, Practices in and out of school in Karagwe: The case of primary school literacy education in rural Tanzania*. Centre for Research on Bilingualism Stockholm University, 2004.

WILLIAMS, R. *Cultura e sociedade*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 2003.

WILLMOTT, H. *Strength is Ignorance; Slavery is freedom: Managing Culture in Modern Organizations*. Journal of Management Studies. 1993.

YOUNG, M.; WHITTY, G. *Society, state and schooling*. Lewes: Falmer Press, 1977 apud MACEDO, E. *Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural*. Anais da Reunião anual da ANPEd. Rio de Janeiro: DP&A. 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 10 de junho 2015.

YOUNG, Michael. Currículo e democracia: lições de uma crítica à "nova sociologia da educação". *Educação & Realidade*, v. 14, n. 1, 1989, p. 29-39.

_____. Para que Servem as Escolas? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

Legislações

Boletim da República, 29 de Maio de 1990. *Imprensa Nacional de Moçambique*, I Série- Número 21.

Escola Comunitária Nossa Senhora do Livramento. *Regulamento Interno*. 2012.

Escola Secundária da Zona Verde. *Regulamento Interno*. 2011.

Estratégia do Ensino Secundário Geral 2009 – 2015. *O papel do Ensino Secundário para o desenvolvimento do Capital Humano*. 2009.

Fórum Mundial de Educação. *Educação Para Todos: O Compromisso de Dakar*. 2000.

Instituto Nacional de Estatística. *Anuário estatístico*. 2016

MINED. *Estratégia para o Ensino Secundário Geral e para a Formação de professores para o nível Secundário*. 2006.

MOÇAMBIQUE. *A Prestação Efetiva de Serviços Públicos no Setor da Educação* - relatório publicado pelo AfriMAP e pela Open Society Initiative for Southern Africa, Abril 2012.

MOÇAMBIQUE. *Decreto Presidencial n.º 11/90*. Autoriza actividades do ensino privado e explicações. Boletim da República, I série, Maputo, 1990.

MOÇAMBIQUE. Lei 4/83, de 23 de Março. *Aprova a lei do Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação*. Boletim da República, I série, n.º 12, Maputo, p. 24(13-21), 1983.

MOÇAMBIQUE. Lei 6/92, de 6 de Maio. *Reajusta e adequa a Lei 4/83 do Sistema Nacional de Educação*. Boletim da República, I série, n.º 19. Maputo, p. 104 (8-13), 1992.

MOÇAMBIQUE. Lei nº 6/92 de 6 de maio de 1992. Lei do Sistema Nacional de Ensino.

MOÇAMBIQUE. Mined/Dneg. *Implementação do Currículo do Ensino Secundário Geral*. Maputo: Dneg, 2010.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Cultura/Instituto Nacional de desenvolvimento da Educação (Inde). *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG): Objectivos, Política, Estrutura, Planos de Estudos, Estratégias de Implementação*. Maputo: MEC/Inde, 2007.

MOÇAMBIQUE. *Constituição da República*, 2008. Maputo.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação. *Plano Estratégico da Educação*. 2012-2016.

MOÇAMBIQUE. Lei 6/92, Aprova o Sistema Nacional de Educação; Maputo, 1992.

MOÇAMBIQUE. Assembleia da República. *Sistema Nacional de Educação (SNE)*. Reajusta e adequa as disposições contidas na lei nº 4/83. Lei nº 6/92, Maputo, INM, BR, nº 19, I Série, 104, 1992.

MOÇAMBIQUE. Instituto Nacional de Estatística. *Agenda Estatística 2004*. Maputo, 2003.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Cultura (MEC). *Linhas gerais do Sistema Nacional de Educação*. Maputo, 198 apud MAZULA, Brazão. *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Lisboa: Edições Afrontamento & Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa, 1996.

_____. “*Os resultados do sector através dos principais indicadores.*” (Progress Report). Ministry of Education and Culture. Government of Mozambique. Maputo, Mozambique. 2010.

_____. *Regulamento Geral do Ensino Básico (REGEB)* (Diploma Ministerial nº 46/2008 de 14 de Maio). Maputo. 2008.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. *Despacho n.º 74/GM/MINEDD/2016*.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação. *Education for all-Fast Track Initiative*. Maputo, 2003.

_____. *Plano Curricular do Ensino Básico: objetivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação*. Maputo: Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2003.

_____. *Plano Estratégico de Educação 1999-2003 - “Combater a Exclusão, Renovar a Escola”*, Maputo, 1998.

_____. *Plano Estratégico de Educação e Cultura, 2012 2016*. Maputo, 2012.

Plano Curricular do Ensino Secundário Geral. *Documento Orientador*. Maputo. PCESG (MOÇAMBIQUE/MEC/Inde. Fevereiro, 2007.

Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário e Secundário e Alfabetização e Educação de Adultos, 2014.

República de Moçambique. *Constituição da República*, 2004; Maputo, 2004.

APÊNDICE A - Entrevista dirigida aos Membros da Direção da Escola

N.B: Os dados que serão obtidos desta entrevista são confidenciais e só serão usados para fins académicos. Apela-se a vossa honestidade, abertura e clareza ao responder as perguntas que lhe serão colocadas. Caso tenha alguma dúvida, queira, por favor, pedir o seu esclarecimento.

Dados Pessoais:

Formação académica: Instituto de Magistério Primário.....; 12+1; 10+2; Bacharelato.....; Licenciatura.....; Mestrado.....; Doutoramento, pós-doutorado; Outra.....

1. Senhor diretor, de acordo com a sua experiência profissional, há um mínimo percentual exigido aos professores? a) Se sim, tem algum documento oficial que preconiza tal medida? Se por acaso o professor não atingir a referida percentagem o que a escola faz?
2. Em caso de baixos resultados estatísticos na escola, quais têm sido a apreciação e o tratamento da Direção Distrital e/ou Direção Provincial de Educação?
3. Já tiveram casos de professores transferidos/dispensados da escola pelo mau desempenho e/ou comportamento dos professores?
4. Os professores têm participado da tomada de decisão na escola?
5. Como avalia a relação da direção da escola com os professores e estudantes?
6. Senhor diretor, como é que a escola tem procedido em relação aos alunos que não conseguem atingir um desempenho satisfatório e/ou que apresentam problemas relacionados com o consumo de drogas, bebidas alcoólicas?
7. **Comentários:**

.....

Obrigado pela sua colaboração

APÊNDICE B - Entrevista dirigida aos Professores

N.B: os dados que serão obtidos desta entrevista são confidenciais e só serão usados para fins acadêmicos ao nível de doutoramento. Assim sendo, apela-se a vossa honestidade e clareza ao responder as perguntas que lhe serão colocadas. Caso tenha alguma dúvida, queira, por favor, pedir o esclarecimento da respectiva pergunta.

Dados Pessoais:

Sexo: M... F... ii) Idade ... iii) Bairro onde reside ...

Formação académica: Instituto de Magistério Primário.....; 12+1; 10+2; Bacharelato.....; Licenciatura.....; Mestrado.....; Doutorado, pós-doutorado; Outra.....

Anos de Experiência Profissional.....,

1. Senhor (a) professor (a) tem participado da tomada de decisão aqui na escola?
2. Senhor professor, de acordo com o seu conhecimento, o que entende por Currículo?
3. Senhor Professor fala-nos do decurso das suas aulas.
4. Senhor Professor, para além de dar aulas, que outras atividades têm realizado ao longo do trimestre dentro e fora de sala de aulas?
5. Professor, segundo a sua experiência profissional, já foi exigido um mínimo percentual?
6. Lembra-se de ter participado de algum seminário ou capacitação profissional aqui na escola ou em outro lugar?
7. Senhor (a) Professor (a), no seu entender para que serve a avaliação?
8. Senhor (a) professor (a), que avaliação faz sobre o teste provincial?
9. O professor tem beneficiado de algum apoio técnico para a realização da sua atividade de docência?

Comentários:

.....

Obrigado pela sua colaboração

APÊNDICE C - Entrevista dirigida aos Estudantes

N.B: os dados que serão obtidos desta entrevista são confidenciais e só serão usados para fins acadêmicos. Assim sendo, apela-se a vossa honestidade e clareza ao responder as perguntas que lhe serão colocadas. Caso tenha alguma dúvida, queira, por favor, pedir o esclarecimento da respectiva pergunta.

) Nível de escolaridade a) ii) Repetente

iii) Idade... iv) Sexo... v) Bairro onde morra vi) Nível de escolaridade dos seus pais? ...

vii) Profissão dos pais ...Com quem vive? com os pais..... só com a mãe..... só com o pai.....
tios avós outro(s)

1. Qual é língua que usa com os seus amigos no recinto escolar para comunicação?

a) Português b) Inglês c) Francês d) Línguas nacionais (Changana, Bitonga, Sena, etc)

2. Qual é a língua que usa para a comunicação em casa com os seus pais?

a) Português b) Inglês c) Francês d) Línguas nacionais (Changana, Bitonga, Sena, etc)

3. Como avalia a sua relação com a escola?

4. Como vocês se sentem aqui na escola?

5. Nos dias que tendes aulas de Educação Física de manhã e no período de tarde, tem tido tempo de voltar para casa?

6. Achas que, o que aprendes aqui na escola tem utilidade e aplicabilidade no seu dia-a-dia?

7. Como analisa a sua relação com os professores?

Comentários:

Obrigado pela sua colaboração

APÊNDICE D - Ficha de Observação das atividades letivas

- a) Processo de Planificação das aulas pelos professores
- b) Atividades desenvolvidas pelos professores na sala de aulas (Organização da turma; controlo das presenças; uso do material didático; uso do manual do aluno; interação com os alunos; relação professor-aluno na sala de aulas e no recinto escolar; apresentação dos alunos – uniforme; apresentação dos professores, relação professor-aluno-conteúdo etc).
- c) Atividades desenvolvidas na escola antes e depois das aulas
- d) Documentos que chegam na escola
- e) Número de alunos/as em cada turma (O se sexo mais predominante)
- f) Proveniência dos alunos
- g) Assiduidade e pontualidade de alunos e de professores
- h) Idade média de alunos
- i) Tipo de aluno que frequenta as escolas pesquisadas
- j) Situação de repetências dos alunos nas escolas observadas.
- k) Observação das reuniões nas escolas

Dados por Produzir nas Escolas a Pesquisar

1. Número de professores e professoras nas escolas
2. Formação académica
3. Anos de experiência
4. Número de turmas
6. Número de alunos e alunas
7. Número de salas de aulas
8. Funcionamento da escola
9. Relação entre a classe e a idade etária

ANEXO A - Hino Nacional

O Hino Nacional denominado “Pátria Amada” vigora desde o ano de 2002, em substituição do anterior “Viva, Viva a FRELIMO” que vigorava desde a independência Nacional. A sua substituição resulta do novo cenário político, o multipartidarismo.

Hino Nacional de Moçambique

Pátria Amada

Na memória de África e do Mundo

Pátria bela dos que ousaram lutar

Moçambique, o teu nome é liberdade

O Sol de Junho para sempre brilhará

(2x)

Moçambique nossa pátria gloriosa

Pedra a pedra construindo um novo dia

Milhões de braços, uma só força

Oh pátria amada, vamos vencer

Povo unido do Rovuma ao Maputo

Colhe os frutos do combate pela paz

Cresce o sonho ondulando na bandeira

E vai lavrando na certeza do amanhã

(2x)

Moçambique nossa pátria gloriosa

Pedra a pedra construindo um novo dia

Milhões de braços, uma só força

Oh pátria amada, vamos vencer

Flores brotando do chão do teu suor

Pelos montes, pelos rios, pelo mar

Nó juramos por ti, oh Moçambique

Nenhum tirano nos irá escravizar

(2x)

Moçambique nossa pátria gloriosa
Pedra a pedra construindo um novo dia
Milhões de braços, uma só força
Oh pátria amada, vamos vencer

ANEXO B – Calendário Escolar

ANEXO B

	23/12 a 28/1/17 de Janeiro	Férias dos professores. As direcções das instituições planificam as férias dos professores nos termos da lei.
--	----------------------------	---

2.2. Ensino Secundário Geral

Calendário Lectivo 2016

Total: 38 semanas

PERÍODOS	DATA	ACTIVIDADES
Preparatório	14 Dezembro de 2015 a 08 de Janeiro de 2016	Matrículas (novos ingressos)
	29 de Janeiro	Apresentação dos alunos na escola para actividades de formação cívica X <i>N segue a lá act. nde de</i> Apresentação dos professores
1º Trimestre (13 semanas)	05 de Fevereiro	Abertura Solene do Ano Lectivo X
	08 de Fevereiro a 06 de Maio	Aulas
	09 a 13 de Maio	Interrupção Lectiva
	10 a 12 de Maio	Conselhos de Avaliação
	02 a 13 de Maio	Inscrições dos candidatos externos aos exames extraordinários
	Até 13 de Maio	Publicação dos resultados (aproveitamento 1º trimestre) Seminários de Capacitação Pedagógica X <i>- no 3 - acor</i>
	Até 20 de Maio	Análise do Aproveitamento Pedagógico X
	16 de Maio a 12 de Agosto	Aulas

ANEXO C - Circular n.º 338/GPM/SP/DFP/029/2015

Visto
A sua tarefa
fazer o envio de
documentos de
Bumiel
4.02.15

Matola,
5/07/2015



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
GOVERNO DA PROVÍNCIA DE MAPUTO
SECRETARIA PROVINCIAL
Departamento da Função Pública

A (o) Exmo (a) Senhor (a):

Proced. Provincial da
Educação e Cultura - Matola

Circular n.º /338 GPM/SP/DFP/029/2015

28/10/2015

Assunto: **Indumentária**

1. De acordo com o n.º 23 do Artigo 39, do Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado, constitui dever dos FAEs, "adoptar um comportamento correcto e exemplar na sua vida pública, pessoal e familiar de modo a prestigiar sempre a dignidade da função e a sua qualidade de cidadão"; conjugado com o n.º 1 do Artigo 97 do Decreto 30/2001 de 15 de Outubro, "os Funcionários e Agentes do Estado (FAEs) devem apresentar-se adequadamente vestidos".
2. É neste contexto, que vimos pela presente informar à V.Excia que para uma melhor apresentação dos FAEs, é expressamente proibido o uso das calças jeans, camisetas (incluindo a de gola ou polo), sapatilhas, saias curtas e blusas de manga curta, no local de trabalho e/ou em instituições públicas do Estado.
3. Exceptua-se a medida para os FAEs que exercem trabalhos em condições específicas e ou os sujeitos a uso obrigatório de fardamento, nos termos do n.º 1 do Artigo 98 do Decreto 30/2001 de 15 de Outubro.

Com os nossos melhores cumprimentos.

A SECRETÁRIA PERMANENTE PROVINCIAL

Claudina Maria de São José Mazalo
(Especialista C)



MIO

ANEXO D - Folha de classificação do pessoal docente

Amélia



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

21 de Novembro de 2010
Dr. João Pedro Soares
Director Nacional do Ensino Superior

Governo da Província de
Folha de Classificação do Pessoal Docente

Nome do Docente

Carreira

Classe

Escala

Escola

Distrito

Classe/disciplina

Período de/...../20..... a/...../20.....

1. Pontualidade

Nº de faltas	P	1º	2º	3º	M
0	10				
1 a 6	8				
7 a 14	5				
15 a 21	2				
>21	0				

2. Assiduidade

Nº de faltas just.	P	1º	2º	3º	M
0 a 3	20				
4 a 9	15				
10 a 14	10				
> 10	5				
faltas injust.	0				

3. Apresentação e comportamento

	P	1º	2º	3º	M
Decentadoas maneiras	12				
Decente	10				
Descuidada	5				

4. Indicador de medição da aula

	P	1º	2º	3º	M
Planifica e adequa os métodos à turma	15				
Planifica e não adequa os métodos à turma	12				
Não planifica	5				

5. Domínio científico das conteúdos

	P	1º	2º	3º	M
Domina os conteúdos e ajuda os colegas	20				
Domina os conteúdos	15				
Não domina, esforça-se em aprender	12				
Não domina, nem esforça-se em aprender	3				

6. Atitude educativa

	P	1º	2º	3º	M
Educa e mantém disciplina	14				
Impõe a disciplina	12				
Não mantém a disciplina	5				

7. Cumprimento das normas

	P	1º	2º	3º	M
Cump. as normas e adquire simb. nacional	15				
Cump. as normas e não adq. simb. nacional	12				
Quase incumprimento	5				
Não cumpre	2				

8. Participação na planificação em grupo

	P	1º	2º	3º	M
Contribui e participa regularmente	12				
Participa	10				
Não participa	4				

9. Produção e utilização das manuais didácticos

	P	1º	2º	3º	M
Prodiz, utiliza e conserva.	12				
Utiliza e conserva.	10				
Utiliza	8				
Não utiliza nem conserva.	5				

10. Formas de cumprimento dos programas de ensino

	P	1º	2º	3º	M
Cump. e procura alternativa p/ atingir object.	25				
Não cumpre mas atinge objectivos	20				
Não cumpre e nem atinge objectivos	1				

11. Cumprimento da presença

	P	1º	2º	3º	M
Cumprimento e apresenta trabalhos de qualidade	25				
Cump. mas não apresenta trab. de qualidade	15				
Não cump. nem apresenta trab. de qualidade	0				

12. Rendimento pedagógico

	P	1º	2º	3º	M
>80%	20				
60%-79%	15				
50%-59%	12				
40%-49%	10				
<40%	8				