

Ornila Domingos Verol Sande Liasse

Actividades Complementares ao Currículo no Ensino Básico: Análise das percepções dos actores sobre as funções de gestão para a sua implementação no IIIº ciclo do Ensino Primário, entre 2018 á 2019

Doutoramento em Educação/Currículo

Universidade Pedagógica

Maputo

2022

Ornila Domingos Verol Sande Liasse

Actividades Complementares ao Currículo no Ensino Básico: Análise das percepções dos actores sobre as funções de gestão para a sua implementação no IIIº ciclo do Ensino Primário, entre 2018 à 2019

Tese apresentada ao Programa Doutoral em Educação/Currículo, da Faculdade de Educação e Psicologia, como exigência parcial para obtenção do grau académico de Doutor de Educação/Currículo.

Supervisor interno: Prof. Doutor Daniel Daniel Nivagara

Supervisor externo: Prof. Doutora Cláudia Valentina Assumpção Galian (USP-Brasil)

Universidade Pedagógica

Maputo

2022

ÍNDICE

EPÍGRAFE.....	6
LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS	7
LISTA DE QUADROS	9
LISTA DE TABELAS	10
LISTA DE APÊNDICES	11
LISTA DE ESQUEMAS.....	12
LISTA DE FIGURAS	13
DECLARAÇÃO	14
DEDICATÓRIA	15
AGRADECIMENTOS.....	16
RESUMO	17
ABSTRACT.....	18
1.1.Contextualização.....	20
CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	38
2.1.Educação, Currículo e Gestão Curricular no Ensino Básico	39
2.1.1.Educação: um direito a construir.....	39
2.1.2.CURRÍCULO: uma construção social.....	43
2.1.3.GESTÃO CURRICULAR NO ENSINO BÁSICO: um olhar sobre o EP em Moçambique, no período pós-independência.....	50
2.2.Aproximações teóricas e suas interlocuções com as funções de gestão curricular.....	66
CAPÍTULO III - PERCURSO METODOLÓGICO.....	70
3.1.METODOLOGIA DE PESQUISA.....	71
3.1.1.Escolha da Abordagem Metodológica.....	71
3.1.2.Categorias e subcategorias de análise.....	74
3.1.3.Campo de pesquisa.....	76
3.1.4.Caracterização do contexto de pesquisa.....	77

3.1.4.1.Sobre a Cidade de Maputo.....	77
3.1.4.2.Efectivos Escolares na Cidade de Maputo.....	79
3.1.4.2.1.Sobre o Ensino Primário do 1º grau.....	79
3.1.4.2.2.Sobre o Ensino Primário do 2º grau.....	83
3.1.5.Sobre a escola em estudo: localização geográfica.....	86
3.1.5.1.Estrutura física e utilização dos espaços.....	87
3.1.6.População e Amostra.....	88
3.1.7.Critérios de não elegibilidade.....	90
3.1.8.Fontes e Procedimentos de Recolha de Dados.....	90
3.1.9.Considerações éticas.....	95
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA.....	96
4.1.Actividades Complementares ao Currículo no Ensino Básico.....	97
4.1.1.Funções de gestão para a implementação das ACC’s no Ensino Básico.....	97
4.1.2.Orientações da política curricular para as ACC’s.....	104
4.1.3.Tipologia das ACC’s realizadas na escola.....	111
4.1.4.Articulação das ACC’s com o currículo nacional do Ensino Básico.....	114
4.1.5.Papel dos actores na gestão das ACC’s na escola.....	117
4.1.6.Aspectos potenciais e aspectos por melhorar na gestão das ACC’s.....	129
4.1.7.Envolvimento dos diferentes actores escolares (comunidade) na gestão das ACC’s...131	
4.1.8.Como e o que fazem os professores nas suas práticas pedagógicas inerentes à implementação das ACC’.....	135
4.1.8.1.Explicação do uso de categorias de Flanders.....	140
4.1.8.2.Aplicação e análise do FIAC enquanto procedimento.....	141
CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	161
5.1. CONCLUSÕES.....	162
5.1.1. SUGESTÕES.....	166
BIBLIOGRAFIA FINAL.....	170

Apêndice nº 1: Pedido de realização da pesquisa	182
Apêndice nº 2: Guião de observação	183
Apêndice 3 – Roteiro de Entrevista	186

EPIGRAFE

Não é possível continuar a conceber o currículo de uma forma estática, definida, nos seus conteúdos, organização e modelos de trabalho, a partir de um único padrão, centralmente definido.

Roldão (2018)

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

- AC's – Actividades Complementares
- ACC – Actividade Complementar ao Currículo
- ACC's – Actividades Complementares ao Currículo
- ACC's-C – Actividades Complementares ao Currículo em Contraturno
- CEREEBA – Centro de Reforço Escolar para o Ensino Básico
- EP – Ensino Primário
- EP1 – Ensino Primário do Primeiro Grau
- EP2 - Ensino Primário do Segundo Grau
- EPC – Escola Primária Completa
- FG1 – Função de Gestão Um
- FG2 – Função de Gestão Dois
- GPO – Gestão Por Objectivos
- INDE – Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação
- INE – Instituto Nacional de Estatística
- MINED – Ministério da Educação
- MINEDH – Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PACOV – Plano de Acção para as Crianças Órfãs e Vulneráveis
- PANAC – Plano de Acção para a Criança
- PARP – Plano de Acção para Redução da Pobreza
- PCEB – Plano Curricular do Ensino Básico
- PdA's – Programa de Actividades
- PEA – Processo de Ensino-Aprendizagem
- PEE – Plano Estratégico da Educação
- PESOE – Plano Económico e Social e Orçamento do Estado
- PODC – Planificação, Organização, Direcção e Controle
- PSE – Política Sectorial da Educação
- PP-A - Participante da Pesquisa-Aluno

PP -MCE – Participante da Pesquisa-Membro do Conselho de Escola

PP-MDE – Participante da Pesquisa-Membro da Direcção da Escola

PP-ONG - Participante da Pesquisa-Organização Não Governamental

PP-P - Participante da Pesquisa-Professor

PP –Paux – Participante da Pesquisa – Pessoal auxiliar

PQG – Programa Quinquenal do Governo

PSE – Política Sectorial da Educação

SNE – Sistema Nacional de Educação

TIC´s – Tecnologias de Informação e Comunicação

TPP – Todos os Participantes da Pesquisa

LISTA DE QUADROS

Quadro nº 1: Actividades de reforço no CERREBA.....	29
Quadro nº 2: Teorias Curriculares – Defensores – Ênfase.....	45
Quadro nº 3: Níveis de Gestão – Componente Operacional.....	56
Quadro nº 4: Categorias e Subcategorias de investigação.....	75
Quadro nº 5: Características da instituição de pesquisa.....	77
Quadro nº 6: Critérios de elegibilidade da amostra.....	89
Quadro nº 8: Organização <i>versus</i> Planificação das ACC’s.....	99
Quadro nº 9: Processo de tomada de decisões na gestão das ACC’s.....	100
Quadro nº 10: Avaliar o desenvolvimento e os resultados na gestão das ACC’s.....	103
Quadro nº 11: Prosseguir, reorientar ou abandonar a decisão tomada na gestão das ACC’s.....	103
Quadro nº 12: Tipologia das ACC’s na escola pesquisada.....	111
Quadro nº 13: Papel dos actores escolares participantes na Gestão das ACC’s.....	133
Quadro nº 14: Categorias para a análise da interação de <i>Flanders</i> – FIAC.....	139
Quadro nº 15: Questões formuladas em diferentes disciplinas.....	149

LISTA DE TABELAS

Tabela nº 1 - Resumo do Ensino Básico à luz da Lei 6/92 e do Plano Curricular do Ensino Básico (2008).....	53
Tabela nº 2: Estatística do Ensino Primário na cidade de Maputo.....	78
Tabela nº 3: Efectivos escolares da Cidade de Maputo em 2017.....	79
Tabela nº 4: Efectivos escolares do EP1 em 2017 – Público.....	80
Tabela nº 5: Efectivos escolares do EP1 em 2017 – Privado.....	80
Tabela nº 6: Efectivos escolares do EP1 por Distritos em 2017 Público.....	81
Tabela nº 7: Efectivos escolares do EP1 em 2017 – Privado por Distrito.....	82
Tabela nº 8: Efectivos escolares do EP2 em 2017 – Público.....	83
Tabela nº 9: Efectivos escolares do EP2 em 2017 – Privado.....	84
Tabela nº 10: Efectivos escolares do EP2 em 2017 – Público por Distritos	84
Tabela nº 11: Efectivos escolares do EP2 em 2017 – Privado por Distrito.....	85
Tabela nº 12: Regime de funcionamento das aulas.....	88
Tabela nº 13: Caracterização da população.....	88
Tabela nº 14: Distribuição das ocorrências na Matriz de interacções.....	142

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice nº 1: Pedido para a realização da pesquisa	182
Apêndice nº 2: Guião de observação	183
Apêndice nº 3: Roteiro de entrevista	186
Apêndice nº 4: Termo de compromisso para divulgação dos resultados da pesquisa.....	188

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema nº 1: Funções de gestão curricular e suas dimensões	31
Esquema nº 2: Ciclo de funções de gestão	61
Esquema nº 3: Possibilidades de gestão das ACC's	99

LISTA DE FIGURAS

Figura nº 1: Cidade de Maputo, Divisão Política e Administrativa por Distritos	78
Figura nº 2: Técnicas de colecta de dados	91
Figura nº 3 – Cartaz ilustrativo de bons modos	128
Figura nº 4: Distribuição das frequências participativas	154

DECLARAÇÃO

Declaro que esta Tese de Doutoramento é resultado da minha investigação pessoal e das orientações dos meus supervisores, o seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia final.

Declaro ainda que este trabalho não foi apresentado em nenhuma outra instituição para obtenção de qualquer grau académico.

Maputo, ___ de _____ de 2022

Ornila Domingos Verol Sande Liasse

DEDICATÓRIA

Ao meu Pai, Domingos Tomás Sande, e à Minha Mãe, Argentina José Verol Sande, por sempre acreditarem no meu potencial.

Ao meu marido, Amílcar Gabriel Liasse, pela amizade, cumplicidade, encorajamento e por me incentivar a continuar com os estudos.

Ao meu filho, Alisson Gabriel Sande Liasse, minha razão de viver.

Aos meus irmãos, Marlen da Conceição Verol Sande de Sousa, Tomás Milton Verol Sande, Isa Maria Verol Sande Amade, Argentina Domingos Tomás Sande, Domingos Verol Tomás Sande, Elton Hilário Jackson, José Alfeu Massangaie, Luísa de Aster Saene e Mário Benjamane Saene Júnior, pela confiança que sempre depositaram em mim.

Às minhas amigas Valódia Moniz, Celina André e Célia Gueba e ao meu colega e amigo Hélio Daniel Parruque, que sempre torceram para que o estudo se concretizasse e o nível de doutoramento fosse obtido.

AGRADECIMENTOS

Após longa jornada de pesquisa, apraz-me endereçar os agradecimentos a todos os actores que directa ou indirectamente apoiaram no alcance do meu objectivo.

Um agradecimento muito especial vai ao meu supervisor Prof. Doutor Daniel Daniel Nivagara que, sabiamente, soube dar suporte teórico e prático para e durante a realização da pesquisa bem como, de forma competente e amigável foi pai e conselheiro.

Muitíssimo obrigada à Profa. Doutora Cláudia Valentina Assumpção Galian, minha supervisora, com quem tive uma relação académica e social salutar, pela sua atenção, orientação e acompanhamento.

Ao Prof. Doutor Félix Mulhanga e Prof. Doutor Benedito Sapane pelo encorajamento contínuo para a realização da actividade científica.

Ao Programa Doutoral em Educação/Currículo, pela oportunidade concedida para acrescer os meus conhecimentos sobre a gestão do currículo a partir da grelha proposta para a materialização do curso.

O meu agradecimento é extensivo aos professores da Escola Doutoral de Educação e Currículo pelas observações na concepção do projecto até à escrita da tese final.

À Comissão de Cooperação Nacional e Internacional da Faculdade de Educação (CCInt-FE), nas pessoas do Prof. Doutor Valdir Heitor Barzotto e da Vanessa Lima, pela recepção calorosa antes e durante o período de Estágio Científico Avançado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Aos colegas de pós-graduação que, após troca de impressões e vários debates em grupos de pesquisa, muito colaboraram para a clarificação do meu objecto de estudo.

Aos gestores escolares, professores, alunos e pessoal auxiliar da escola pesquisada, pela disponibilidade para participar da pesquisa e pela oportunidade de poder partilhar comigo o seu dia-a-dia na gestão do currículo.

RESUMO

Se levarmos em consideração que as Actividades Complementares ao Currículo (ACC's) constituem elementos que agregam valor à educação dos alunos, então estas precisam de ser geridas de forma participativa e por vários intervenientes do processo educativo. A presente tese versa sobre as funções de gestão para a implementação das ACC's no IIIº Ciclo do Ensino Primário. As funções referenciadas: Analisar, Decidir, Concretizar a decisão, Avaliar o desenvolvimento e os resultados que decorrem da decisão, Prosseguir, reorientar ou abandonar a decisão tomada, têm sido desenvolvidas a vários níveis de gestão (ROLDÃO & ALMEIDA (2018)). Os principais teóricos utilizados nesta pesquisa foram SACRISTÁN (2000), ZABALZA (2000), GÓMEZ & SACRISTÁN (2007) e ROLDÃO & ALMEIDA (2018). O estudo foi orientado pela seguinte questão: Que percepções têm os actores sobre a gestão das ACC's no ensino primário, concretamente no IIIº ciclo? O objectivo principal consistiu em analisar as percepções dos actores escolares face às funções de gestão para implementação destas actividades a partir de um estudo empírico realizado em uma escola do Ensino Primário, no Distrito Municipal KaMubukwane, ao longo de 2018 e 2019. A base metodológica de investigação foi a abordagem qualitativa usando procedimentos de observação, análise documental e entrevistas. As fontes de pesquisa compreenderam as de natureza documental e os sujeitos que constituíram actores na implementação do currículo na escola. Da parte de fontes documentais destacam-se a Lei 4/83 de 23 de Março, a Lei 6/92 de 6 de Maio, a Lei 18/2018 de 28 de Dezembro, o Plano Estratégico da Educação, o Plano Curricular do Ensino Básico e os relatórios de actividades desenvolvidas na escola. Em relação aos sujeitos da pesquisa, destacam-se actores escolares (membros da direcção da escola: Director da escola e Director-Adjunto Escolar; professores; alunos e membros do Conselho de Escola) e de organizações da sociedade civil que desenvolvem ACC's na escola. A pesquisa concluiu que as ACC's são uma componente de realce para a aprendizagem significativa para todos os alunos com maior destaque para aqueles que têm uma destreza diferenciada na aquisição de saberes inerentes ao currículo prescrito. Outrossim, o sucesso da sua implementação é assegurada pela democratização da escola. As tipologias das ACC's são uma selecção conjunta, predominando a valorização da participação dos diferentes actores escolares.

Palavras-chave: Educação, Currículo, Actividades Complementares ao Currículo e Gestão Curricular.

ABSTRACT

If we take into account that the Complementary Activities to the Curriculum (ACC's) are elements that add value to the education of students, then they need to be managed in a participatory way and by various actors in the educational process. This thesis deals with the management functions for the implementation of ACC's in the 3rd Cycle of Primary Education. The referenced functions: Analyzing, Deciding, Implementing the decision, Evaluating the development and results that result from the decision, Proceeding, reorienting or abandoning the decision taken have been developed at various management levels (ROLDÃO & ALMEIDA (2018)). The main theorists used in this research were SACRISTÁN (2000), ZABALZA (2000), GÓMEZ & SACRISTÁN (2007) and ROLDÃO & ALMEIDA (2018). The study was guided by the following question: What perceptions do actors have on the management of ACC's in primary education, specifically in the III Cycle? The main objective was to analyze the perceptions of school actors regarding the management functions for the implementation of these activities based on an empirical study carried out in a Primary School, in the KaMubukwane Municipal District, throughout 2018 and 2019

The methodological basis of investigation was the qualitative approach using observation procedures, document analysis and interviews. The research sources included those of a documentary nature and the subjects who constituted actors in the implementation of the curriculum at school. From the documentary sources, Law 4/83 of 23 March, Law 6/92 of 6 May, Law 18/2018 of 28 December, the Strategic Education Plan, the Basic Education Curriculum Plan and reports of activities carried out at school. In relation to the research subjects, the speeches of school actors (members of the school board: school director and Assistant School Director; teachers; students and members of the School Council) and civil society organizations that develop ACC' stand out at school. The research found that the ACC's are an important component for meaningful learning for all students, with greater emphasis on those who have a differentiated skill in acquiring knowledge inherent to the prescribed curriculum. Furthermore, the success of its implementation is ensured by the democratization of the school. The typologies of the ACC's are a joint selection, with a predominance of valuing the participation of different school actors.

Keywords: Education, Curriculum, Complementary Activities to the Curriculum and Curriculum Management.

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

1.1. Contextualização

Actualmente, com o acelerado processo de modernização científica e tecnológica e conseqüentemente mudanças no processo de formação dos indivíduos, as Actividades Complementares ao Currículo (ACC's)¹ vêm-se mostrando cada vez mais relevantes no processo de produção do conhecimento.

Na prática, as ACC's interagem com as demais actividades curriculares como objectivo de desenvolver competências necessárias à prática e, podem ser realizadas sob forma de actividades de extensão, participação em eventos, visitas dirigidas, exposições, entre outras.

Pesquisas realizadas em vários países e aos vários níveis de ensino, mostram a pertinência da realização das ACC's no desenvolvimento integral dos alunos. Essas actividades correspondem à práticas de ensino-aprendizagem académicas que buscam enriquecer o perfil dos alunos e são caracterizadas pelo aprofundamento e diversificação de estudos que possam possibilitar o reconhecimento de habilidades e competências tornando-se assim, ferramentas mais importantes para o sucesso de sua educação.

Desde a proclamação da independência nacional de Moçambique, em 1975², a República de Moçambique (2004) considerou a “*educação como direito e dever de cada cidadão*”, conforme consta do número 1 do art. 88 da Constituição da República. Por via desta, o país preconizou na sua política educativa a escolaridade obrigatória e o currículo mínimo³, com base na convicção de que o sistema educativo devia se “orientar de forma a promover uma estratégia de educação visando a unidade nacional, a erradicação do

¹ Diversas são as terminologias usadas para classificar as ACC's, como por exemplo: “actividades de enriquecimento curricular”, “actividades co-curriculares”, “actividades académicas curriculares complementares”, “actividades de reforço escolar” ou “actividades extracurriculares”. Para o estudo, abordamo-las como Actividades Complementares ao Currículo pois que consistem num currículo paralelo ao currículo obrigatório, sendo que as actividades escolhidas são desenvolvidas em simultâneo com o currículo oficial (VALENÇA, 1999) e, definidas como sendo “um conjunto de acções complementares ao currículo”, que podem ser realizadas a todos os níveis e graus de ensino (INDE, 2007:34).

²Havia naquela época uma população estimada de 10,627 milhões de habitantes (INE, 1995) e, actualmente, é estimada em 26.424 milhões de habitantes (INE, 2017).

³A ideia de um currículo mínimo comum está ligada à pretensão de uma escola também comum. A existência desse currículo mínimo obrigatório se justifica no caso de facilitar uma escola frequentada por todos os alunos, seja qual for a sua condição social (SACRISTÁN, 2000 citando SKILBECK, 1982). O mínimo marca uma norma de qualidade de conhecimentos e aprendizagens básicas para todo o sistema” (SACRISTÁN, 2000).

analfabetismo, o domínio da ciência e da técnica, bem como a formação moral e cívica dos cidadãos”⁴.

Percebe-se assim que a Educação é reconhecida em nível legal como sendo um instrumento fundamental para o crescimento económico e desenvolvimento social, visando promover o bem-estar dos indivíduos, ainda que não se possa esperar que o bem-estar dos indivíduos possa advir apenas da escola. À ela é dada uma grande responsabilidade: possibilitar ao país aumentar sua capacidade produtiva e assim opor-se à sua condição de subdesenvolvimento. Seria então o papel da educação retirar do atraso e da miséria não só os indivíduos em particular, mas a totalidade da população conforme alude OLIVEIRA (2000:213). Considera-se, assim, que a educação básica pode tomar um papel primordial nessa tarefa.

A nossa contextualização é também fundamentada em fontes documentais como o Plano Quinquenal do Governo (PQG), Plano Estratégico da Educação (PEE), Agenda 2025, Teses do 11º Congresso da FRELIMO e Planos para a Redução da Pobreza Absoluta (PARPA). Os excertos aqui apresentados são os que versam sobre a potencialidade atribuída à Educação enquanto vector do desenvolvimento do capital humano defendida naqueles instrumentos orientadores.

Segundo versado no PQG (2020-2024), o capital humano e as suas habilidades determinam o crescimento económico a longo prazo de um país ou região e aumentam as oportunidades de transformação do crescimento em processos de desenvolvimento. Na sua indicação, o PQG prevê que, dispor de cidadãos com boas condições de saúde, preparados e capacitados, com boa formação humanística, científica e artística, será necessário para alcançar o desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida e reduzir as desigualdades sociais.

O investimento na educação de qualidade constitui um factor de transformação e um importante catalisador da mudança e da garantia da competitividade dos jovens nos mercados de trabalho. Adjacente a este pressuposto, o incremento das ACC's no Ensino Primário se constitui em potencialidade para a prossecução de várias directrizes emanadas em diferentes instrumentos legais.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE (2016) faz uma análise da situação política, económica e social do País através do Plano Estratégico de Educação e Desenvolvimento

⁴ *ibid*: número 1 do art. 113

Humano que atende ao sector da Educação, descrevendo desafios a serem considerados na sua implementação. Dos desafios descritos no PEE destacamos o terceiro, por ater-se ao nosso objecto de estudo, ao considerar que:

sector educacional é, não só influenciado pela sociedade, como também desempenha um papel fundamental no seu contínuo desenvolvimento. É, por isso, fundamental a melhoria da eficiência do sistema, seja a nível interno ou externo, de modo a que o SNE produza os desejados retornos do investimento público e traga benefícios monetários e não monetários para a sociedade, em termos de emprego, produtividade, saúde e bem-estar social (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2016:22).

No que tange às teses defendidas pelo Partido FRELIMO, concernentes às directrizes para o desenvolvimento advindo da educação, é preconizado que,

o desenvolvimento do capital humano é, ao mesmo tempo, um pré-requisito e o objectivo fundamental do desenvolvimento sustentável e da afirmação do nosso País no concerto das nações. Para se vencerem os grandes desafios que o País enfrenta, é necessário que cada moçambicano tenha acesso à uma educação relevante e de qualidade e à uma formação profissional adequada para que possa ser proactivo e criativo na busca de soluções aos problemas que travam o desenvolvimento, participando na promoção de uma vida cada vez mais sã e digna para si e para os outros, daí que, a FRELIMO continua a promover políticas, estratégias e programas que garantam a massificação do acesso à uma educação relevante e de qualidade que sustente um desenvolvimento económico e social assente na inovação, criatividade, ciência e tecnologia, acrescentando valor à produção nacional, impulsionando a industrialização e promovendo o emprego e auto-emprego (FRELIMO, in. 11º Congresso, 2016:21).

No processo de formulação da Agenda 2025, as aspirações da sociedade moçambicana são, no sentido de se dar maior ênfase à dimensão educativa e formativa do saber fazer. À Educação e à formação são atribuídas papel preponderante da capacitação do cidadão moçambicano, fornecendo, especialmente, aos adolescentes e jovens, os instrumentos práticos e teóricos para serem bem sucedidos na vida. Por essa razão, a educação e a formação devem, ser vistas como sendo compostas por quatro pilares inter-relacionados de saberes a serem tomados em conta na materialização da visão, designadamente: (i) saber ser, (ii) saber conhecer, (iii) saber fazer, (iv) saber viver juntos. Nesta perspectiva, é vigorosa a tese de que, com o incremento das ACC's no Ensino Primário, a componente do saber fazer se potencialize com maior probabilidade.

O Plano de Acção para Redução da Pobreza (PARP - II) em suas linhas gerais prioriza o acesso à Educação de qualidade como constituinte de um dos indicadores de desenvolvimento humano, desde o nível primário ao superior, sendo concomitantemente uma das orientações estratégicas para a redução da pobreza. Nossa análise, é de que o acesso em si, não é de uma auto-suficiência enquanto a Educação Básica não for profissionalizante, o que requer a integração de disciplinas ou mesmo ACC's no Ensino Primário para garantir um ensino de qualidade com maior relevância para a formação do capital humano reconvertível para a sociedade moçambicana em primeiro plano, para África Austral em segundo e para o mundo em geral.

Alguns organismos internacionais, como o Banco Mundial, que vêm investindo na educação em vários países em vias de desenvolvimento, incluindo Moçambique, depositam prioridade sobre o Ensino Básico que, na actual Lei 18/18, integra-se na educação básica, pois:

A educação básica proporciona o conhecimento, habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efectiva na sociedade (...) essas competências podem ser aplicadas à uma grande variedade de empregos e permitir às pessoas, adquirirem habilidades e conhecimentos específicos orientados para o trabalho, quando estiverem no local de sua actuação (TOMMASI et al., 1998:131).

Entendemos, considerando essa prioridade, que, por via da educação básica, pode ser possível produzir meios que conduzam e possibilitem o êxito na vida dos indivíduos. Compreendemos, de tal forma que a Educação Básica pode trabalhar no sentido de contribuir para o bem-estar do indivíduo, podendo este também ser o elemento central de referência para a organização dos curricula, isto é, quem concebe os curricula deve ter o indivíduo como o cerne.

Na visão de SACRISTÁN (2000), os curricula continuam sendo a fonte de validação académica e profissional da sociedade e a educação, mais apropriadamente a escola, tem por meta “fazer a cabeça” dos que a frequentam, através do currículo oficial (CORTELLA, 2003), para que se alcancem os objectivos educacionais estabelecidos num dado contexto histórico-social.

A interpretação de tais objectivos e a transformação destes em acção é tarefa dos múltiplos agentes que intervém no Sistema Nacional de Educação (SNE). Acrescentam BASTOS e DUARTE (2016:41) que *“os fazedores de políticas têm que definir claramente*

que resultados desejam ver melhorados nas escolas de forma a facilitar a monitoria e a avaliação de desempenho” dos alunos. Para além disso, têm que prover os recursos materiais e simbólicos para apoiar as escolas e os professores na realização de seu trabalho.

Portanto, entende-se que os múltiplos actores que participam da construção e desenvolvimento do sistema educativo precisam ter uma postura crítica e reflexiva para decidir que tipo de actividade e intervenções são mais adequados para a educação escolar.

Na visão de BRANSFORD, BROWN e COCKING (2007:109), um importante objectivo da educação escolar é preparar os estudantes para a adaptação flexível aos novos problemas e cenários. A respeito dessa questão, e salientando a importância do desenvolvimento da criticidade nesse processo de adaptação, entende-se também na fala de MOREIRA (2003:40), que *“a educação não pode ser reduzida à formação de consumidores competentes. Ela supõe a formação de sujeitos históricos, activos, criativos e críticos, capazes de não apenas se adaptar à sociedade em que vivem, mas de transformá-la e de reinventá-la”*. Adicionalmente, defendem SAMPAIO e GALIAN (2013:171), no texto *“Currículo na escola: uma questão complexa”*, que *“todo esse processo formativo deve permitir aos alunos uma inserção bem sucedida no mundo letrado e complexo: com segurança, autonomia, capacidade de crítica e disposição para a transformação social”*.

Nesta linha de entendimento, a escola sendo uma organização ao serviço da sociedade e, para a qual esta, por sua vez, define os papéis a serem cumpridos em cada momento, notadamente, a formação dos alunos para a actuação social (MURRIE, 2008:9), ela necessita, em seu processo de gestão curricular, articular as actividades previstas no currículo oficial/prescrito com as ACC's⁵ para que os alunos se tornem reflexivos em relação ao mundo e à sociedade em que se encontram para poder compreendê-la e modificá-la naquilo que se mostre necessário.

Na prática, as ACC's constituem-se em mecanismos para o aproveitamento de conhecimentos adquiridos através da interacção com as demais actividades de formação, a exemplo de visitas de estudo a locais históricos, campos de produção agrícolas, centros de instrução preparatória, universidades, eventos científicos, tecnológicos, desportivos e culturais. Essas actividades possuem uma relação directa com o currículo prescrito e têm o

⁵De acordo com a Resolução CNE/CES N°4, de 13 de Julho de 2005, as Actividades Complementares se constituem em componentes curriculares enriquecedoras e implementadoras do próprio perfil do formando <https://www.semesp.org.br/legislacao/migrado2116/acesado> a 19 de Junho de 2018 as 18:28h

objectivo de estimular a participação em experiências diversificadas que contribuirão para a formação dos alunos.

Neste sentido, é importante que os actores escolares integrados nos conselhos de escola, compreendam que as Actividades Complementares (AC's), tendo em vista aproximar os processos de ensino e aprendizagem na escola à realidade concreta dos alunos, organizando-se dentro ou fora da sala de aulas e sob supervisão da escola e/ou dos professores e gestores escolares, têm vindo a assumir-se como elemento de elevada importância para o sucesso pedagógico dos alunos.

Por se compreender a importância das ACC's na formação dos alunos, é pertinente destacar alguns estudos anteriores, dentre teses, dissertações e artigos científicos, relacionados com o tema da pesquisa. Pode-se destacar, por exemplo, a pesquisa sobre *Gestão Curricular como um Desafio Epistemológico: a diferenciação educativa em debate*, realizada por COSME e TRINDADE (2012), pesquisadores do Centro de Investigação e Intervenção Educativa da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

A mesma teve como objectivo, contribuir para uma reflexão sobre outras possibilidades de abordar o papel e as finalidades da escola com vista a equacionar a necessidade de o currículo ser objecto de um processo de gestão e regulação. Foi possível depreender a partir do texto que os professores, na sua responsabilidade de gestores curriculares, identificam os desafios educativos particulares para cada um dos seus alunos, suscitando desta forma uma abordagem diferenciada que apoia o desenvolvimento do trabalho destes, apelidando-o de projecto de diferenciação curricular inclusivo. Por este caminho, através de opções pedagógicas prévias, os alunos aprendem e formam-se à medida que constroem outros significados sobre a realidade e os discursos que se desenvolvem sobre esta mesma realidade, através do contacto com outros instrumentos de mediação que as escolas devem proporcionar.

Analisando outra experiência fora de Portugal, como é o caso do Brasil, em relação ao ensino básico, no ano 2011 a Secretaria da Educação do Estado de Paraná, criou o programa de ACC's que tinha como objectivos:

o empoderamento dos sujeitos envolvidos por meio do contacto com os conhecimentos (...) onde, ao integrá-las ao currículo escolar, com a ampliação dos tempos, espaços e oportunidades de aprendizagem, promovem a melhoria da qualidade do ensino a fim de atender as necessidades sócioeducacionais dos alunos, oferecer ACC's escolares vinculadas ao Projecto Político-Pedagógico da Escola, respondendo às demandas educacionais e aos anseios da comunidade e possibilitar

maior integração entre os alunos, escola e comunidade, democratizando o acesso ao conhecimento e aos bens culturais (PARANÁ, 2011).

Na pesquisa realizada em 2013, por Ângela Maria Lopes, professora da rede estadual de educação do Paraná, que resultou no artigo *Sala de apoio à aprendizagem: actividade complementar em contraturno ou reforço escolar?*, resultado do estudo feito no Colégio Estadual Vera Cruz de Mangaguari-Paraná, a autora mostrou que alguns documentos orientadores da política educativa apresentam critérios para o funcionamento das turmas que utilizariam as salas de apoio mostrando que as mesmas fazem parte do programa de actividades complementares e que devem funcionar em contraturno. Com o estudo, baseado em projecto de intervenção realizado na escola em análise, a pesquisadora alega ter conseguido contribuir para a modificação da mentalidade dos professores de que a sala de apoio não é apenas um reforço escolar.

Outra pesquisa publicada em 2015, na revista “Actualidades Investigativas en Educación”, que foi realizada por Juliana Alves da Siva Ubisnki e Dulce Maria Strieder, com o título *O (des)interesse dos professores frente às actividades em contra-turno*, também relativa à realidade do Paraná, Brasil, com o objectivo de expor os resultados obtidos em pesquisa realizada no Colégio Estadual Horácio Ribeiro dos Reis, as pesquisadoras chegaram à conclusão de que é importante que as actividades atendam à demanda da comunidade escolar, sendo que os professores estão cientes dos programas ofertados na escola e que cada vez mais alunos participam. Ademais, elas afirmam que a experiência contribuiu para melhorar a qualidade de ensino e para a própria capacitação dos professores.

É possível perceber, a partir das pesquisas expostas, que as ACC's nas escolas têm sido realizadas em contraturno e que as mesmas têm lugar no ambiente escolar. Os estudos apontam que essas actividades constituem mecanismos para aproveitamento de conhecimentos adquiridos através da interacção com as demais actividades de formação, a exemplo de visitas de estudo, participação em eventos científicos, tecnológicos, desportivos e culturais. As actividades possuem uma relação directa e/ou indirecta com currículo prescrito, sendo organizadas por áreas de conhecimento, e têm o objectivo de estimular a participação em experiências diversificadas que contribuirão para a formação dos alunos.

Com base na análise do programa “Inovação do Currículo do Ensino Básico Integrado”, patente no Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB), e do Manual de

orientações do programa de Actividades Complementares Curriculares em Contraturno⁶ (ACC's-C), elaborado pela Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná, foi possível compreender que o projecto deve articular a teoria e a prática nas ACC's-C e que as mesmas deverão ser organizadas nas áreas do conhecimento, articuladas aos componentes curriculares, nos seguintes Macrocampos: (i) Aprofundamento da aprendizagem, (ii) Experimentação e iniciação científica, (iii) Cultura e arte, (iv) Desporto e lazer, (v) Tecnologias da informação, da comunicação e uso de mídias, (vi) Meio ambiente, (vii) Direitos humanos, (viii) Promoção da saúde, (ix) Mundo do trabalho e geração de rendas.

Em Moçambique, as ACC's no Ensino Primário têm suas linhas gerais no PCEB, de autoria do Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE, 2003). As mesmas podem ser concretizadas, entre outras modalidades, através do Currículo Local⁷, que é uma das inovações incluídas desde 2003. Na sua concepção e orientação clarifica que,

a escola tem à sua disposição um tempo para a introdução de conteúdos locais, que se julga relevante para uma inserção adequada do educando na respectiva comunidade. Os conteúdos locais devem ser estabelecidos em conformidade com as aspirações das comunidades, o que implica uma negociação permanente entre as instituições educativas e as respectivas comunidades. As matérias propostas para o currículo local, devem ser integradas nas diferentes disciplinas curriculares, o que pressupõe uma planificação adequada das lições (INDE, 2003:27).

Fazendo uma aproximação com o manual de ACC's, da concepção brasileira, encontramos um apoio metodológico e orientador que pode nos ajudar no incremento e implementação dessas actividades em Moçambique. A exemplo, o manual de concepção brasileira, define uma carga horária de quatro horas-aulas semanais, com o mesmo grupo de alunos, mais uma hora para a planificação do professor, que deverá ter formação específica relacionada à área de conhecimento da actividade que desenvolverá, ser responsável pela planificação, desenvolvimento efectivo dos trabalhos com os alunos/as em sala e pela avaliação. Devem ser realizadas em um ou dois dias, em horários preestabelecidos pela escola, respeitando o turno em que foi autorizado, tendo em vista o benefício do aluno, e cumprindo o calendário escolar. A escola pode realizar parcerias com outras instituições e

⁶ São consideradas Actividades Complementares Curriculares em Contraturno, às que decorrem em período não programado para leccionação em sala de aulas contudo, privilegiam a aprendizagem de conteúdos previstos no currículo prescrito.

⁷ A carga horária do currículo local é de 20% do total do tempo previsto para a leccionação em cada disciplina (INDE, 2003:27). Este tempo, em algum momento, tem sido privilegiado e oportuno para a realização das ACC's.

desenvolver a ACC em outro local disponível na comunidade, desde que não ofereça risco à integridade dos alunos/as. O Núcleo Regional de Educação deve realizar acompanhamento pedagógico, monitorar e avaliar as ACC's-C. Mais adiante apresentamos as semelhanças e dissemelhanças entre a concepção moçambicana e a concepção brasileira sobre as ACC's.

A exemplo disso, no caso específico moçambicano, algumas organizações de iniciativa educacional (Associação Kandhelo e o Centro de Reforço Escolar para o Ensino Básico - CEREEBA) têm realizado actividades que complementam a aprendizagem formal dos alunos. Estas instituições, chanceladas pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), oferecem um modelo inovador de apoio escolar a alunos do ensino público como forma de facultar ferramentas metodológicas para descoberta, prática e desenvolvimento de competências em leitura, escrita e numeracia, assim como a aprendizagem da língua inglesa, música e informática, para que a criança vinda de família carenciada, necessitando de reforço na aprendizagem, possa ter a possibilidade de se beneficiar sem que seus pais e/ou encarregados de educação desembolsem valores avultados para garantir o apoio escolar necessário.

A implementação das ACC's no Ensino Primário, visto sob prisma local, ganha cada vez mais relevância em Moçambique, em contextos de saber fazer. Pesquisadores como BASILIO (2012) e NIVAGARA (2018), olham para a questão com pormenores que vão do académico até ao político, atribuindo potencialidades tangíveis na medida em que encontram nelas a possibilidade de contribuir para uma melhor aprendizagem, uma aprendizagem significativa para os alunos, em virtude da educação escolar partir do conhecido (conhecimento local) para o desconhecido, o geral (conhecimento científico, universal).

Na compreensão de NIVAGARA (2018:14) os saberes locais transformam-se em “pré-requisitos” fundamentais para a aprendizagem (ex: a língua, as formas geométricas existentes nos objectos tradicionais, a história e gastronomia locais, as práticas medicinais locais, etc.), como também podem converter-se em impulsos motivacionais significativos para os alunos por estes reconhecerem o que se deseja aprender, poderem ter apoio dos seus pais ou outros membros da comunidade na resolução de eventuais problemas de aprendizagem.

Apesar dos avanços que o país têm experimentado na questão das ACC's, com enfoque ao currículo local, assim como no reforço dado pelas organizações não governamentais como é o caso do CEREEBA, ainda imperam desafios para a efectivação de um currículo que se preze ser inclusivo.

Estas asserções não limitam a criatividade que o professor pode empreender com vista a desenvolver as competências necessárias para a inserção dos seus alunos na comunidade assim como no mercado de trabalho através de acções empreendedoras. Uma das experiências moçambicanas implementadas pelo CEREEBA dá indicação de que as actividades de reforço, sendo realizadas fora do horário regular das aulas, têm lugar dentro do centro escolar e obedecem uma estrutura organizativa semanal, como a seguir se apresenta:

Quadro nº 1: Actividades de reforço no CERREBA

Nº	Actividades do Projecto	2ªfeira	3ªfeira	4ªfeira	5ªfeira	6ªfeira
1.	Português (literacia)	X	X		X	X
2.	Matemática (numeracia)	X	X		X	X
3.	Música	X			X	
4.	Informática	X			X	
5.	Assistência Psicológica por Turma					X
6.	Língua Estrangeira	X	X		X	X
7.	Juniores e Adolescentes (JUAD)			X		

Fonte: Adaptado pela autora a partir do projecto do CEREEBA (2018).

Para nossa tese, usamos a terminologia *ACC's*, (uso brasileiro), correspondendo ao conjunto de actividades que podem ser desenvolvidas por via de conteúdos locais e que devem ser estabelecidos em conformidade com as aspirações das comunidades (INDE, 2003:27) que, em seus desdobramentos tomam a terminologia de *actividades de reforço* (CEREEBA, 2018). No que concerne aos objectivos destas actividades, analisando o PCEB em Moçambique, assim como o Manual de Orientações do Programa de Actividades Complementares Curriculares, da autoria brasileira, encontramos semelhanças e dissemelhanças.

As semelhanças situam-se na descrição dos objectivos e sujeitos alvos plasmados nos dois documentos. O INDE (2003:27) assevera que o Currículo Local objectiva formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, a vida da sua família, da comunidade e do país, partindo da consideração dos saberes locais das comunidades onde a escola se situa. Para tal, os programas de ensino devem prever uma margem de tempo, que permite a acomodação do currículo local. Isto é, a escola tem à sua disposição um tempo para a introdução de conteúdos locais, que se julgar relevantes para uma inserção adequada do

educando na respectiva comunidade. O segundo documento orienta-se pelo seguinte objectivo: empoderamento educacional dos sujeitos envolvidos por meio do contacto com os conhecimentos, equipamentos sociais e culturais existentes na escola ou no território em que esta está situada, com a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas. Assim, os espaços externos ao ambiente escolar podem ser utilizados mediante o estabelecimento de parcerias entre a escola e órgãos ou entidades locais, sempre de acordo com o Projeto Político-Pedagógico da Escola. (PARANÁ, 2011:3).

Todos os documentos têm o aluno como o principal actor e sujeito dos conteúdos e actividades que, introduzidas nos currícula, podem potenciar suas capacidades e habilidades cujo currículo prescrito não prevê encetar. A dissemelhança é pautada na temporalidade em que esses conteúdos, assim como as actividades, devem ser enquadrados nos planos de ensino. Em Moçambique, a carga horária do currículo local é de 20% do total do tempo previsto para a leccionação em cada disciplina (INDE, 2003:27) enquanto no contexto brasileiro esses conteúdos devem ser leccionados na base da ampliação de tempos lectivos.

Cabe antes de prosseguirmos, uma nota esclarecedora sobre as nossas pretensões fulcrais na pesquisa no que tange às especificidades sobre as linhas ténues tangentes às terminologias (gestão escolar, administração escolar e gestão curricular).

LIMA et al. (2014) consideram que

A gestão escolar e a administração escolar, algumas vezes são empregues como sinónimos e, em outras ocasiões, podemos observá-las de forma distinta. Etimologicamente, a palavra administração vem do latim *ad* (d direcção, tendência para) e *minister* (subordinação ou obediência) e significa aquele que realiza uma função sob o controlo de outrem. Assim, ao longo do tempo, a palavra administração sofreu várias modificações, passando a assumir e conduzir o preparo por meio da planificação, da organização, da direcção e do controlo (LIMA et al., 2014:129).

Referenciando PARO (2010) os autores asseveram que o termo administração pode ser entendido ainda como a “*utilização racional de recursos para a realização de fins determinados*”, enquanto a gestão pode ser apresentada como um processo dentro da acção administrativa ou pode denotar a intenção de politizar esta prática.

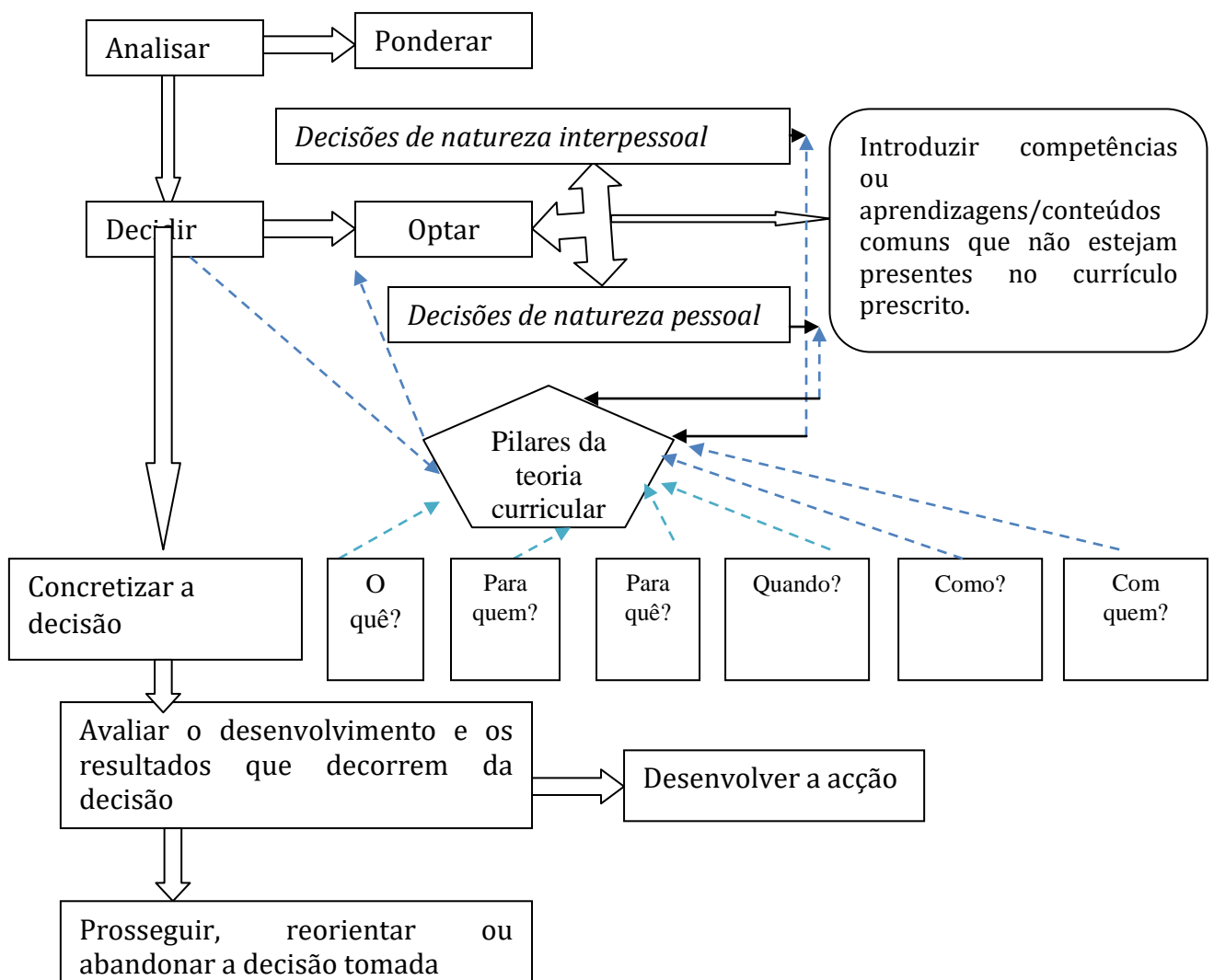
No seguimento da definição anteriormente apresentada, a gestão escolar mostra-se um conceito preponderante nas nossas discussões. Segundo LÜCK (2009), esta constitui uma das áreas de actuação profissional na educação destinada a realizar a planificação, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das acções educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos.

A autora adianta referindo que,

A gestão escolar, como área de atuação, constitui-se, pois, em um meio para a realização das finalidades, princípios, diretrizes e objetivos educacionais orientadores da promoção de ações educacionais com qualidade social, isto é, atendendo bem à toda a população, respeitando e considerando as diferenças de todos os seus alunos, promovendo o acesso e a construção do conhecimento a partir de práticas educacionais participativas, que fornecem condições para que o educando possa enfrentar criticamente os desafios de se tornar um cidadão actuante e transformador da realidade sociocultural e económica vigente, e de dar continuidade permanente aos seus estudos (LÜCK, 2009:23).

Concernente à gestão curricular, apresentamos esquematicamente as funções que a perpassam.

Esquema nº 1: Funções de gestão curricular e suas dimensões



Fonte: Elaborado pela autora, inspirada em ROLDÃO (1999)

Importa referir que a gestão curricular é inerente à qualquer prática docente e que o trabalho pedagógico é uma realidade complexa que exige a procura de práticas inovadoras e

contextualizadas. Daí a necessidade de utilizar funções de gestão – desde a concepção até a sua avaliação – que permitam a busca da melhoria do ensino e das práticas escolares, garantindo a coerência e relevância entre as actividades organizadas pela escola e o sucesso dos alunos.

A finalidade última da gestão curricular é garantir e melhorar as aprendizagens dos alunos (ROLDÃO, 1999:55-58). É neste contexto que, na presente pesquisa, fazemos uma análise das percepções dos actores sobre as funções de gestão curricular (Analisar, Decidir, Concretizar a decisão, Avaliar o desenvolvimento e os resultados que decorrem da decisão e Prosseguir, reorientar ou abandonar a decisão tomada) para a implementação das ACC's tendo como foco de investigação o IIIº Ciclo, no período de 2018 à 2019.

A pesquisa foi realizada em uma escola para compreender o processo de gestão curricular que, na óptica de MURRIE (2008), é entendido como:

“o esforço consciente dos sujeitos responsáveis pela escola para gerar mudanças na implementação do currículo, a partir da tomada de decisões sobre a planificação, sua aplicação e avaliação visto que exige competência técnica, participação responsável e compromisso com os resultados educacionais efectivos e significativos” (pg.7).

Todavia, o estudo é visto sob a perspectiva fenomenológica⁸ que, na opinião de SILVA (2017:40-41), defende o currículo como um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida quotidiana que se acostumaram a ver como dados e naturais. Desta feita, a pesquisa pretende constituir uma contribuição na busca do sonho de uma gestão eficaz e efectiva do currículo para o alcance dos objectivos educacionais, a partir de uma conveniente articulação entre o currículo prescrito e as ACC's.

Na qualidade de docente e pesquisadora interessada pelos desdobramentos que as ofertas educativas nas escolas do EP em Moçambique proporcionam a seus alunos, assim como pela relação destas com a gestão escolar, interessa a problemática da gestão curricular para a implementação das ACC's no IIIº Ciclo pois o currículo é entendido como o conjunto de actividades proporcionadas pela escola para que os alunos possam aprender, incluindo aí a possibilidade de que este seja enriquecido com o auxílio de ACC's.

⁸ No currículo fenomenológico os alunos são encorajados a aplicar a sua própria experiência, ao seu próprio mundo vivido (SILVA, 2017).

Estas, enquanto actividades de complemento ao que se define no currículo prescrito, podem agregar valor ao Processo de Ensino-Aprendizagem (PEA) uma vez que oferecem diferentes dimensões de propostas metodológicas, conteúdos e objectivos de aprendizagem complementares, em relação à finalidade formativa dos alunos.

O interesse por desenvolver a pesquisa sobre “ACCs e funções de gestão” surge a partir do ano 2017, após a participação do seminário de intervisão, sob orientação de docentes da linha de pesquisa de Políticas e Gestão Educacional. Nesta época, o pouco conhecimento que tinha acerca das ACC’s estava relacionado às actividades desenvolvidas pelos professores no período lectivo e por alguns estudantes do curso de licenciatura que prestavam reforço escolar em alguns centros de ensino.

Durante a realização dos módulos no curso de Doutorado em Educação/Currículo procurava, módulo após módulo, fazer relação dos conteúdos apreendidos e aperfeiçoá-los segundo o plano de investigação que, de início, tinha como foco as actividades extracurriculares. Em banca orientadora do pré-projecto – no seminário de intervisão –, foi-nos sugerida a alteração do termo actividades extracurriculares para “Actividades Complementares ao Currículo”. O argumento que ditou a aceitação da mudança dos termos foi o facto de o termo “extra” apresentar-se como algo que se realiza à margem do currículo prescrito e que, não necessariamente, esteja ligado aos objectivos educacionais propostos pela escola enquanto, o termo “complementar” remete-nos a algo adicional, completo e que possa suplementar a aprendizagem dos conteúdos por parte dos alunos.

Foi neste contexto que, desde as orientações do pré-projecto até à elaboração da tese final, foi discutido com os supervisores da pesquisa de forma a articular melhor o objecto de estudo a investigar.

A opção definitiva por este tema sobreveio depois de feitas pesquisas bibliográficas e conhecidos alguns centros de reforço escolar que apoiam alunos do EP. Foi assim que, com base nessa mais-valia, focamos na relação entre a configuração das ACC’s e as funções de gestão para sua implementação. Mais do que constatar a relação existente entre as actividades realizadas e as funções de gestão buscou-se evidenciar o que as caracterizava e como se relacionavam de modo a explicar a sua materialização.

Foi escolhido o objecto de estudo por se saber que a aplicação das funções de gestão é relevante para a execução da actividade escolar e educativa. É por meio dessas funções que se eleva a produtividade na busca pela eficiência e eficácia na operacionalização dos objectivos

educacionais no nível primário. Por isso, analisar cada uma das funções de gestão, no campo do currículo (Analisar, Decidir, Concretizar a decisão, Avaliar o desenvolvimento e os resultados que decorrem da decisão e Prosseguir, reorientar ou abandonar a decisão tomada), assim como o ciclo contínuo que constituem, para implementação das ACC's tornou-se uma alternativa fundamental para o alcance dos objectivos educacionais, de modo a que compreendamos o encaminhamento e os procedimentos para viabilizá-las, dentro dos limites e das orientações mais amplas assim como das situações previstas e imprevistas do quotidiano escolar.

Foi escolhido o IIIº Ciclo do EP, pois, tomando como base a diversidade de contextos e situações de aprendizagem, alunos que concluam este ciclo de ensino, adquiridas as competências definida pelo Ministério de tutela, estariam melhor preparados para se adaptar ao mundo em mudança e a responder às demandas socioculturais, económicas e políticas, de modo a melhorar a sua vida, de sua família e da comunidade.

Mostrou-se pertinente o desenvolvimento da pesquisa, no âmbito pessoal, na medida em que aumentou e solidificou os conhecimentos sobre o contributo das funções de gestão como aspecto fundamental para o alcance da eficiência e eficácia dos currícula escolar, assim como, porque sou formada em gestão escolar, aumenta a minha concepção sobre a importância da gestão do currículo e da qualidade da educação.

No âmbito social, tem como benefício dar um esclarecimento sobre o contributo das funções de gestão no desenvolvimento das ACC's, como forma de ajudar a melhorar a gestão curricular no país bem como melhorar a qualidade de ensino e da educação por forma a contribuir para a redução da pobreza através da aprendizagem centrada no contexto social/da comunidade como uma das exigências do desenvolvimento do país.

Na perspectiva institucional, a pesquisa é relevante na medida em que auxilia teoricamente nas reflexões sobre práxis pedagógica e de gestão, de forma a entender melhor os pontos de convergência entre as funções de gestão curricular e as ACC's realizadas pelos alunos do IIIº Ciclo do EP. Outrossim, amplia a compreensão da importância de maior participação ao nível local (escola e professores) na gestão curricular.

Não sendo objectivo deste trabalho proceder uma avaliação da qualidade da educação em Moçambique, o mesmo, ao analisar a realidade da escola em estudo, de forma atenta e objectiva, procura clarificar as características das funções de gestão curricular na implementação das ACC's, pois assume-se que a natureza e a eficácia do currículo estão

estritamente relacionadas com os recursos disponíveis e como estes são geridos e utilizados, bem como os actores do PEA estão directamente implicados no processo de gestão do currículo de forma flexível e contextualizada às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Contudo, o trabalho pretende contribuir não só para a área de estudos curriculares mas também de gestão participativa de qualidade (relevância) de aprendizagem, com particular atenção na gestão do currículo, pois tarefa da gestão é “*cuidar do encaminhamento do currículo, do ambiente escolar e das pessoas envolvidas em sua realização*” (SAMPAIO e GALIAN, 2013).

O percurso educacional até aqui feito em Moçambique, apesar de mais promissor que se mostre, o quotidiano escolar impõe desafios, necessidades e inquietudes que vão desde a concepção curricular até as funções e dimensões da sua gestão, como antes esquematicamente apresentamos.

A educação em Moçambique não teve sempre as mesmas características assim como mesmos objectivos. Não aprofundamos os contornos históricos por não se constituírem co-objectos da nossa pesquisa, apenas referenciamos que com o advento da Independência Nacional (1975), começamos a inaugurar um novo marco referencial na formação e na educação dos moçambicanos, baixando o alto nível de analfabetismo herdado do colonizador a partir de um sistema racista e discriminador⁹.

Após a Independência Nacional, Moçambique passou por um período de Organização e Estruturação do sector da Educação onde foram tomadas decisões importantes sobre a escola primária, baseadas nos interesses e na realidade dos moçambicanos passando assim a ser definido o modelo de escola a oferecer.

A escolarização primária na época, idealizada pela FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique)¹⁰, construída pelos moçambicanos¹¹ e para os moçambicanos, constituiu-se vector para a “educação do homem novo, socialista, e que, em pensamento e comportamento, interiorizava princípios do povo e da revolução” (GÓMES, 1999:307).

⁹ A exclusão era baseada em variáveis como cor, sexo, classe social, religião, entre outras, de acordo com o estatuto que era conferido por lei aos cidadãos.

¹⁰ Movimento de orientação socialista, de luta pela libertação de Moçambique.

¹¹ A construção da escola primária moçambicana pressupunha debate sobre: (i) mudanças na administração da educação, (ii) produção de novas leis e normas que garantissem o amparo legal das políticas e estratégias para o sector assim como regulassem o comportamento dos agentes e o funcionamento das escolas e; (iii) propostas paradigmáticas e filosófico-pedagógicas da práxis na escola (CASTIANO e NGOENHA, 2013:14).

No período colonial, a relação professor-aluno era caracterizada pelo centralismo tornando assim os alunos como sujeitos passivos da aprendizagem e o ensino era diferenciado em função das aptidões. Após o IIIº Congresso da FRELIMO, realizado em 1977, iniciaram os debates sobre a qualidade de ensino com destaque para as acções de formação continuada de professores, à luz da nova orientação pedagógica como forma de banir a pedagogia tradicional.

Ir à escola foi uma conquista da revolução moçambicana e torná-la de qualidade têm sido uma preocupação constante do governo. A preparação para a vida passou a ser prioridade onde os alunos e os professores são desafiados a se envolverem cada vez mais em diferentes actividades curriculares e co-curriculares (complementares), tais como tarefas orientadas para a prática nas várias disciplinas, círculos de interesse, projectos interdisciplinares, entre outras (INDE, 2007:88). Passamos a ter como marco fulcral da nossa educação, a necessidade de termos uma educação que nos conduza aos seus quatro pilares: *o saber ser, saber estar, saber fazer e saber conviver com os outros* (PAPEL, 2020:330).

Algumas alterações na política educacional têm possibilitado inovações curriculares tomando como base o atendimento de parte de demandas sociais e, com vista a melhorar os índices de desempenho escolar. Nesse sentido, têm sido realizadas ACC's, de diferentes formas de aplicação, em articulação com a comunidade. A partir desta inserção levanta-se a seguinte questão: Que percepções têm os actores sobre as ACC's no ensino primário, concretamente no IIIº Ciclo?

Tomando em consideração que as actividades podem ser periódicas ou permanentes, daí nos questionamos: quais são as orientações políticas sobre a reforma curricular do ensino básico em Moçambique, concretamente no EP no âmbito da implementação das ACC's? Que ACC's são realizadas e como estas se articulam com as actividades curriculares em diferentes disciplinas no IIIº Ciclo do EP em Moçambique? Como é que as ACC's se desdobram na sua gestão considerando as dimensões: Análise, Decisão, Concretização da decisão, Avaliação do desenvolvimento e dos resultados que decorrem da decisão e Prosseguimento, reorientação ou abandono da decisão tomada? Como têm sido envolvidos os membros do Conselho de Escola na gestão das ACC's? Quais são as funções de gestão curricular maioritariamente realizadas e/ou realizadas com maior eficácia na implementação das ACC's? Que estratégias os actores podem adoptar para o melhoria da gestão das ACC's? Constitui objectivo geral deste estudo - analisar a percepção dos actores sobre funções de gestão para implementação das ACC's no IIIº Ciclo do EP. Especificamente, pretendemos – (i) Descrever as orientações políticas sobre

a reforma curricular do ensino básico em Moçambique, concretamente no EP; (ii) Caracterizar as ACC's e a articulação entre elas e as actividades curriculares em diferentes disciplinas no IIIº Ciclo do EP em Moçambique; (iii) Identificar as potencialidades das funções de gestão curricular na busca por coerência entre as ACC's e o plano formativo; (iv) Diagnosticar a concepção sobre como são envolvidos os membros do Conselho de Escola na gestão de ACC's; (v) Indicar as funções de gestão curricular percebidas como sendo maioritariamente realizadas e/ou realizadas com maior eficácia e; (vi) Discutir sobre o tipo de intervenção que, para os actores da escola, resultaria em potencial aumento das possibilidades de melhoria da gestão curricular das ACC's.

Para prosseguir com os objectivos da pesquisa, a tese comporta, para além da presente introdução, três capítulos e as Considerações finais.

O primeiro capítulo, com a designação “Educação, Currículo e Gestão Curricular”, encaminha a fundamentação teórica, apresentando os conceitos que embasam a pesquisa, girando em torno das Políticas Sectoriais da Educação (PSE), concretamente do Ensino Primário. Nele, descrevemos aspectos relativos à Educação, ao currículo e à gestão curricular trazendo à tona alguns sinais referentes às reformas curriculares, no período pós-independência em Moçambique, bem como aos níveis de gestão e as características do ciclo de gestão, tomando como base de análise o sector da educação.

O segundo capítulo apresenta e o percurso metodológico seguido para a realização da pesquisa. Nele descrevemos a abordagem metodológica, caracterizamos a instituição em que se realizou a pesquisa, apresentamos e caracterizamos os sujeitos da mesma, bem como a situação sociocultural do local de pesquisa, descrevemos as fontes e os procedimentos de recolha de dados, os procedimentos éticos de colecta e tratamento dos dados e apresentamos as limitações da pesquisa.

No terceiro capítulo apresentamos os dados empíricos. Analisamos e discutimos os resultados da pesquisa apresentando as percepções dos actores sobre como as ACC's se desdobram na sua gestão considerando as dimensões: Análise, Decisão, Concretização da decisão, Avaliação do desenvolvimento e dos resultados que decorrem da decisão e Prosseguimento, reorientação ou abandono da decisão tomada. Findo o terceiro capítulo, são apresentados considerações finais em torno da pesquisa realizada.

Assim, segue-se o capítulo da fundamentação teórica.

CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Educação, Currículo e Gestão Curricular no Ensino Básico

Toda ACC subentende uma acção educativa. Desta feita, a fundamentação teórica que se segue, neste capítulo, apresenta os conceitos que embasam a pesquisa, girando em torno das Políticas Sectoriais da Educação (PSE), onde são descritos, ainda que de forma breve, alguns aspectos relativos à Educação, ao Currículo e à Gestão Curricular do Ensino Básico, com particular destaque para o Ensino Primário, no período pós-independência.

2.1.1. Educação: um direito a construir

A Educação ocupa cada vez mais espaço na vida das pessoas, à medida que aumenta o papel que desempenha na dinâmica das sociedades modernas (DELORS et al., 2004:103) e contemporâneas. Todavia, a arte de educar “*é uma das descobertas humanas mais difíceis*” (KANT, 1996:20), mas socialmente relevantedo ponto de vista sócio-económico, cultural e político.

Para compreender a natureza da educação é imperioso compreender a natureza humana pois o acto de educar é um processo exclusivo da pessoa humana (SAVIANI, 2005). Na visão de SAVIANI (2005:6). “*o trabalho educativo¹² é o acto de produzir, directa e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens*”. Tal como defende Saviani, para KANT (1996:11) “*O homem é a única criatura que precisa ser educada*”. É através da educação, por meio de disciplina e treinamento, que o homem se liberta do estado bruto e alcança a perfeição.

A humanidade de que Saviani nos apresenta está relacionada com o aprender a saber (saber pensar e sentir, para saber querer, agir ou avaliar). Este saber, que emerge como resultado do processo de aprendizagem, implica um trabalho educativo que é produzido historicamente.

DURKHEIM (2013), por sua vez, defende que a educação é a acção que os homens imprimem sobre os próprios homens, de gerações adultas para as gerações mais novas, de forma a prepará-las para a vida social.

¹² O trabalho aqui referenciado é uma acção intencional e adequada a respectiva finalidade (Saviani, 2005:11).

Contrariamente ao pensamento de SAVIANI, para DURKHEIM, porque os seres humanos são diferentes, nem todos foram feitos para refletir; são precisos homens de sensação e ação. Ao contrário, são precisos outros cujo trabalho seja pensar (DURKHEIM, 2013:44).

A educação nos séculos passados foi objecto de reflexão e, no presente, o desassossego com ela continua sendo matéria de discussão em várias sociedades.

Desde os primórdios da humanidade, enquanto processo social de formação do homem, foi atribuída à educação grande importância sendo ela a base para o desenvolvimento das sociedades. Na esteira desse entendimento, para que a mesma ocorra de forma efectiva, há necessidade de considerar o processo educativo, ensino e aprendizagem, que, por sua vez, tem acontecido desde a tenra idade. De salientar que este processo acontece não só nas famílias como também em instituições especializadas onde são incorporados os novos saberes e afazeres.

PILETTI e PILETTI (2016), no manual intitulado História da Educação: de Confúcio a Paulo Freire, fazem alusão ao percurso histórico das percepções sobre o processo educativo. A partir da concepção de alguns pensadores, encontramos, por um lado, que a educação consistia em comunicar a cada indivíduo, desde a sua infância, como deveria caminhar na senda do saber – conjunto de usos e costumes, conhecimentos e artes (Confúcio¹³, 551-479 a.C.) e, por outro lado, cabia a ela à formação moral do homem (Platão¹⁴, 420-348 a.C.) e a formação para a vida pública, através da formação para a prática da virtude, pois a finalidade da educação era a felicidade e o bem (Aristóteles¹⁵, 385-322 a.C.).

Cabe ressaltar que, para esses pensadores, os valores morais a transmitir a partir da educação eram da responsabilidade da família (Confúcio), da sociedade (Platão) e do Estado (Aristóteles), sendo que esta constituía Direito dos indivíduos e era orientada para sua formação.

¹³ Confúcio era um filósofo chinês que defendia a “ética nas relações pessoais e políticas, valorizava a família e principalmente o respeito aos pais”. (PILETTI E PILETTI, 2016:16)

¹⁴ Platão, filósofo e matemático grego, defendia que “não era aconselhável transmitir conhecimentos aos alunos e sim incentivá-los a buscar respostas por si próprias”. (PILETTI E PILETTI, 2016:29)

¹⁵ Aristóteles, filósofo grego e discípulo de Platão, considerava que “o princípio da aprendizagem era a imitação e o melhor caminho era formar para a prática da virtude” (PILETTI E PILETTI, 2016:31).

A tarefa de educar é complexa e árdua, uma vez que a sociedade contemporânea ainda se encontra mergulhada numa crise de valores morais e éticos. Repare-se que tanto o Estado quanto a família, consideradas instituições sociais, continuam com o dever de prover a educação e, no entanto, cada um desempenha o seu papel. Por um lado, encontramos o Estado, enquanto nação soberana e instituição reguladora e promotora do bem-estar social e económico, tendo a educação como um bem público, assumindo a responsabilidade de assegurar o direito à educação através de acções e políticas públicas que assegurem e fortaleçam a melhoria da qualidade de vida da população; por outro lado, a família, sendo a base da sociedade, encarrega-se da formação moral e ética de seus filhos.

As duas instituições constituem mais-valia para o processo educativo e a educação do indivíduo no seu todo, pois a tarefa de educar exige, dentre vários aspectos, o amor, o afecto, a responsabilidade, a dedicação, o discernimento e o compromisso. Por esta razão, não se deve transferir as responsabilidades; antes, compartilhá-las, pois, apesar dos papéis distintos do Estado e da família, no tocante às tarefas educacionais, as duas instituições se complementam.

É importante ressaltar que nem uma e nem outra instituição (Estado e família) podem, por si sós, assumir toda a responsabilidade da formação e educação dos alunos. Por essa direcção, aponta-se a necessidade de convivência em sintonia e laços de afinidade entre eles para que o propósito de educar seja alcançado.

A Organização das Nações Unidas¹⁶ (ONU), na sua Declaração Universal dos Direitos Humanos, adoptada e proclamada no dia 10 de Dezembro de 1948, advoga, no seu Artigo I, que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”.

Convém ressaltar que a educação – fenómeno social e universal – abrange aspectos materiais, imateriais, actividades culturais, desportivas, lazer, com a finalidade de formar integralmente o indivíduo, capacitando-o para compreender o mundo e agir conscientemente frente às situações de vida, para transformar a realidade. Nesse panorama, a educação constitui-se instrumento pelo qual se capacita a pessoa a organizar seu pensamento tornando-a apta para ser sujeito da sua própria história num determinado contexto, daí que o processo

¹⁶ A ONU, fundada em 24 de Outubro de 1945, é uma organização internacional que trabalha pela paz e o desenvolvimento mundial. Nela encontram-se filiados 193 Países-membros sendo, destes, 51 membros fundadores. Moçambique, especificamente, tornou-se membro a 16 de Setembro de 1975.

educativo deve estar em sintonia com a sociedade, sendo promovido pelo Estado em articulação com a família.

Por tratar-se de direito concedido e reconhecido, de necessária garantia inscrita na lei, foram subscritas e ratificadas convenções e normas sobre o direito à educação.

Em acordo com o âmbito internacional, o Estado Moçambicano ratificou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, tornando-se signatário da Declaração Mundial sobre Educação para Todos e da Declaração do Milénio, das Nações Unidas, Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança, de 1990, e da Convenção internacional sobre os Direitos da Criança, adoptada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989.

Cumprе salientar que a Convenção internacional sobre os Direitos da Criança foi subscrita e ratificada por Brasil e Portugal, em 1990, e por Moçambique em 1994. Ela reconhece o direito à educação e a necessidade de os Estados prestarem assistência apropriada aos pais e representantes legais das crianças no tocante à sua educação.

Note-se que o principal documento orientador de cada um dos Estados atenta ao direito à educação. Como se pode ver, a CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, no capítulo III, Art. 205, da Secção I sobre Educação, defende a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, sendo esta promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988) e, do mesmo modo, para o caso da República Portuguesa, encontramos plasmada nos documentos a ideia de que todos tem direito à educação, sendo que os pais têm o direito e o dever de educação e manutenção dos filhos e que cabe ao Estado cooperar com os pais na educação de seus filhos (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA PORTUGUESA, 2005).

Do mesmo modo, vale destacar e ressaltar a importância da luta pela libertação de Moçambique, que culminou com proclamação da Independência Nacional a 25 de Junho de 1975, onde a educação passou a ser definida como direito do cidadão e dever do Estado. Desta feita, com a criação do Estado Independente, a Constituição da República Popular de Moçambique, de 1975, determinou a educação como direito e dever de cada cidadão nacional onde, ao Estado, cabia a promoção das condições necessárias para a extensão do gozo destes

direitos a todos os cidadãos (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA POPULAR DE MOÇAMBIQUE, 1975, art. 31). Veja-se que, mesmo na actual Constituição, defende-se como dever do Estado organizar e desenvolver a educação através de um sistema nacional de educação, sendo que, no seu art. 120, cabe à família e ao Estado assegurar a educação da criança, formando-a nos valores da unidade nacional, no amor à pátria, igualdade entre homens e mulheres, respeito e solidariedade social (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2005).

Assim, no âmbito Nacional, o Estado moçambicano criou, através dos vários ministérios que o compõem, instrumentos legais que visam proteger e criar bases em defesa do direito das crianças à educação. Podemos listar alguns instrumentos, tais como a Constituição da República (2005), o Plano Estratégico da Educação (2012-2016), a Lei do Sistema Nacional da Educação (SNE) (Lei Nº 6/92, de 6 de Maio), a Lei Sobre a Promoção e Protecção dos Direitos da Criança (Lei Nº 7/2008, de 9 de Julho), o Plano Nacional de Acção para a Criança II (PANAC) 2013-2019 etc.

2.1.2. CURRÍCULO: uma construção social

Estudos sobre o currículo vêm sendo desenvolvidos desde a primeira década do século passado. De acordo com SILVA (2000:11), esses estudos estavam associados à massificação da escolarização em consequência dos processos de industrialização e dos movimentos migratórios. Defende ainda o mesmo autor que *“a emergência do currículo como campo de estudos está estreitamente ligada a processos tais como a formação de um corpo de especialistas (...) e a institucionalização de sectores especializados sobre o currículo na burocracia educacional”* (ibid, 2017).

A construção de um currículo é um processo dinâmico que se deve ajustar às contínuas transformações da sociedade (INDE, 2003). Desta feita, compreende-se que existem diferentes percepções de currículo e que, antes de tudo, é oportuno avançar no entendimento do termo, de acordo com as abordagens curriculares técnicas, críticas e pós-críticas sendo defendidas, por um lado, por Taba, Tyler, Bobbit, Good e D’Hainaut e, por outro, encontramos Bourdieu, Passeron, Sacristán, Zabalza, Giroux, Foucault e Saussure dentre outros.

No passado, TABA (1962) considerou o currículo como um plano para a aprendizagem, visto sob várias perspectivas que, na visão de Van den AKKER (1998) constituía-se, de uma forma geral, em Currículo Ideal, Currículo Formal, Currículo Pretendido, Currículo Percebido, Currículo Operacional, Currículo Experiencial e Currículo Alcançado.

ZABALZA (2000:12), por sua vez, considera que o currículo é um “conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se desejam alcançar e dos passos que se dão para alcançar; é um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano”.

A abordagem crítica defendida por SACRISTÁN (2000:16) mostra que o currículo é um processo que se expressa em discursos e práticas diversas. No seu desenvolvimento se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam etc. A partir dessa abordagem, pode-se perceber que, por via do currículo, os actores escolares se relacionam e transmitem experiências.

Outra concepção do currículo é apresentada por ROLDÃO (2001), que o descreve como sendo “*tudo aquilo que acontece e que promove a aprendizagem, nomeadamente, no contexto escolar (...), sobretudo aquilo que socialmente se pretende fazer aprender especificamente na instituição escolar*”.

Contudo, é notório que, guardadas as especificidades, as percepções sobre o currículo apresentadas pelos autores acima referenciados se aproximam em alguma medida, ou seja, consideram-no, como um processo e por outro, como um produto cujo desenvolvimento remete à aprendizagem dos alunos.

Importa destacar que a discussão acerca do currículo e das relações de poder que o sustentam pode ser observada na base de teorias que, na óptica de SACRISTÁN (1998:37), são consideradas “mediadoras entre o pensamento e a acção dos professores”.

Com base nesta visão, tornou-se necessário apresentar, resumidamente, a ênfase de cada uma das teorias de currículo, bem como alguns percursos a elas associadas.

Quadro nº 2: Teorias Curriculares – Percursos – Ênfase

Teorias	Percursos	Ênfases
Teorias Tradicionais - teorias de aceitação, ajuste e adaptação	Bobbit, Ralph Tyler, John Dewey	Ensino, Aprendizagem, Avaliação, Metodologia, Didáctica, Organização, Planeamento, Eficiência e Objectivos
Teorias Críticas – teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical	Paulo Freire, Max Horkheimer e Thodor Adorn, Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, Baudelot e Establet, Basil Bernstein, Michael Young, Samuel Bowles e Herbert Gintis, William Pinar, Madeleine Grumet, Michael Apple; António Gramsci; Henry Giroux Angel Gómez & José Gimeno Sacristán Jurjo Torres Santomé	Ideologia, Reprodução Cultural e Social, Poder, Classe Social, Capitalismo, Relações Sociais de Produção, Conscientização, Emancipação e Libertação, Currículo Oculto e Resistência Democratização dialógica e participativa, Hegemonia e contra-hegemonia Tensão constante entre o local e o universal Transformação social Imagem do professor como intelectual Pensamento crítico e a acção reflexiva Resistência contra currículo opressor Racionalidade emancipatória Valorização das práticas diferenciadas; Coerência entre o currículo e condições de implementação A praxis opera num mundo de interacções, social e cultural Currículo humanizador Projectos curriculares integrados Cultura educacional inovadora Interdisciplinaridade
Teorias Pós-Críticas – teorias de questionamento e aprofundamento das teorias críticas	Michael Foucault, Ferdinand de Saussure, Tomaz Tadeu da Silva, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo	Identidade, Alteridade e Diferença, Subjectividades, Significação e Discurso, Saber-Poder, Representação, Cultura, Género, Raça, Etnia e Sexualidade e Multiculturalismo

Fonte: Elaborado pela autora da tese a partir da obra de Da SILVA, T. T. *Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo*, 2017

Apresentadas resumidamente as teorias curriculares, que explicam o desenrolar do currículo em determinados momentos históricos, interessa-nos aqui, de forma breve, trazer a relação destas com o tema de pesquisa.

Não restam dúvidas, para nós, que os professores são os responsáveis pela realização do currículo escolar. Contudo, este, deve estar ao alcance dos professores de tal forma que, na sua acção pedagógica, possam responder às necessidades dos alunos.

O currículo, sendo um instrumento de aprendizagem dentro da escola, se estabelece através do diálogo entre os diferentes actores que reagem frente a ele e os professores que o modelam. Importa ressaltar que é tarefa da escola, a partir do currículo proposto, ampliar os horizontes culturais dos alunos todavia essa realidade nem sempre foi a mesma.

No tocante às teorias tradicionais, os currícula estavam voltados a lista de objectivos, ou seja, nos conteúdos disciplinares. Nesta, a ênfase estava na capacidade de retenção da informação por parte do aluno pois, independentemente do tempo e do espaço, a verdade era única. O professor era centro do Processo de Ensino-Aprendizagem e usava o método expositivo para a transmissão do conhecimento através da transmissão lógica, sistematizada e ordenada. A avaliação era feita pelo professor e incidia no recitar dos conhecimentos memorizados. Nesta perspectiva, o trabalho pedagógico girava em volta de formação do trabalhador especializado tal como se de uma empresa se tratasse, ocorrendo de forma mecânica e burocrática, tendo como palavra de ordem a eficiência.

Nas teorias críticas, os currícula eram tidos como espaço de libertação, da opressão econômico-capitalista, onde os especialistas criticavam a essência de que a escola era transmissora de conhecimentos e que o professor era o centro do PEA. Nesta propõe-se um novo conceito de educação onde o conhecimento é produzido a partir da compreensão do mundo social, ou seja, o currículo receberia a influência da sociedade. O professor, desempenhando um papel activo, selecciona e organiza os conteúdos da aprendizagem, escolhe a metodologia e as formas de avaliação sem descurar do seu papel de mediador no PEA. A prática pedagógica era vista como acção colectiva onde o enfoque da aprendizagem estava no processo de transformação e não de acumulação de conteúdos. A partir deste posicionamento, o professor tomava em atenção que o aluno trazia algum conhecimento prévio (através de cultura ou saberes de experiência) que devia ser reconstruído no colectivo de sala de aula, a partir de várias fontes, sejam orais ou escritas.

Assim, como se mostra na teoria crítica, a teoria pós-crítica traz-nos outras possibilidades de construção do conhecimento. Nela, o currículo deve tornar-se mais inovador e enfatizar a autonomia e a criatividade dos aprendizes. Assim, torna-se necessário que os

actores escolares se desafiem a trazer diferentes conhecimentos e saberes, bem como (re)construindo práticas pedagógicas. O ambiente em que decorre a aprendizagem, ou seja, a prática pedagógica passa a valorizar a cultura de tal forma que se reconheça as diferenças, sejam elas de género, sexualidade, raça, religião, entre outras. Assim sendo, o currículo, para além de receber influência da sociedade também a influencia de tal forma que passa a considerar a ideia de que não existe um conhecimento único e verdadeiro e sim, que este pode se transformar nos diferentes tempos e lugares, sendo que a aprendizagem não está apenas restrita ao ambiente escolar. Desta forma, propõe-se o pensar de diferentes currículos para diferentes contextos onde se possa fazer o diálogo com global com vista a proporcionar uma aprendizagem mais significativa.

Decerto, é compreensível que, são várias as dimensões que compõem o currículo, desde as sociais, económicas, políticas e culturais. Eis, portando, que como podemos constatar, as três teorias curriculares anteriormente apresentadas representam, através das ênfases que lhes são subjacentes, expressões teóricas ligadas à transformação social, política e cultural que afectou os modos de pensar a educação em cada contexto. Em relação às teorias tradicionais, defendidas por Dewey¹⁷, Bobbit e Tyler¹⁸, o entendimento girava em torno de:

- i) John Dewey (1902) *apud* SILVA (2017:76) que defendia a construção de uma sociedade democrática e achava que na planificação curricular era importante levar em consideração os interesses e as experiências das crianças e jovens.

Na percepção de LOPES & MACEDO (2017:45), o foco central do currículo estava, na sua óptica, na “resolução de problemas sociais e o ambiente escolar deveria ser organizado para que a criança se deparasse com uma série de problemas (...) sociais de modo a que possa agir de forma democrática e cooperativa.”

- ii) Bobbit (1918) *apud* SILVA¹⁹ sustentava que a educação devia ser organizada de forma científica, sendo “*necessário pesquisar e mapear as habilidades necessárias*

¹⁷ John Dewey (1859-1952), defensor da abordagem progressivista do currículo, em que os modelos de controle social são menos coercitivos. No âmbito educacional, o mesmo caracteriza-se como meio de diminuir as desigualdades sociais geradas pela sociedade urbana (...) tendo como objectivo a construção de uma sociedade harmónica e democrática (LOPES e MACEDO, 2017).

¹⁸ John Franklin Bobbit (1876-1956) e Ralph Tyler (1902-1994), defensores do modelo tecnocrático do currículo. Tyler, associando as ideias de Bobitt e Dewey se tornou responsável pelo modelo de elaboração curricular mais utilizado no mundo ocidental para o desenho de currícula (SILVA, 2017; LOPES e MACEDO, 2017).

¹⁹ *Ibidem*

para as diversas ocupações na vida adulta para, daí então, se organizar o currículo, estabelecendo modelos.”

- iii) Ralph Tyler (1949) *apud* SILVA²⁰ vem consolidar os modelos defendidos por Bobbit e Dewey, admitindo a *“filosofia e a sociedade como possíveis fontes de objectivos para o currículo, identificando três fontes para o currículo – i) os próprios aprendizes, ii) a vida contemporânea, fora da educação e iii) as sugestões dos especialistas das diferentes disciplinas. Daí que, na sua opinião, os objectivos deviam ser definidos claramente e formulados em termos de comportamento explícito”*.

As teorias críticas, que emergiram em oposição às teorias tradicionais – que se restringiam à actividade técnica de como organizar o currículo –, reconceptualizam o termo e começam a questionar os pressupostos de presentes arranjos sociais e educacionais. Constituem-se alguns pensadores²¹ das teorias críticas, Paulo Freire, Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, Michael Young, William Pinar e Madeleine Grumet e Michael Apple (SILVA, 2017). Cada um deles (antipositivistas) aborda de forma diferenciada a perspectiva de conhecimento, porém se conectam no facto de defenderem que *“o currículo precisa deixar de ser considerado neutro passando a ser necessário efectuar crítica a ele e ao seu modo de produção, assim como questionar o porquê de determinados conhecimentos serem seleccionados e outros não”* (LOPES e MACEDO, 2017).

Assim como as relações de poder são objecto de atenção das teorias críticas, o mesmo sucede nas teorias pós-críticas, que se voltam duramente às teorias tradicionais. As teorias pós-críticas, vistas por alguns como o complemento das teorias críticas, indo além de discutir aspectos ligados às classes sociais, têm como foco principal o sujeito. Emergiram nas décadas 1970 e 1980, encontrando sustentação na fenomenologia, no pós-estruturalismo e nos ideais multiculturais – racialidade, género e orientação sexual, por exemplo – como vias de abordagem do currículo. A partir das teorias pós-críticas ganha mais veemência a afirmação de que o conhecimento único e verdadeiro não existe. Existe, sim, um conhecimento que se transforma nos diferentes tempos e lugares (SILVA, 2017).

²⁰Ibidem

²¹ Por exemplo, Louis Althusser – Ideologia e aparelho ideológico, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron – Reprodução Cultural e Social, Michael Apple – Poder, Paulo Freire - Libertação (SILVA, 2017).

Assim sendo, é possível reconhecer que a reflexão acerca do currículo não é estável pois, o mesmo visa a atender às necessidades e pressões usualmente divergentes da sociedade sobre a escola. Justamente porque o currículo – no campo educacional – pode ser pensado como o caminho a ser traçado pelo aluno para alcançar os objectivos educacionais estabelecidos e ele será objecto de atenção constante nos processos de gestão.

A descrição teórica é aqui trazida para nos permitir fazer uma aproximação ao nosso objecto de estudo e seus desdobramentos. Nos é pontual referenciar-nos à nossa eleição teórica baseada em Vygotsky, nos alinhando à perspectiva histórico-cultural na persecução e discussão do currículo cuja materialização conta em parte com as Actividades Complementares ao Currículo. A partir do pressuposto teórico eleito, em conjugação com as diferentes frentes teóricas ligadas ao currículo, é possível ter os seguintes substractos senão fundamentos:

- a. A concepção curricular dever estar ancorada às condições e possibilidades da sua materialização. Esta reflexão pode estar amparada ao entendimento de GÓMEZ & SACRISTÁN (2007). Para nossa pesquisa, olhando para a questão que ora nos ocupa, faz-se necessário que as ACC's sejam implementadas em consonância com as disciplinas que compõem o terceiro ciclo do ensino primário, exigindo por isso certa interdisciplinaridade como indica SANTOMÉ (1998).
- b. A gestão das ACC's, carece de uma comparticipação entre diferentes actores. A partir dos diferentes autores ligados ao currículo, nos apropriamos dos seus aportes teóricos que nos possibilitam reflectir como as ACC's chegam aos seus destinatários contando com a comparticipação, assim como a mesma deve ser veiculada. Através dos posicionamento de GRAMSCI (1995) dando directrizes da democratização dialógica e participativa na concepção do currículo, é possível pensarmos como é que a inclusão das ACC's no IIIº ciclo do ensino primário deve ocorrer contando com diferentes actores escolares e sociais.

As ideais não se esgotam por aqui quanto aos substractos teóricos que deles nos apropriamos para a nossa pesquisa, podemos ainda nos alinhar à possibilidade da implementação das ACC's a partir da linha de pensamento sócio-cultural viabilizada através das interacções sociais defendidas, quer por Vygotsky (1991) assim como por GÓMEZ &

SACRISTÁN²². Ainda nesta senda de apropriação teórica, a racionalidade emancipatória assim como a valorização das práticas diferenciadas são adjacentes às proposições da nossa pesquisa, sobretudo pensando na possibilidade de que as ACC's podem ser fruitivas para direccionar, quer os professores assim como os alunos à resistência contra a hegemonia de um currículo centralmente definido e por essa via emancipar os seus beneficiários finais.

Um dos teóricos do currículo que aponta para essa direcção é GIROUX (1986) que nos possibilita engendrar a gestão curricular como praxis que levará os professores a usarem sua inteligência na concepção de actividades complementares ao currículo que transforme os alunos em ser capazes e emancipados.

No ponto que segue, trazemos os pressupostos da gestão curricular no Ensino Básico focando para o Ensino Primário em Moçambique, no período pós-independência. Neste ponto aticamos nossa descrição baseada em documentos normativos assim como em nossas reflexões.

2.1.3. GESTÃO CURRICULAR NO ENSINO BÁSICO: um olhar sobre o EP em Moçambique, no período pós-independência

O SNE moçambicano, desde a Independência Nacional, tem vivido transformções profundas de tal forma que foi introduzida a lei 4/83 de 23 de Março de 1983 que foi revogada pela lei 6/92 de 6 de Maio de 1992 que, por sua vez, foi também revogada pela lei 18/18 de 28 de Dezembro de 2018. A introdução de cada uma destas leis foi gradual.

Antes da criação do Sistema Nacional de Educação, entre 1975 – 1982, a preocupação do jovem Estado Moçambicano era de fazer um planeamento para o desenvolvimento das suas próprias políticas da governação, donde, em 1977, foi instalada a Comissão Nacional de Planeamento (CNP) que coordenaria os trabalhos dos diferentes ministérios.

De acordo com AfriMAP (2012), na área da educação, em 1981 ocorreram as primeiras iniciativas tomadas para uma planificação a nível nacional. Isto aconteceu devido à aprovação dos princípios e objetivos gerais do Sistema Nacional de Educação. As normas da política da educação concentravam-se na democratização do ensino e na sua articulação com

²²Op. Cit. P. 45

as políticas do desenvolvimento nacional e foi reafirmada a importância da educação para o progresso económico e social, onde alguns objectivos foram estabelecidos, tais como:

- Acabar com o analfabetismo e oferecer acesso ao conhecimento científico à toda a população;
- Inserir a obrigatoriedade da escola consoante o desenvolvimento do país, como sendo o factor de garantir a educação básica para os jovens de Moçambique;
- Formar os professores profissionalmente conscientes e educadores, com uma nova e vasta organização política, ideológica, pedagógica e científica com capacidade de educar outras pessoas através dos conceitos socialistas;
- Formar cientistas e especialistas bem qualificados para possibilitar o desenvolvimento da pesquisa científica consoante o que o país necessita.

As normas pedagógicas estabelecidas tinham como objectivo o desenvolvimento dos alunos através da educação, incluindo a modificação do país. Estas normas eram para orientar a futura organização do Sistema Nacional da Educação em nível do país, que foi aprovado pela Assembleia Nacional Popular (ANP) através da lei-quadro em 1983.

De acordo com BONDE (2016:58), neste período registaram-se os seguintes factos:

- a. A suspensão de todas as formas do sistema do ensino colonial português;
- b. A proclamação do direito à educação para todos os moçambicanos, pela Constituição da República Popular de Moçambique (20 de Junho de 1975) e a consequente massificação do acesso à educação em todos os níveis de ensino;
- c. A introdução de um currículo educacional transitório do sistema colonial português para o nacional (1975);

A descrição destes factos nos serve de ponto de transição para a análise do SNE baseada na Lei 4/83 de 23 de Março, em que o SNE passou a estar estruturado em quatro níveis, a saber: Primário, Secundário, Médio e Superior. A frequência e conclusão do nível primário, nosso foco de estudo, para além de obrigatória, era gratuita e, o mesmo compreendia sete classes agupadas em dois graus. O primeiro grau compreendia da 1ª a 5ª classes e o segundo a 6ª e 7ª classes, sendo a idade de ingresso para este nível de 7 anos, ou seja, todas as crianças que completassem essa idade deveriam ser matriculadas na 1ª classe.

Neste período, tanto os pais quanto a família, a sociedade, as instituições económicas e sociais e os órgãos de poder popular ao nível local foram convidados a contribuir para o sucesso do projecto de escolarização obrigatória promovendo inscrição das crianças em idade escolar e apoiando-as nos seus estudos para que estas não pudessem desistir antes da conclusão do nível primário. Este nível fazia parte do Subsistema de Educação Geral que era o eixo central do SNE e conferia a formação integral e politécnica (Lei 4/83, art. 11). O ensino Primário, dentre vários objectivos, devia:

Dar aos alunos uma formação básica nas áreas da comunicação, das ciências matemáticas, e das ciências naturais e sociais, político-ideológica, estético-cultural e da educação física; dar conhecimentos de técnicas básicas e desenvolver aptidões de trabalho manual, atitudes e convicções que propiciem o ingresso na vida produtiva e; Assegurar uma formação básica da personalidade socialista integrando os alunos na prática revolucionária, dotando-os de capacidade de compreensão dos factos sociais e económicos do País. (art. 14)

Apesar de o país mostrar-se multilingue, a língua escolhida para o ensino foi a língua portuguesa. Nos programas de ensino não eram respeitados os princípios da interdisciplinaridade, princípio pedagógico de diferenciação que reconhece os diferentes ritmos e interesses de aprendizagem dos alunos e, os conteúdos eram abordados de modo uniforme em todo o país, sem respeitar as diferenças culturais.

O actual currículo²³ do SNE moçambicano, que ora enquadra o nível onde se encaixa o ciclo da aprendizagem que é parte constituinte do nosso objecto de pesquisa, tem sete classes organizadas em 2 graus. O 1º grau (EP1) compreende cinco classes (da 1ª à 5ª classe) e o 2º (EP2) duas classes (6ª e 7ª), sendo que a idade de ingresso para o EP é de 6 anos. O Diploma Ministerial nº 46/2008 de 14 de Maio no seu artigo 4 alude que as escolas sejam classificadas, entre outros aspectos, de acordo com o(s) grau(s) de ensino que leccionam e a Lei nº 18/2018 de 28 de Dezembro, por sua vez, também alude que o ensino primário seja gratuito nas escolas públicas compreendendo seis classes em dois ciclos, conforme a tabela que se segue.

²³ O actual currículo a que nos referimos expõe o descrito na Lei 6/92 de 6 de Maio que até então ainda se encontra em vigor, no nível de ensino em pesquisa.

Tabela nº 1 - Resumo do Ensino Primário à luz da Lei 6/92 e do Plano Curricular do Ensino Básico (2008)

Instrumento	Idade	6	7	8	9	10	11	12
	Classes	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a
PCEB	Ciclos	1 ^o			2 ^o			3 ^o
Lei 6/92	Graus	1 ^o						2 ^o
Lei 18/18	Classes	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	
	Graus	1 ^o			2 ^o			

Fonte: INDE/MIDED - Diploma Ministerial nº 46/2008 de 14 de Maio, Lei 6/92 de 6 de Maio e Lei 18/18 de 28 de Dezembro

O Ensino Primário²⁴, em princípio, deve ser concluído pelos alunos aos 12 anos de idade. Seus graus e ciclos representam momentos diferentes de aprendizagem, que se complementam mutuamente (INDE/MINED, 2003:24) e carecem necessariamente de gestão específica, de acordo com alguns princípios a citar:

- Todos e quaisquer recursos devem ser identificados e usados adequadamente;
- Todos os recursos disponíveis devem ser utilizados ao máximo; sempre que possível devem ser procurados e produzidos recursos locais;
- A utilização dos recursos deve ser cuidadosamente supervisionada e controlada.

As escolas do ensino básico são classificadas de acordo com o número de alunos nelas matriculados, sendo: a) Escolas do tipo 1, quando possuem mais de 1500 alunos matriculados; b) Escolas do tipo 2, quando possuem entre 500 e 1500 alunos matriculados; c) Escolas do tipo 3, quando possuem menos de 500 alunos matriculados (INDE/MINED, 2008:11).

As aulas nas turmas do 1^o grau (1^o e 2^o ciclos) são leccionadas por um professor cada e as do 2^o grau (3^o ciclo), por três ou quatro. Cada professor do 2^o grau lecciona de três a quatro disciplinas curriculares, podendo ser ou não da mesma área, conforme a sua especialização ou inclinação. Aos professores bivalentes em exercício, têm sido ministrados cursos de

²⁴ O 1^o grau do EP compreende uma série de conteúdos, que visam o desenvolvimento de habilidades e competências básicas para a iniciação escolar do aluno. O 2^o grau tem a perspectiva de aprofundar os conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos ao longo do 1^o grau, de modo a preparar os alunos para o ingresso nos níveis subsequentes do SNE e/ou para a sua integração na vida (INDE/MINED, 2003).

capacitação para poderem leccionar mais uma ou duas disciplinas, de acordo com a sua preferência e, em função das necessidades da escola.

É inegável a importância da relação entre o currículo, a gestão e os diferentes actores que o operacionalizam na compreensão do significado que este possui. Assim, ainda que se possa questionar as suas finalidades, a articulação harmoniosa entre os três elementos (currículo, a gestão e os diferentes actores) pode guiar a discussão sobre o papel do director da escola no contexto da democratização do ensino, sendo que para uma efectiva implementação das ACC's a abertura deste para a maior participação de outros actores é inquestionável.

Importa salientar que a função do director da escola é um cargo de liderança pois, sob a sua responsabilidade, actuam professores, alunos e demais actores escolares. Como gestor, a sua obrigação é actuar como líder democrático que consiga fazer com que cada pessoa sob sua responsabilidade possa dar o melhor de si (CHALITA, 2001:181).

Nesta vertente, temos o Director da escola, como figura que zela, supervisiona e deve acompanhar todo processo escolar. Dai que uma das suas tarefas principais é:

Oferecer e implementar com eficácia um currículo apropriado, usando todos os recursos disponíveis – humanos, materiais e financeiros. Isto implica a mobilização de todos os recursos possíveis, tanto os do Ministério da Educação como os da comunidade e de outras entidades, assegurando o seu uso pleno e eficaz (COMMONWEALTH SECRETARIAT, 1993).

Há que salientar que a direcção da escola é orientada mediante uma agregação de interesses, trabalhando em conjunto e cumprindo funções diferentes, todas orientadas para capacitar a escola a funcionar e alcançar as suas metas e objectivos. O director da escola, como gestor, tem a responsabilidade de dirigir e fazer a supervisão das actividades do dia-a-dia da escola (COMMONWEALTH SECRETARIAT, 1993:5) e do colectivo de direcção.

O colectivo de direcção é um órgão consultivo composto pelos mesmos elementos que compõem a direcção da escola e é convocado e presidido pelo Director. Para além dos órgãos executivos, as escolas do ensino básico também apresentam órgãos de consulta, que são o Conselho Pedagógico, Assembleia-Geral da Escola²⁵, Assembleia-Geral da Turma²⁶ e o

²⁵ A Assembleia Geral é um órgão de consulta e de informação global promovida pelo Director da instituição que a preside, coadjuvado pelos restantes membros da Direcção. É convocada pelo Director da Escola e reúne-se, ordinariamente, duas vezes por ano e, poderá sempre que julgar conveniente, convocar, extraordinariamente, a Assembleia Geral (Diploma Ministerial nº 46/2008 de 14 de Maio, nos seus art. 28 e 29).

Conselho Geral de Turma. Estes órgãos, para o seu funcionamento, basear-se-ão no acordo entre estes e o Conselho de Escola e a Direcção da Escola (INDE/MINED, 2008:32-34).

Os órgãos de apoio ao funcionamento do Conselho de Escola, como as associações de pais ou de ligação escola-comunidade têm a função de identificar os problemas que requeiram participação comunitária e promover a sua resolução em coordenação com a escola e com os pais ou encarregados de educação (Ibid, 2008:6).

Uma das condições para uma direcção eficaz de uma escola são as boas relações públicas. As relações com a comunidade podem ser muito complexas, dependendo da forma como a escola vê a comunidade: como fornecedor, como utilizador ou como controlador de recursos (COMMONWEALTH SECRETARIAT, 1993:37).

A abordagem da COMMONWEALTH SECRETARIAT segundo SMITH (1979:76) quanto à educação em Moçambique é de que certamente deve-se estar ciente de que a educação primária não pode mais ser entendida exclusivamente como "instrução de crianças pequenas em um sistema escolar formal.

Esta asserção abre um espaço interpretativo que nos dá a indicação da necessidade de uma extensão capaz de desenvolver nos jovens a capacidade de se inserirem no mercado do trabalho. Esta abordagem é coerente com os ideais do nosso SNE e com uma estreita ligação com os objectivos que norteiam o Ensino Primário, quer à luz da Lei 6/92 assim como a luz da Lei 18/2018 de 28 de Dezembro que igualmente estende o Ensino Básico para 9 classes. Quer numa ou noutra lei, o governo moçambicano sempre abre espaço a participação da comunidade na dinamização do desenvolvimento sócio económico e cultural.

O conceito de comunidade pode ser percebido em duas vertentes, a primeira como comunidade interna (comunidade escolar) e a segunda como comunidade externa à escola (comunidade educativa). A comunidade interna é aquela em que fazem parte os gestores, os professores, os alunos e o pessoal não docente, enquanto que a comunidade externa à escola é aquela composta por pais ou encarregados de educação, a população circunvizinha, pessoas interessadas em conhecer a vida da escola etc.

²⁶ A Assembleia Geral de Turma é uma reunião convocada e dirigida pelo Director de Turma onde participam os pais/encarregados de educação, os professores da turma, os alunos e outros intervenientes do PEA, se necessário. Este órgão reúne-se, ordinariamente, duas vezes por ano no fim do 1º e 2º trimestres e extraordinariamente sempre que se julgar necessário (ibid, art. 30).

Importa realçar que cada um dos actores acima mencionados deverá conhecer e desempenhar o seu papel na gestão escolar pois, com o seu auxílio, através da participação²⁷ activa ou parcial, as escolas conseguirão alcançar melhores resultados.

Há que salientar que a participação abre espaço para a tomada democrática de decisões, assim como para a captação e incorporação de recursos da comunidade (VALERIEN e DIAS, 2002:9) pois é através desta que os demais actores se envolvem na gestão das organizações escolares.

A gestão, sendo processo de interpretação e transformação de objectivos propostos em acções, tem sido uma realidade em todas as organizações existentes na sociedade. Ela, constitui-se factor principal do sucesso ou insucesso das organizações, apresentando-se em três níveis - institucional, intermédio e operacional.

Convém observar a relação entre os diversos níveis de gestão e a actuação dos gestores. O nível institucional é caracterizado pela formulação de políticas gerais que dizem respeito a toda a instituição sendo notório o envolvimento dos gestores de topo na determinação do rumo pela qual a mesma deve seguir a médio e longo prazos. No nível intermédio são elaborados os planos e programas específicos relativos à determinada área ou função do respectivo gestor intermédio/directores. O nível operacional é expresso pela execução de rotinas e procedimentos por parte de gestores de base (TEIXEIRA, 1998:6).

A tabela que se segue apresenta resumidamente a componente operacional para cada nível de gestão, conforme apresentado por TEIXEIRA (1998).

Quadro nº 3: Níveis de Gestão – Componente Operacional

Níveis de gestão	Componente operacional	Decorrência
Institucional	Estratégica	<ul style="list-style-type: none"> - Concentração dos gestores de topo. - Envolvimento da totalidade dos recursos. - Definição do rumo a seguir.

²⁷ PATEMAN (1992) considera participação activa a intervenção das pessoas nos processos de constituição ou modificação social na história da sociedade (...) e participação parcial, a associação voluntária de duas ou mais pessoas numa actividade comum na qual elas não pretendem unicamente tirar benefícios pessoais imediatos.

Intermédio	Táctica	- Movimento dos recursos no curto prazo. - Elaboração de planos de actuação.
Operacional	Técnica	- Aplicações - Rotinas - Procedimentos

Fonte: Adaptado de TEIXEIRA (1998)

Com vista a relacionar os níveis de gestão organizacional e de gestão curricular, mostra-se pontual situar os níveis de decisão curricular que, segundo ROLDÃO & ALMEIDA (2018:20), se desdobram em quatro, nomeadamente: central, institucional, grupal e individual.

1. O nível central (macro) estabelece o currículo nacional delineado pela administração central, concretizando-se na prescrição das aprendizagens comuns a promover na escola, assumindo forma de programas ou orientações curriculares e documentos afins.
2. O nível institucional (meso) diz respeito à adaptação do currículo nacional ao contexto das escolas com base na elaboração do projecto educativo, que é o instrumento de gestão educativa, expressão da visão da escola e orientador da acção educativa naquele contexto particular e, do projecto curricular que concretiza as opções do projecto educativo ao nível do currículo – elemento central da acção da escola – e a sua organização e desenvolvimento no contexto em causa.
3. O nível grupal (meso) relaciona-se com a adaptação do projecto curricular ao projecto de desenvolvimento curricular para cada turma – ou outros grupos de trabalho e aprendizagem – formulado pelo grupo de professores – conselho de turma ou equipa educativa – que integram o trabalho conjunto com essa turma ou grupo de alunos, em articulação com os departamentos respectivos.
4. O nível individual (micro) relaciona-se com o dia-a-dia da acção educativa concreta e as opções que os professores, em consonância com as decisões de cada equipa ou grupo, tomam na sala de aula, tendo sempre como referência os níveis anteriores.

Qualquer que seja o sistema de gestão, ele pressupõe a existência de objectivos, controlo dos mesmos e a tomada de decisões com base na análise dos resultados.

Os objectivos podem ser classificados tomando em consideração, por um lado, a importância – podendo ser principais ou secundários –, o âmbito – podendo ser gerais e

individuais –, o período de aplicação – podendo ser longo, médio ou curto prazo. Por outro lado, os mesmos podem ser classificados em: Relativos e Finais, Flexíveis e Rígidos, Limitados e Ilimitados, Internos e Externos e Quantitativos/Mensuráveis e Qualitativos (FERRAZ et al., 2018:13-14).

TEIXEIRA (1998:36) apresenta três tipos fundamentais de objectivos, a saber: Económicos – relativos à sobrevivência, proveitos e crescimento da organização, Serviços - com vista à criação de benefícios para a sociedade e, Pessoais – referente aos objectivos dos indivíduos ou dos grupos dentro da organização.

Tal como os níveis de gestão anteriormente apresentados, tomando em consideração a consistência, os objectivos também podem ser caracterizados em estratégicos, táticos e operacionais. Os mesmos têm em vista contribuir para o desenvolvimento da organização por via do processo de gestão.

A Gestão por Objectivos (GPO), por sua vez, contempla a definição clara e precisa dos objectivos, assim como a comunicação destes para os colaboradores, a participação dos colaboradores na definição dos objectivos e a avaliação das acções, tomando em consideração os resultados obtidos (FERRAZ et al., 2018:9). Esse processo pressupõe que os gestores sejam proactivos e tenham visão do futuro e auxilia para ultrapassar as dificuldades da organização.

A contemplação clara e precisa dos objectivos gerais pressupõe a conversão destes em específicos, tomando em consideração as necessidades e a adequabilidade, bem como, através de monitoria, a possibilidade de os objectivos serem revistos sempre que necessários. A gestão, enquanto processo, comporta cinco funções fundamentais que, na visão de ROLDÃO & ALMEIDA (2018), podem ser estruturadas nas seguintes dimensões:

- (i) Análise – ponderação;
- (ii) Decisão – opção;
- (iii) Concretização da decisão – desenvolvimento da acção;
- (iv) Avaliação do desenvolvimento e os resultados que decorrem da decisão;
- (v) Prossecução, reorientação ou abandono da decisão tomada.

Assim sendo, as nossas análises incidem sobre cada etapa do processo de gestão curricular onde, em contacto e observação junto com os professores da escola na qual a

pesquisa foi feita, reflectimos sobre as possíveis análises conducentes às ACC's, isto é, sobre os aspectos relevantes que contribuem para a aprendizagem complementar do aluno.

Na etapa da tomada de decisão, ponderamos observar as possibilidades de uma decisão participativa, onde diferentes frentes são consultadas sobre em quais actividades devem os alunos e os professores se empenharem de modo a tornar as ACC efectivas.

No que tange à concretização da decisão, a nossa análise incide sobre as competências ou aprendizagens que os alunos desenvolvem a partir da decisão tomada. Para o efeito, estabelecemos contacto com os alunos do IIIº ciclo com o objectivo de melhor compreendermos como as ACC se desdobram em competências concretas. A noção de competência é introduzida na visão social do currículo. Esta visão é sustentada por VALLE (2014:83) significando o deslocamento de uma pedagogia definida em termos de objectivos (permitindo inscrever as sequências de aprendizagem numa progressão anual e explicitar as capacidades e habilidades essenciais a serem desenvolvidas pelas disciplinas) para uma pedagogia centrada nas competências a adquirir (consideradas como propriedades instáveis, submetidas continuamente à objectivação e validação no interior e fora do exercício profissional formal). Ora, esse deslocamento implica a passagem de uma “lógica disciplinar” para uma “lógica situacional” (centrada no aluno e nas tarefas que ele deve saber executar ou mesmo adquiri-las para sua fácil inserção na comunidade onde vive assim como na sociedade em geral).

Na etapa da avaliação do desenvolvimento e dos resultados que decorreram da decisão, importa analisar os saberes adquiridos pelos alunos do IIIº Ciclo. Os referidos saberes devem ser complementares ao currículo prescrito, sendo pautados numa lógica das competências, o que supõe uma nova configuração dos sistemas de formação do aluno, centrada na relação entre o conhecimento e acção, isto é, saberes operacionais, sendo importante verificar se o que se diz é o que se escreve, ou mesmo se é o que se faz.

Na sua natureza, as ACC's têm uma lógica de se alinharem aos conteúdos, que depois de um certo ciclo de aprendizagens podem ser diplomados, oferecendo certa hierarquização e diferenciação dos indivíduos.

Implementar as ACC's do Ensino Básico em Moçambique não deve ser entendido como uma anulação dos conteúdos que o regem, mas sim de se tomar consciência da sua natureza histórico-social – realidade socialmente construída e construção em permanente devir. Como aludem ROLDÃO & ALMEIDA (2018):

Pensar historicamente o currículo e a escola implica assim tomar consciência da mutabilidade da realidade com que lidamos e abandonar uma visão estática e irrealista das instituições e das suas funções – como se elas existissem desde sempre e permanecessem confortavelmente imutáveis, tal como nos habituámos a vê-las. (ROLDÃO & ALMEIDA, 2018:8).

Na última etapa, prosseguir, reorientar ou abandonar a decisão tomada, analisamos como é que a escola e seus actores escolares teriam tomado ou tomam em consideração as metas advindas das ACC's partindo do princípio de que, a consideração das metas organizacionais pelos traçadores de política pode mover-se na direcção de (1) aguçar e esclarecer as finalidades organizacionais e excluir actividades irrelevantes, (2) acrescentar novos objectivos, (3) mudar prioridades entre objectivos ou (4) mudar a missão da organização, conforme apontam KATZ & KAHN (1987:302).

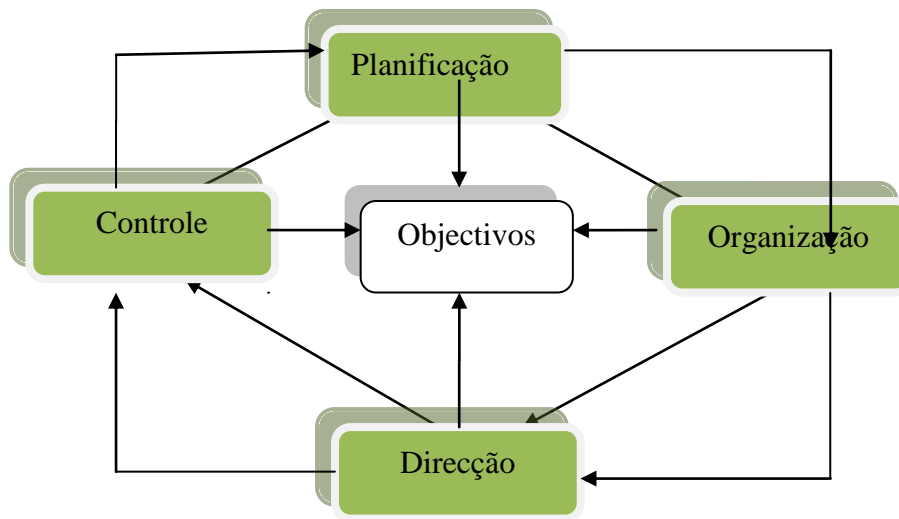
De referir que as funções de gestão não se implementam por si sós, automaticamente. Estas podem gerar resultados diferentes dos esperados especialmente por se levar em consideração que são essencialmente voltadas para a busca da eficiência, garantia da eficácia e efectividade dos objectivos organizacionais.

O processo de definição do ciclo de gestão depende em grande parte dos seus actores intervenientes, sendo que os objectivos definidos estabelecem a direcção a seguir. Na terminologia apontada por TEIXEIRA (1998, 31-183), as funções de gestão desdobram-se em:

- (i) **Planificação** – processo de determinar antecipadamente o que deve ser feito para atingir os objectivos e como fazê-lo;
- (ii) **Organização** – processo de estabelecimento de relações entre os recursos (humanos, materiais e financeiros) e a afectação dos mesmos para atingir os objectivos propostos;
- (iii) **Direcção** – processo de determinar, afectar ou influenciar o comportamento dos outros, realizado por via da motivação, liderança e comunicação;
- (iv) **Controle** – processo de comparação do actual desempenho com os *standards* estabelecidos, conduzindo a determinação dos desvios para corrigi-los.

O esquema que abaixo segue apresenta o ciclo de funções de gestão, que mormente podem ser aplicadas na gestão curricular, o que pode consubstanciar-se igualmente na gestão das ACC's do Ensino Básico em Moçambique, embora nossa análise incida nas funções propostas por ROLDÃO & ALMEIDA, (2018), conforme já indicamos.

Esquema nº 2: Ciclo de Funções de Gestão



Fonte: Adaptado de TEIXEIRA (1998)

Para maior compreensão do ciclo de gestão apresentamos sua conceptualização de acordo com a indicação de diferentes autores.

A planificação constitui-se como o elo de ligação entre as pretensões e a sua realização prática (BENTO, 2003). Ela serve como linha orientadora e, como acção, caracteriza-se como processo que se reflecte sobre a prática, antes de se passar à concretização, tornando-se assim importante colaborador da prática educativa. Nela são prescritas linhas estratégicas para a organização do processo pedagógico.

Corroborando com LIMA et al. (2014:133), apud RIBEIRO (1986), afirmam que a planificação *“é uma ferramenta que consente entender a realidade, analisa as condições de sua viabilidade e constrói uma possibilidade de futuro”*.

Nesse processo, o gestor precisa continuamente considerar a realidade, confrontá-la com a situação desejada para posteriormente tomar decisões sobre os passos a seguir por forma a alcançar os objectivos estabelecidos.

Importa ressaltar que, para se fazer a planificação, é necessário tomar como ponto de partida os objectivos para, a partir destes, retratar a situação actual. Este processo pressupõe a realização da análise minuciosa das Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças, com o objectivo de definir acções para o alcance de melhores resultados no futuro.

A realização de uma planificação efectiva tem sido preocupação da modernidade. Ela é vista como veículo-primário para a concretização dos objectivos definidos em vários níveis e pode ser apresentada em níveis estratégico, tático e operacional (TEIXEIRA, 1998; LYMAN, 2011), que também podem ser classificados em tempos: longo, médio e curto prazo (PROENÇA, 1990; VILAR, 1993).

O nível estratégico de planificação refere-se ao processo conduzido pela administração que visa o estabelecimento de propósitos, objectivos e acções estratégicas na sua relação com o ambiente. Este processo permite que as organizações explorem oportunidades e desenvolvam novas técnicas de administração para reagir as situações indesejadas do meio ambiente. A planificação estratégica é feita a longo prazo, podendo ser desenhada para três a cinco anos de operacionalização, sendo a sua responsabilidade incumbida normalmente à cúpula da organização.

No caso específico de Moçambique, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), definiu a planificação estratégica como *“um processo contínuo que oferece visão do futuro”*. A mesma constituiu-se como documento orientador que define objectivos²⁸, as principais linhas de acção e como alcançá-los a médio e longo prazo (LYMAN, 2011:21).

Tomando em consideração a visão do Ministério, constituem documentos estratégicos relacionados com o sector da educação o Programa Quinquenal do Governo (PQG), o Plano de Acção para Redução da Pobreza (PARP) e o Plano Estratégico da Educação (PEE).

De salientar que o PQG é o documento principal que guia todas as intervenções do Governo. Ele é concretizado através do PARP, sendo que, ao nível do sector, o plano do governo é concretizado através do PEE. Estes instrumentos são desenhados para um período de cinco anos de operacionalização. Olhando para as províncias, o Plano Estratégico de Desenvolvimento Provincial é tido como a orientação estratégica e, ao nível dos distritos, encontramos o Plano Estratégico de Desenvolvimento Distrital (LYMAN, 2011:21).

O Plano Estratégico, resultado das decisões estratégicas tomadas ao mais alto nível da hierarquia da organização, é visto como a base para a planificação tática e operacional. É

²⁸ Os objectivos definidos na planificação estratégica, na visão do Ministério da Educação de Moçambique (LYMAN, 2011:21), devem ser claros, alcançáveis, flexíveis e traduzidos em acções para que as instituições possam as desenvolver.

nele que são estabelecidas as directrizes principais que serão detalhadas nos níveis subsequentes e, a partir destes, operacionalizadas.

A planificação estratégica constitui a visão do futuro da organização, comportando factores internos e externos, sendo que as decisões tomadas são da responsabilidade do mais alto nível hierárquico da organização. O nível tático de planificação, representa o segundo nível de planificação e é responsável pela criação de metas e condições necessárias para a realização de acções desenhadas no nível estratégico de planificação.

No nível tático, as decisões tomadas podem ser da responsabilidade das pessoas que ocupam cargos compreendidos entre a administração central e operacional e o horizonte temporal para a planificação tem sido a médio prazo, compreendido entre um a três anos. Neste nível, os planos ganham mais detalhes tornando-se mais concretos em relação ao plano estratégico, pois deste ele descende.

No nível operacional, na visão de LYMAN (2011:22), a planificação constitui-se no desenho das actividades a serem realizadas, os custos e recursos necessários assim como as responsabilidades e os prazos. Estas actividades são operacionalizadas tomando em conta as metas específicas a partir dos objectivos definidos.

Constituem planos operacionais, em Moçambique, o Plano Económico e Social e Orçamento do Estado (PESOE) e o Programa de Actividades (PdA's). O PESOE define as principais metas económicas e sociais a serem alcançadas em determinado ano económico onde, para o sector da educação as suas acções são operacionalizadas a partir dos PdA's para cada sector (LYMAN, 2011:24-25).

No tocante aos tipos, sumariamente, apraz-nos dizer que, na acção educativa, a planificação a longo prazo refere-se à primeira preocupação do docente antes do início do ano lectivo, que consiste na delimitação global da acção a ser empreendida ao longo de todo o ano. Seguidamente, com olhar na planificação supra apresentada, torna-se imprescindível desenhar o plano a médio prazo (plano analítico trimestral), evidenciando as acções que se desenrolarão no contexto de cada unidade de aprendizagem. Daí surgirão os planos a curto prazo (planos semanais), cuja concretização será através da planificação diária.

A organização constitui a segunda função a ser desenvolvida no âmbito da gestão. Esta, na visão de LIMA et al. (2014:133), “subsidiaria condições para a concretização da planificação”.

A organização, por sua vez, viria a ser a forma de distribuição de trabalho, recursos e autoridade, para que se possam atingir os objectivos propostos ao nível da planificação, colocando, dentro do possível, o homem ou a mulher certo/a no lugar certo.

A acção de Direcção tem em vista a manutenção do ambiente produtivo de trabalho, através da construção de relações interpessoais positivas e da resolução de possíveis problemas que possam advir e que influenciarão no alcance dos objectivos. Os objectivos estabelecidos devem ser objecto de controle – em estudo comparativo que leva a acções correctivas e preventivas.

Depois de planificar, organizar e dirigir é necessário controlar para aferir se os padrões definidos estão sendo ou não alcançados, por via da monitoria e a comparação entre o idealizado e o realizado, analisando os desvios para implantar acções correctivas julgadas necessárias com vista a alcançar os objectivos definidos.

A função de controlar, como descrito acima, tem sido, por um lado, aplicado para inibir a liberdade de manipular resultados assim como, por outro, para regular a normatização das actividades que possam, de alguma maneira, ser realizadas fora do padrão definido.

É através da função de controlo que os gestores verificam se as acções desenvolvidas estão de acordo com objectivos definidos, de modo a evitar desvios dos mesmos.

Como se pode perceber, o processo de gestão envolve as quatro funções anteriormente apresentadas (Planificação, Organização, Direcção e Controle). Importa realçar que, para se formar o processo, deve existir interacção, dinâmica e repetição periódica entre as funções.

Contudo, é notório que a riqueza das funções de gestão²⁹ reside no ciclo de acções estratégicas por estas informadas. Convém lembrar que as funções de gestão apresentadas são aplicadas às demais vertentes da Gestão Escolar, seja à Gestão Pedagógica, Gestão Administrativo-Financeira e Gestão Funcional e dos Espaços. Por exemplo, a planificação das

²⁹ O processo de gestão nas organizações é defendido por SANTOS (2008:27) como sendo o processo levado a cabo por uma ou mais pessoas, de coordenação das actividades de transformação de *inputs* em *outputs*, como objectivo de atingir determinados resultados.

ACC's de forma participativa pode contribuir para sua fácil implementação assim como aceitação pelos diferentes actores, sendo os alunos seus principais beneficiários.

A gestão da escola, na óptica de LIBÂNEO (2008), pode ser analisada por meio de duas actividades básicas que funcionam simultaneamente, a saber:

- i) racionalização do trabalho, que engloba as acções, processos e relações referentes a utilização racional dos recursos materiais e conhecimentos (...) e,
- ii) coordenação do trabalho/esforço humano colectivo que diz respeito à utilização racional das relações entre os profissionais da instituição. A partir desta visão percebe-se que o gestor escolar deve actuar como educador, que reconhece e valoriza a contribuição de cada colaborador, assim como divulgar a todos as decisões tomadas em colectivo de direcção.

No nível do currículo, para ABRANTES (2001:41), a gestão curricular configura-se, no discurso oficial, na inter-relação de três ideias chave: *“diferenciação, adequação e flexibilização”* e pressupõe que se estabeleçam *“diferentes caminhos para que as aprendizagens sejam bem sucedidas”*. Para o ensino básico, nosso foco de estudo, isso se refere à necessidade de *“uma flexibilização muito grande, ao nível dos percursos individuais, dos ritmos e dos modos de organização do trabalho escolar (que é) incompatível com orientações e quadros de actuação rígidos e uniformes”* (ibidem:43).

Efectivamente, muitas vezes acusam-se os sistemas educativos formais de impor aos educandos os mesmos modelos culturais e intelectuais, sem prestar atenção suficiente à diversidade dos talentos, da imaginação, atitudes, predilecções, fobias, dimensão espiritual e habilidade manual. De salientar que o principal desafio, que se coloca ao currículo do ensino básico é *“tornar o ensino mais relevante, no sentido de formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da vida da sua família, da sua comunidade e do país”* (INDE/MINED, 2003).

Nesta asserção cabe, a cada actor escolar, principalmente aos professores a adaptarem o currículo à realidade da escola e do meio sócio-cultural envolvente. Assim sendo, o professor deverá aprofundar e ampliar aquelas unidades temáticas para as quais têm mais meios, e abreviar aquelas que, por dificuldades várias, se tornam mais difíceis de desenvolver.

Só com uma exploração integrada e pluridisciplinar das matérias ensinadas na escola, é possível levar a bom termo o processo de ensino-aprendizagem. É, por isso, fundamental que se planifiquem no calendário escolar, as acções concretas a realizar, com um destaque

especial para a ligação entre a comunidade escolar e o meio físico, social e cultural que a rodeia para melhor inserção das ACC's.

2.2. Aproximações teóricas e suas interlocuções com as funções de gestão curricular

Pensar nas aproximações teóricas e suas interlocuções com as funções de gestão curricular remete-nos às possibilidades que uma teoria pode ter de potencializar determinadas práticas. As acepções teóricas passadas em revista nos dão a possibilidade de aproximar ao nosso objecto de pesquisa e seus desdobramentos, que vão desde a implementação das ACC's do ensino básico até às funções desencadeadas pela gestão curricular para que aquelas se efectivem.

CARVALHO et al (2008:105) têm a compreensão de que a dialéctica das funções de gestão em relação ao referencial teórico que as sustenta desencadeará uma série de atitudes e acções relacionais, provocando a transformação não somente do desempenho intelectual dos envolvidos, mas também dos comportamentos social, político, cultural e profissional.

Ancorados em SAVIANI (1991), na sua obra, *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*, esses autores descrevem as dimensões que incidem sobre a gestão escolar e as funções de gestão curricular, afirmando que essas tarefas em relação às ACC's implicam:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências actuais de transformação; b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objectivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 1991, *apud* CARVALHO et al 2008:105.)

A construção das ACC's, enquanto processo vinculado às funções de gestão curricular e escolar, não fica à margem das teorias que a sustentam como base. Este processo ocorre em relações estritamente humanas, o que pressupõe ter-se uma visão histórica e social nas interacções interpessoais, de modo a possibilitar a efectivação das actividades cuja relevância é culturalmente estabelecida.

Em todas as funções de gestão fica indispensável o estabelecimento da interacção entre os diferentes actores, onde o aluno deve ser colocado no centro de todo o processo de construção curricular veiculado através das ACC's.

Partindo da premissa de que o aluno está inserido em determinada comunidade, faz-se necessário que a gestão curricular se baseie nas inspirações locais, sem no entanto se distanciar largamente das bases históricas e sociais dessa comunidade, facto que vai potencializar o incremento e a aceitabilidade das ACC's.

Fazendo uma ligação teórica entre as funções de gestão e a construção curricular, enquanto processo histórico, cultural e social, temos de ter em mente que as actividades que vão fazer parte dessa construção serão cognitivamente assimiladas.

Sobre este aspecto, VYGOTSKY (1991) defende que

todas as actividades cognitivas básicas do indivíduo ocorrem de acordo com sua história social e acabam se constituindo no produto do desenvolvimento histórico-social de sua comunidade (LURIA, 1976). Portanto, as habilidades cognitivas e as formas de estruturar o pensamento do indivíduo não são determinadas por factores congénitos. É, isto sim, resultado das actividades praticadas de acordo com os hábitos sociais da cultura em que o indivíduo se desenvolve. Consequentemente, a história da sociedade na qual a criança se desenvolve e a história pessoal desta criança são factores cruciais que vão determinar sua forma de pensar. (p.4).

Um dos princípios básicos da teoria de Vygotsky é o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, que representa a diferença entre a capacidade da criança de resolver problemas por si própria e a capacidade de resolvê-los com ajuda de alguém. Em outras palavras, teríamos uma “zona de desenvolvimento auto-suficiente” que abrange todas as funções e actividades que a criança consegue desempenhar por seus próprios meios, sem ajuda externa. Zona de desenvolvimento próximo, por sua vez, abrange todas as funções e actividades que a criança ou o aluno consegue desempenhar apenas se houver ajuda de alguém.

Ao nos apropriarmos deste fundamento teórico para analisar as funções de gestão curricular no que diz respeito ao incremento e implementação das ACC's, encontramos uma coerência que vai desde a necessidade de diagnosticar o que é que realmente os alunos do IIIº ciclo precisam encontrar como condições mediadoras com vista a enriquecer o seu repertório intelectual para além do que é oferecido pelo currículo prescrito.

Nas dimensões de análise das funções de gestão, o gestor poderá trabalhar em coordenação com os professores, que proporcionarão informação exacta sobre as reais necessidades dos alunos, de modo a tomar melhores decisões que serão a base da selecção das ACC's. Este facto, vai carecer de uma análise minuciosa sobre as capacidades que os alunos têm de adquirir conhecimentos com o apoio das acções de mediação sem no entanto descartar os saberes que cultural e historicamente foram construídos.

Por outras palavras, o uso de uma determinada teoria tem de possibilitar ao pesquisador fazer uma ligação com determinadas práticas explicáveis a partir daquela (teoria). Neste sentido, faz-se necessário que antes de ensinar ao aluno explore-se seu potencial imediato, senão, seus conhecimentos prévios de modo mediar conteúdos que possivelmente sejam acomodados gerando mudanças significativas na aprendizagem.

De acordo com VYGOTSKY (2003:115) a ideia de zona de desenvolvimento próximo é de grande relevância em todas as áreas educacionais. Uma de suas implicações importantes é a de que o aprendizado humano é de natureza social e é parte de um processo em que a criança desenvolve seu intelecto dentro da intelectualidade daqueles que a cercam. O autor refere ainda que uma característica essencial do aprendizado é que ele desperta vários processos de desenvolvimento internamente, os quais funcionam apenas quando a criança interage em seu ambiente de convívio. Assim sendo, as ACC's do Ensino Básico devem ser mediadas a partir das interacções sociais e em ambiente escolar, assim como do contexto comunitário onde as experiências são desenvolvidas na vida quotidiana.

A vida quotidiana é histórica, ela muda ou se transforma com a dinâmica social e possui uma universalidade extensiva. Mas também a vida quotidiana tem uma história não só porque as mudanças sociais nela interferem directamente, senão também porque as alterações determinadas no modo de produção com frequência expressam-se nela antes que aconteçam revoluções em nível macroscópico. É nesse sentido que HELLER (1991:20) afirma que a vida quotidiana é “*um espelho da história*”, é “*um fermento secreto da história*” – o intercâmbio constante nas relações e interacções humanas.

Sendo de facto a vida quotidiana algo histórico, cabe aqui pensarmos como as funções de gestão podem possibilitar aos alunos a adquirirem saberes, que os tornem cada vez mais activos, na escola, em casa, na sua comunidade e na sociedade em geral.

Os actores escolares, no processo de análise, assim como na tomada de decisões enquanto dimensões inerentes às funções de gestão curricular devem tomar em consideração

que as ACC's podem estar imbuídas de conhecimentos quotidianos e de vivência social, e por essa razão podem carecer de certa cientificidade, o que, conseqüentemente, nos lembra que os dois conhecimentos estabelecem uma relação de unicidade. Em outras palavras, o quotidiano escolar é apenas um lugar no qual acontecem os processos de conhecimento, mas conhecer transcende os interstícios e os limites desse espaço e tempo, daí a necessidade de uma selecção e coordenação compartilhada das ACC's que vão criar esse arcabouço inteligível.

Encerrando estas abordagens, afirmamos que a discussão de uma teoria de base social, histórica e cultural na construção do currículo veiculado às funções de gestão curricular mostra-se imprescindível para uma eficaz implementação das ACC's do ensino básico, tomando em consideração que a actividade pedagógica é, também, socialmente construída ao longo da história e cultura humana e não um fenómeno individual. Findo o capítulo, no que precede, apresentamos a visão sobre o percurso metodológico percorrido para a elaboração da pesquisa.

CAPÍTULO III - PERCURSO METODOLÓGICO

3.1. METODOLOGIA DE PESQUISA

Este capítulo descreve o caminho pelo qual a pesquisa se desenvolveu, começando pela delimitação da abordagem metodológica, seguida da caracterização do campo, dos sujeitos e da situação sócio-cultural do local de pesquisa. São apresentadas, também, as fontes, os procedimentos de recolha e, por fim, as questões éticas e o tratamento de dados.

3.1.1. Escolha da Abordagem Metodológica

Sendo a metodologia “*o conjunto de métodos ou caminhos que são percorridos na busca do conhecimento*” (ANDRADE, 2005:45), para o alcance dos objectivos propostos optamos pelo método que a seguir se apresenta e, sobre o qual se descrevem as vantagens para a pesquisa.

Quanto ao tipo de pesquisa, recorreu-se à pesquisa mista, em que foi feito o uso combinado da abordagem quantitativa e qualitativa, porém com maior destaque para a abordagem qualitativa³⁰ que, na óptica de BOGDAN e BIKLEN (1994:54), tem o objectivo de compreender os sujeitos, seus discursos e práticas com base nos seus pontos de vista.

A razão para a escolha da pesquisa qualitativa reside no facto da não preocupação da pesquisadora com a generalização dos resultados da pesquisa, mas sim com a descrição da vida quotidiana dos sujeitos e na identificação e análise dos pontos comuns entre as suas acções e discursos. Visto que a realidade, por si só, constitui-se um foco específico de análise, na pesquisa levamos em conta o vivenciado num dado contexto histórico-social por parte do objecto de estudo.

Para pesquisas qualitativas, na visão de BOGDAN e BIKLEN (1994:67), o objectivo principal do investigador é o de construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto. Dessa forma, na investigação, procuramos compreender os significados atribuídos pelos sujeitos da pesquisa às funções de gestão no IIIº Ciclo, tomando como base seus valores, crenças, atitudes e hábitos. Fazendo um estudo sobre a realidade moçambicana, com particular enfoque em determinada escola do Ensino Primário, localizada

³⁰No pensar de GATTI e ANDRÉ (2011:34): “o uso dos métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em Educação, permitindo melhor compreensão dos processos escolares, de aprendizagem, de relações, dos processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, do quotidiano escolar em suas múltiplas implicações, das formas de mudança e resiliência presentes nas acções educativas”.

no Distrito Municipal KaMubukwane, na cidade de Maputo, discutimos o tipo de intervenção que resultaria em potencial aumento das possibilidades de desenvolvimento de uma boa gestão curricular.

No tocante às técnicas de análise, para além da análise do discurso³¹, onde relacionamos a fala dos sujeitos ao contexto em que decorrem suas práticas, foi aplicada também à técnica de análise de conteúdo, com o objectivo de descrever e compreender o conteúdo das mensagens dos elementos da pesquisa, buscando respostas às questões propostas. De acordo com BARDIN (2011:34) a descrição analítica funciona segundo procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, ou seja, de um tratamento da informação contida nas falas. É conveniente, no entanto, precisar de imediato que em muitos casos a análise não se limite ao conteúdo, assim toma em consideração as possíveis subjectividades nele contidas ou simplesmente analisa o conteúdo manifesto ou latente (significações explícitas ou ocultas).

Na sua percepção, BARDIN³² assevera que a análise de conteúdo pode ser uma análise dos significados (análise temática), embora possa também ser uma análise dos significantes (análise léxica, análise dos procedimentos). Compreende ainda que esta técnica se aplica à análise de textos escritos ou de qualquer comunicação (oral, visual, gestual) reduzida a um texto ou documento.

Para a prossecução da nossa pesquisa, definimos três fases de trabalho. A primeira foi de escolha, organização e leitura do material a ser analisado; a segunda fase foi de descrição analítica do material escolhido. No final, na terceira fase, fizemos a apresentação, análise e interpretação dos resultados da pesquisa, condensando as informações recolhidas para melhor análise reflexiva e crítica.

Importa realçar que, para nós, a análise do discurso encontra-se, em parte, incluída na análise de conteúdo pois as duas têm como foco a abordagem analítica crítica.

³¹ A análise de discurso como uma técnica de análise de contextos sociais se mostra interessante no presente contexto, primeiro porque mostra como ela pode ser usada para estudar questões que têm sido abordadas tradicionalmente com outros métodos e, segundo, porque levanta a questão se a análise de discurso concerne, principalmente, à 'forma' ou ao 'conteúdo' do discurso, conforme assevera FAIRCLOUGH (2001:44).

³² Ibidem.

Quanto à abordagem, o fundamento gnosiológico³³ da pesquisa apresenta-se sob a perspectiva fenomenológico-hermenêutica que, na visão de GAMBOA (2007:137), assume que “o conhecimento se realiza quando captamos o significado dos fenómenos e desvelamos seus verdadeiros sentidos, recuperando os contextos onde cada manifestação se articula com outras expressões, formando um todo compreensivo”.

Justifica-se o uso da justaposição da abordagem pois (i) a pesquisa fenomenológica parte da compreensão de nosso viver – não de definições ou conceitos –, da compreensão que orienta a atenção para aquilo que se vai investigar. Ao percebermos novas características do fenómeno, ou, ao encontrarmos no outro interpretações ou compreensões diferentes, surge para nós uma nova interpretação que levará a outra compreensão; e, (ii) a hermenêutica é entendida como indagação ou esclarecimento dos pressupostos, das modalidades, e dos princípios da interpretação e da compreensão (GAMBOA, 1999:100). Toda hermenêutica é explícita ou implicitamente compreensão de si mesmo, mediante a compreensão do outro (MASINI, 1999:63).

Desta feita, damos a voz aos sujeitos para se fazerem conhecer, com o objectivo de ter o entendimento sobre o caminho que trilharam no processo de transformação da realidade educativa, através de interacções concretas.

Esta percepção é tida sob perspectiva fenomenológica, fundada por Edmund Husserl (1859-1938), na visão de BOGDAN e BIKLEN (1994:53), onde defendem que “os investigadores fenomenologistas tentam compreender o significado que os acontecimentos e interacções têm para pessoas vulgares, em situações particulares”.

Por se tratar de um estudo no quotidiano escolar, ANDRÉ (1999) apresenta três dimensões principais de inter-relações que possibilitam a compreensão das relações sociais nele expressas:

- i) **Clima institucional** – que age como mediação entre a praxis social e o que acontece no interior da escola (praxis educativa);
- ii) **processo de interacção na sala de aulas** – que envolve mais directamente professores e alunos, mas que incorpora a dinâmica escolar em toda

³³ GAMBOA (2007:54), citando GAMBOA (1997), defende que fundamentos gnosiológicos compreendem o entendimento que o pesquisador tem do real, do abstrato e do concreto no processo da pesquisa científica; isto implica diversas maneiras de abstrair, conceituar, classificar e formalizar, ou seja, diversas formas de relacionar o sujeito e o objecto da pesquisa, e se refere aos critérios sobre a "construção do objecto" no processo de conhecimento.

a sua totalidade e dimensão social; **iii) *história de cada sujeito*** – manifesta no quotidiano escolar, pelas suas formas concretas de representação social, através das quais ele age, se posiciona, se aliena ao longo do processo educacional (ANDRÉ, 1999:40).

Ao considerar as dimensões de inter-relações no quotidiano escolar, explorando casos singulares situados na vida real contemporânea, temos como enfoque de investigação a análise interna, ou seja, observamos as instituições caracterizando os processos internos de gestão, sem desconsiderar os contextos sociais e de ensino – aprendizagem – resultados escolares.

3.1.2. Categorias e subcategorias de análise

As categorias por nós criadas tomaram como base os objectivos específicos do estudo e, delas surgiram as subcategorias que emergiram do processo de observação e de inquérito por entrevista realizado.

Quadro nº 4: Categorias e subcategorias de investigação

Objectivos Específicos	Categorias	Subcategorias
Descrever as orientações políticas sobre a reforma curricular do ensino básico em Moçambique, concretamente no EP	Orientações políticas sobre a reforma curricular do Ensino Básico em Moçambique	Significado de Currículo
		Inovações curriculares para o Ensino básico, concretamente no ensino primário
		Instrumentos de apoio na gestão curricular
Caracterizar as ACC's e a articulação entre elas e as actividades curriculares em diferentes disciplinas no IIIº Ciclo do EP em Moçambique	Forma de realização das ACC's e as articulações que se estabelecem entre elas e as actividades curriculares	Exemplo de ACC's
		Seleccção e execução das ACC's
		Importância das ACC's
Identificar as potencialidades das funções de gestão curricular na	Contribuição das funções de gestão curricular na implementação de ACC's e	Rotina diária
		Vantagens das funções de gestão curricular

busca por coerência entre as ACC's e o plano formativo	na busca por coerência em relação ao plano formativo	Avaliação das ACC's
Diagnosticar a concepção sobre como são envolvidos os membros do Conselho de Escola na gestão de ACC's e Indicar as funções de gestão curricular percebidas como sendo maioritariamente realizadas e/ou realizadas com maior eficácia	Grau de engajamento dos actores escolares na implementação de ACC's	Papel dos actores na realização das ACC's
		Estratégias usadas para motivar a participação
Discutir sobre o tipo de intervenção que, para os actores da escola, resultaria em potencial aumento das possibilidades de melhoria da gestão curricular das ACC's	Tipo de intervenção que resultaria em potencial aumento das possibilidades de melhoria de gestão das ACC's	Participação em acções de capacitação
		Estratégias para melhorar a gestão curricular

Fonte: Adaptado pela autora

Para além das categorias definidas e apresentadas no quadro anterior, foram criadas subcategorias que, ao longo da análise e interpretação de dados da pesquisa, são apresentadas como títulos e subtítulos do capítulo.

A primeira categoria, denominada “orientações políticas sobre a reforma curricular do ensino básico”, desdobra-se em três subcategorias, nomeadamente: significado de currículo, inovações curriculares e instrumentos de apoio para gestão curricular, onde se pretendia compreender o significado do currículo por parte dos inqueridos bem como as inovações decorrentes deste na época, com particular enfoque para o ensino primário e, que instrumentos eram usados para a gestão do currículo no IIIº Ciclo do Ensino Primário.

Na segunda categoria, apelidada de “formas de realização das ACC's e as articulações que se estabelecem entre elas e as actividades curriculares”, apresenta três subcategorias com

as quais apresentamos exemplos de ACC's que têm sido realizadas, como é feita a selecção e execução das ACC's e a importância das mesmas na integração destas nos conteúdos oficiais.

Com a definição da terceira categoria designada “contribuição das funções de gestão na implementação de ACC's e na busca por coerência em relação ao plano formativo”, analisamos a rotina diária dos actores escolares, apresentamos as vantagens da aplicação das funções de gestão curricular e os contornos da realização das ACC's. Com maior profundidade são analisadas as interacções entre os diferentes actores escolares nas seguintes dimensões: a) análise das necessidades formativas concernentes às ACC's; b) decisões compartilhadas e tomadas democraticamente (caso ocorram nesta perspectiva). Em outra dimensão foi analisada a forma como estas actividades estão sendo implementadas, de modo a se ter conhecimento sobre seus impactos na formação integral do aluno, sua correspondência aos objectivos de aprimoramento académico assim como sua aceitabilidade no seio do corpo docente e na comunidade em geral, com o fim de se decidir sobre sua continuidade senão sua reformulação.

Na quarta categoria denominada “grau de engajamento dos actores escolares na implementação de ACC's” pretende identificar as funções de gestão mais executadas em prol de realização de ACC's”, trazendo o papel dos actores e as estratégias usadas para motivar a participação dos alunos na sua realização.

Por final, consciente de que a gestão das ACC's resulta de um entrosamento entre a formação e implementação das acções correspondentes, trouxemos a quinta categoria, intitulada “tipo de intervenção que resultaria em potencial aumento das possibilidades de melhoria de gestão das ACC's”. Nela, recorreu-se a subcategorias como a participação em acções de capacitação e a indicação de estratégias para melhorar a gestão das ACC's.

3.1.3. Campo de pesquisa

Para a realização do trabalho, privilegiamos o estudo de caso que, de acordo com MORGADO (2012:56-57),

é uma estratégia investigativa através da qual se procuram analisar, descrever e compreender determinados casos particulares (de indivíduos, grupos ou situações), podendo posteriormente encetar comparações com outros casos e formular determinadas generalizações.

Para o nosso caso particular, investigamos o quotidiano da escola do ensino básico, pelo facto de acontecer, no dia-a-dia da mesma, a concretização de uma série de pressupostos subjacentes à prática pedagógica, e, ao mesmo tempo, ser o momento e o lugar da experiência de socialização que envolve professores e alunos, director e professores, director e alunos e assim por diante.

Assim, ao escolhermos apenas uma escola, seleccionámo-la pelos critérios de sua localização geográfica, tipo de material de construção e tipo de escola. Para melhor compreensão dos critérios de escolha, apresentamos o quadro que se segue:

Quadro nº 5: Características da instituição de pesquisa

CRITÉRIOS	ESCOLA
Localização geográfica	Periurbana
Material de construção	Convencional
Tipo de escola	Tipo 2 (entre 500 a 1500 alunos)

Fonte: Adaptado pela autora com referência no Diploma Ministerial 46/2008 que aprova o Regulamento Geral das Escolas do Ensino Básico.

A pesquisa teve lugar na cidade de Maputo sendo a mesma realizada numa escola do Ensino Primário Completo. A escola em estudo foi escolhida tomando em consideração a facilidade de inserção do pesquisador no campo de estudo, pois a direcção da mesma reconhece a importância das pesquisas em educação e se apresenta sempre disponível para colaborar em estudos em prol da melhoria de sua gestão e consequentemente da qualidade de ensino na respectiva escola e no país.

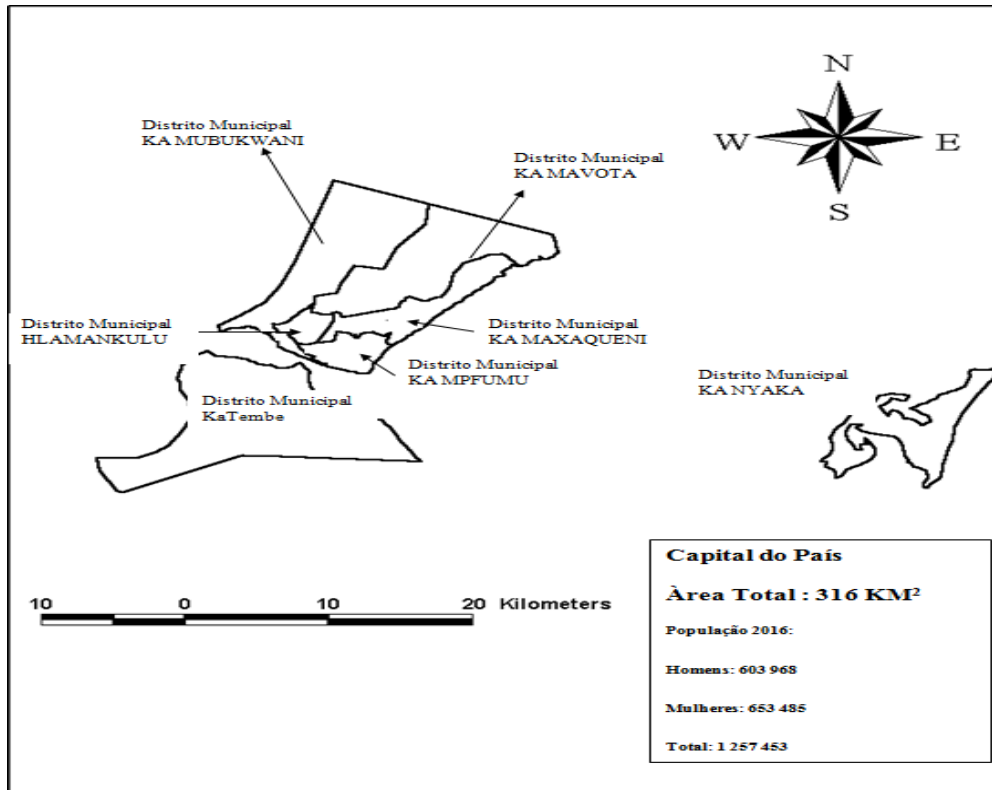
3.1.4. Caracterização do contexto de pesquisa

3.1.4.1. Sobre a Cidade de Maputo

A cidade de Maputo, antes denominada por “Lourenço Marques”, é a capital de Moçambique e é, também, considerada o maior centro político, financeiro, educacional e cultural do país. Ela está localizada no extremo sul do país e faz fronteira com Suazilândia e África do Sul. Com uma área de cerca de 300 quilómetros quadrados, a cidade é constituída

por sete distritos³⁴ a saber: KaMpfumo, Nihamankulo, KaMaxakene, KaMavota, KaMubukwana, KaTembe e KaNyaca. Sua população é, de acordo com o Censo 2017, de 1.101.170 habitantes.

Figura.1. Cidade de Maputo, Divisão Política e Administrativa por Distritos



Fonte: INE-Direção de Censos e Inquéritos

Fonte: Anuário Estatístico, 2016- 2017 - Cidade de Maputo

Na cidade de Maputo, em 2017, funcionavam um total de 192 escolas do ensino primário dentre as quais haviam sido matriculados 175.643 alunos acompanhados por 3.329 professores (INE, 2018), conforme a distribuição na tabela que se segue.

Tabela n° 2: Estatística do Ensino Primário na cidade de Maputo

Grau	Escolas	Alunos			Professores		
		M	H	HM	M	H	HM
1°	100	63867	65977	129844	1567	646	2213
2°	92	23207	22592	45799	491	625	1116
Total	192	87074	88569	175643	2058	1271	3329

Fonte: Adaptado do Anuário Estatístico, 2017

³⁴<http://www.ine.gov.mz/estatisticas/publicacoes/anuario/nacionais/anuario-estatistico-2017.pdf>

3.1.4.2. Efectivos Escolares na Cidade de Maputo

Os dados que abaixo seguem são referentes aos efectivos escolares na Cidade de Maputo e estão discriminados em graus e tipos de ensino. De referir que todos os dados foram extraídos do Balanço do Plano Económico e Social referente ao período de Janeiro à Dezembro de 2017 onde são apresentadas as acções realizadas na operacionalização do Programa Quinquenal do Governo (2015 – 2019).

Na primeira tabela estão apresentados os efectivos de todos os subsistemas de ensino exceptuando o de formação de professores e do ensino superior, este último por não estar sob gestão da Direcção da Educação e Desenvolvimento Humano ao nível da cidade de Maputo. De acordo com a fonte, foram matriculados em todos os turnos e subsistemas (Ensino Geral, Técnico, Programa de Ensino Secundário a Distância e Alfabetização e Educação de Adultos), **358.839** alunos, o que corresponde a um cumprimento do plano em **101.0%**, que comparado com igual período de 2016 (**367. 445** alunos), registou-se um decréscimo em 2.3%.

Tabela nº 3: Efectivos escolares da Cidade de Maputo em 2017

Tipo de Ensino	Diurno		Nocturno		Total	
	M	HM	M	HM	H	HM
Público	137623	264861	21854	45889	159477	310750
Privado	24851	45873	1173	2216	26024	48089
Total	162474	310734	23027	48105	185501	358839

Fonte: Balanço do Plano Económico e Social de 2017

3.1.4.2.1. Sobre o Ensino Primário do 1º grau

Foram matriculados no ensino público e privado **146.337** alunos dos **146.878** planificados, o que corresponde a **99.6%** do plano. Comparado com igual período de 2016

(147.141 alunos), registou-se um decréscimo em **0.6%**. Importa referir que no global (Público e Privado), foram matriculadas pela primeira vez na idade certa (6 anos), **24.231** crianças contra uma população estimada de **27.395**, o que significa que a taxa de admissão aos 6 anos está na ordem de **88.5%**. Para melhor compreensão, a seguir são apresentados os dados de efectivos escolares do EP1 no ensino público e privado, no ano 2017.

Tabela nº 4: Efectivos escolares do EP1 em 2017 – Público

Indicador	Real	Plano	Real	%	%Cresc
	2016	2017	2017	Real/Plano	2016-2017
NºAlunos	131398	131002	129844	99,1	-1,2
NºNI(1ªClasse)	24270	24817	23307	93,9	- 4,0
%Raparigas	49.4	50.0	49.2	-	-

Fonte: Balanço do Plano Económico e Social de 2017

Tabela nº 5: Efectivos escolares do EP1 em 2017 – Privado

Indicador	Real	Plano	Real	%	%Cresc
	2016	2017	2017	Real/Plano	2016-2017
NºAlunos	18491	15876	16493	103,9	-10.8
NºNI(1ªClasse)	3539	2912	3524	121,0	-0,4
%Raparigas	48.8	48.8	49.9	-	-

Fonte: Balanço do Plano Económico e Social de 2017

Os dados mostram que no ensino público o grau de realização dos novos ingressos está na ordem de **93.9%**, não havendo nenhum distrito que atingiu a meta fixada, contrariamente ao que aconteceu no privado, cuja realização atingiu os **121.6%**. No que diz respeito aos novos ingressos da 1ª classe, foram matriculados nos dois subsistemas (Público e Privado), **24.231** crianças, contra uma população estimada de **27.395**, o que significa que a taxa de admissão aos 6 anos está na ordem de **88.5%** e uma taxa líquida de escolarização na ordem dos **89.2%**.

Tabela nº 6: Efectivos escolares do EP1 por Distritos em 2017 Público

EP1 Público							
Distrito	Turno	Novos Ingressos					
		Plano		Realização		% Real	
		M	HM	M	HM	M	HM
KaMpfumo	Diurno	1092	2036	971	1928	88,9	94,7
Nhlamankulu		1408	2808	1285	2561	91,3	91,2
KaMaxakeni		2230	4217	1993	3928	89,4	93,1
KaMavota		3405	7168	3444	6866	101,1	95,8
KaMubukwana		3752	7318	3410	6988	90,9	95,5
KaTembe		454	1051	420	847	92,5	80,6
KaNyaka		100	219	82	189	82,0	86,3
Total			12441	24817	11605	23307	93,3

Fonte: Balanço do Plano Económico e Social de 2017

Tabela nº 7: Efectivos escolares do EP1 em 2017 – Privado por Distrito

Distrito	Turno	Novos Ingressos					
		Plano		Realização		%Real	
		M	HM	M	HM	M	HM
KaMpfumo	Diurno	1078	2361	987	2349	91.6	99.5
Nhlamankulu		693	1362	653	1475	94.2	108.3
KaMaxakeni		1458	3248	1258	3241	86.3	99.8
KaMavota		2301	4215	2147	4125	93.3	97.9
KaMubukwana		2045	4015	1965	4648	96.1	115.8
KaTembe		210	421	189	407	90.0	96.7
KaNyaka		98	254	78	248	79.6	97.6
Total		7883	15876	7277	16493	92.3	103.9

Fonte: Balanço do Plano Económico e Social de 2017

Os dados da tabela acima ilustram dados sobre os efectivos escolares do Ensino Primário de Primeiro Grau no sector privado no ano de 2017. Nossa análise incide sobre os valores absolutos e relativos totais. Conforme ilustrado, cerca de dezasseis mil e quatrocentos e noventa e três constituíram novos ingressos no corte temporal em análise. Essa realização superou a meta planificada e atingiu a cifra de 103.9% revelando um crescimento absoluto de 617 representando a acréscimo em 3.9%. Os distritos de Nhlamankulu e KaMubukwana é que tiveram as metas planificadas superadas.

Ao tecermos nossas análises referentes aos dados, fazêmo-las entrelaçados na importância da planificação na gestão estratégica das organizações, como é facto – a Direcção da Educação e Desenvolvimento Humano da Cidade de Maputo, que dentre vários cenários e factores tem atingido as metas previstas em suas projecções. Esta análise é mais genérica do que meticulosa, visto que, os dados em tabelas foram produzidos tendo atendido diversos critérios, como a disponibilidade de recursos humanos, financeiros e materiais que

veiculassem os ingressos nas escolas privadas distribuídas pelos distritos da cidade de Maputo.

3.1.4.2.2. Sobre o Ensino Primário do 2º grau

O efectivo global do EP2 público reduziu em **7.2%**, situação contrária com a que foi verificada no ensino Privado que cresceu em **2.2%**. Em relação aos novos ingressos, a realização no ensino público foi de **106.8%**, e a mesma pode estar associada ao nível de graduações registado na 5ª classe em 2016. É notória a pressão que os distritos tiveram para acomodar os alunos da 6ª classe, a partir das realizações verificadas.

O efectivo escolar registado no ensino público e privado foi de **50.661**, dos **52.088** planificados, o que corresponde a um cumprimento do plano em **97.3%**, e a um decréscimo em **6%** quando comparado com igual período de 2016 (**53.865**) conforme se apresentam nas tabelas a seguir.

Tabela nº 8: Efectivos escolares do EP2 em 2017 – Público

Indicador	Real	Plano	Real	%	%Cresc
	2016	2017	2017	Real/Plano	2016-2017
NºAlunos	49107	47532	45799	96,4	-7,2
NºNI(6ªClasse)	18192	18635	19906	106,8	8,6
%Raparigas	50.7	53.2	50.7	-	-

Fonte: Balanço do Plano Económico e Social de 2017

Tabela nº 9: Efectivos escolares do EP2 em 2017 – Privado

Indicador	Real	Plano	Real	%	%Cresc
	2016	2017	2017	Real/Plano	2016-2017
NºAlunos	4758	4914	4862	98.9	2.2
NºNI(6ªClasse)	2014	2358	2267	96,1	12.6
%Raparigas	52.8	52.9	51.7		

Fonte: Balanço do Plano Económico e Social de 2017

Tabela nº 10: Efectivos escolares do EP2 em 2017 – Público por Distritos

EP2 Público							
Distrito	Turno	Novos Ingressos					
		Plano		Realização		%Real	
		M	HM	M	HM	M	HM
KaMpfumo	Diurno	769	1457	891	1680	115,9	115,3
Nhlamankulu		1027	2061	1039	1967	101,2	95,4
KaMaxakeni		1599	3161	1761	3285	110,1	103,9
KaMavota		2867	5565	3066	6002	106,9	107,9
KaMubukwana		2940	5704	3232	6175	109,9	108,3
KaTembe		270	577	331	623	122,6	108,0
KaNyaka		55	110	86	174	156,4	158,2
Total		9527	18635	10406	19906	109,2	106,8

Fonte: Balanço do Plano Económico e Social de 2017

Tabela nº 11: Efectivos escolares do EP2 em 2017 – Privado por Distrito

Distrito	Turno	Novos Ingressos					
		Plano		Realização		%Real	
		M	HM	M	HM	M	HM
KaMpfumo	Diurno	658	1338	612	1330	93.0	99.4
Nhlamankulu		456	961	421	956	92.3	99.5
KaMaxakeni		429	896	416	874	97.0	97.5
KaMavota		358	715	349	712	97.5	99.6
KaMubukwana		289	460	278	456	96.2	99.1
KaTembe		142	294	139	289	97.9	98.3
KaNyaka		128	250	125	245	97.7	98.0
Total		2460	4914	2340	4862	95.1	98.9

Fonte: Balanço do Plano Económico e Social de 2017

Em função aos dados da tabela acima, fica evidente a realização do planificado em 98.9% nas escolas sob gestão privada. Do total planificado (4914 alunos) houve uma realização significativa num total de 4862 sendo a diferença de 1,05% correspondente a 52 alunos planificados e não matriculados. Tratando-se de um cenário de previsão, não temos as causas de não ingresso, podendo ter sido a falta de efectivos com interesse pelo ensino privado e/ou falta de vagas para o mesmo efeito. Tratam-se apenas de hipóteses, sendo que os reais motivos constituiriam uma outra busca em outros interesses da pesquisa, não cabendo nesta.

Dos sete distritos municipais que compõem a cidade de Maputo, a escola escolhida para o estudo é do ensino público (estatal) e está localizada no distrito Municipal KaMubukwane. Este distrito é, também, designado pelo Conselho Municipal da Cidade Maputo por Distrito Municipal Número 5.

3.1.5. Sobre a escola em estudo: localização geográfica

A Escola situa-se no bairro George Dimitrov, no Distrito Municipal KaMubukwane, zona periurbana da cidade de Maputo, há 150m da estrada Nacional N1, ocupando uma área de 60x60m², na Avenida de Moçambique, próximo à paragem de Transportes Públicos “Missão de Roque”.

Reza a história da escola, contada na primeira pessoa, pelo director da mesma, que esta foi criada em 1934 como resultado da política do governo colonial, com o objectivo de alfabetizar os negros que depois viriam a servir à vasta administração colonial. No ano de criação, a mesma funcionava em um terreno à 50 metros do actual mercado Mbuzini, e suas salas eram as copas de árvores frondosas que ali existiam (PP-MDE1, 2019, cp).

Entre 1934 a 1936 mudanças significativas foram vivenciadas sendo que a principal foi a localização da escola, que passou a funcionar onde actualmente se encontra. Para a sua construção intervieram os padres da Missão Roque, os pedreiros e carpinteiro contratados e os alunos da mesma escola. Em termos de estrutura, havia apenas o bloco principal, actualmente chamado de salão, e duas palhotas. Neste período, a escola funcionava de 2^a a 6^a feira nos períodos da manhã e tarde. Os professores eram catequistas e os alunos mais aproveitados, ajudavam os professores na leccionação. Os dias de sábado eram reservados à limpeza geral da escola e os de domingo para participação na Missa Dominical (PP-MDE1, 2019, cp).

Ainda de acordo com Director da Escola, constituem alguns factos dignos de registo entre os anos 1936 a 1975 os seguintes: construção da sala que se encontra ao lado da secretaria (1964), Criação de um Posto de Primeiros Socorros, Construção de três salas à entrada da escola (1965/1966) e a Construção da biblioteca. Após a independência nacional a gestão da escola passou das mãos dos missionários católicos para o governo moçambicano e foi atribuída à escola a designação actual, em homenagem ao dia mundial da criança, leccionando apenas o EP1 (PP-MDE1, 2019, cp).

De 1975 a 1991 a escola não se beneficiou de nenhuma atenção especial, continuando a funcionar nas mesmas condições deixadas pelos antigos patronos. Em 1992, a direcção da escola, em parceria com os pais e encarregados de educação, conseguiram erguer cinco salas de aulas de material precário e, em 2007, foram reabilitadas as cinco salas precárias existentes

e construídas mais seis novas salas. No mesmo ano foi introduzido o EP2 (PP-MDE1, 2019, cp).

3.1.5.1. Estrutura física e utilização dos espaços

Actualmente, a escola é composta por 4 (quatro) blocos, sendo 1 (um) bloco administrativo e 3 (três) blocos académicos contendo 15 (quinze) salas de aulas distribuídas da seguinte forma: 1º bloco – composto pelas salas 1 a 6; 2º bloco – composto pelas salas 7 a 9, e 3º bloco – composto pelas salas 10 a 14. A 15ª (décima quinta) sala de aulas encontra-se anexa ao bloco administrativo. Este bloco conta com 3 (três) compartimentos, um gabinete do Director da Escola, um gabinete do Director Adjunto Pedagógico e um gabinete do Chefe de Secretaria.

A escola possui também 2 (duas) cantinas escolares, 1 (um) campo polivalente, 2 (duas) casas de banho para professores, sendo uma para o sexo masculino e outra para o sexo feminino, cada uma delas apresentando 2 (dois) compartimentos, 2 (duas) casas de banho para os alunos sendo uma para o sexo masculino e outra para o sexo feminino. Na casa de banho para o sexo masculino existem 3 (três) compartimentos e 1 (um) mictório e para o caso do sexo feminino existem 6 (seis) compartimentos.

Até o momento de nossa passagem pela escola, apesar da mesma possuir uma boa vedação, esta não dispunha uma sala de professores sendo que estes têm estado reunidos, sempre que necessário, à sombra das árvores que ali se encontram ou nas salas de aulas, quando os alunos estão no campo assistindo as aulas de educação física. De acordo com o Director da escola, está em processo o projecto de construção da sala de professores. Importa ressaltar que todos os professores possuem formação psicopedagógica.

Em termos de funcionamento, as aulas do curso diurno decorrem em regime de três turnos, conforme a tabela que se segue:

Tabela nº 12: Regime de funcionamento das aulas

Turno	Horas
1º	6:00 às 10:00
2º	10:15 às 13:10
3º	13:15 às 17:35

Fonte: Horário da EPC 1 de Junho, 2018

Importa ressaltar que, apesar do regime de três turnos ao qual os alunos desta escola estão sujeitos, a mesma oferece, ao nível do curso nocturno, três turmas (uma do primeiro e duas do terceiro ano) de Alfabetização e Educação de Adultos (AEA), das 18:00 às 20:00h.

3.1.6. População e Amostra

Visto que é considerada população o “conjunto de elementos que possuem determinadas características” (GIL, 2008:89), para a presente pesquisa o universo populacional é composto por 675 elementos, conforme a tabela que se segue:

Tabela nº 13: Caracterização da população

Elementos	Sexo		Total
	Masculino	Feminino	
Direcção da Escola	3	0	3
Pessoal docente	8	8	16
Alunos	293	349	642
Pessoal não docente	5	9	14
Total	309	366	675

Fonte: Adaptado a partir dos estatísticos de 3 de Março de 2018 da escola em alusão

No tocante à técnica de amostragem³⁵, a pesquisa por nós proposta teve como foco a amostragem não-probabilística. De acordo com MARCONI & LAKATOS (1991:46) a característica mais comum desta técnica é a de que, fazendo uso de formas aleatórias de selecção, torna-se impossível a aplicação de fórmulas estatísticas para o cálculo. Dito de outro modo, não podem ser objecto de certos tipos de tratamento estatístico.

Por via de conversa informal, a pesquisadora dirigiu-se aos indivíduos que poderiam participar do estudo, questionando-os se podiam ou não fazer parte da pesquisa e, após a resposta positiva dos mesmos, foram marcados os encontros para a recolha de dados.

Desta feita, a nossa amostra foi constituída por vinte (20) participantes³⁶, sendo: dois (2) membros da direcção da escola e um (1) membro do Conselho de Escola, seis (6) professores, oito (8) alunos, um (1) Pessoal auxiliar, dois (2) representantes de ONG.

A tabela que abaixo apresenta os critérios de elegibilidade dos participantes para a nossa pesquisa:

Quadro nº 6: Critérios de elegibilidade da amostra

PARTICIPANTES DA PESQUISA	CRITÉRIO DE ELEGIBILIDADE
Membros da direcção da escola	Fazer parte do corpo directivo da escola
Membros do Conselho de Escola	Fazer parte do Conselho de Escola Ser pai ou encarregado de educação
Pessoal docente	Ser professor da escola e dos alunos participantes da pesquisa Leccionar disciplina do IIIº Ciclo
Alunos	Ser aluno do professor participante da pesquisa Frequentar a 6ª ou 7ª classes
Pessoal não docente	Fazer parte do pessoal auxiliar da escola

³⁵CARMO e FERREIRA (1998:191), defendem que “a selecção de uma parte ou subconjunto de uma dada população ou universo que se denomina amostra, de tal maneira que os elementos que constituem a amostra representam a população a partir da qual foram seleccionados, podendo ser do tipo probabilística e não probabilística”

³⁶ As falas dos participantes foram seleccionadas em função do teor, por isso, nem todas são apresentadas no trabalho.

ONG's	Fazer parte de alguma organização que apoia a escola na realização de actividades complementares.
-------	---

Fonte: Adaptado pela autora

De salientar que todos os sujeitos da pesquisa aderiram voluntariamente à participação na investigação e que foram tratados respeitosamente. Procuramos estabelecer contacto e amizade com os sujeitos, que tiveram palavra a dizer no que respeita à tomada de decisão relativamente à sua participação na investigação.

Com isso, através do estudo, realça-se a importância dos diferentes actores na gestão do currículo, na certeza de que cada um deles constitui a pedra basilar na formação e desenvolvimento de competências dos alunos. De salientar que o objectivo da escolha dos diferentes elementos na pesquisa reside no facto de apresentarem experiências diversas sobre o quotidiano escolar no processo de gestão curricular realizado em diferentes contextos educativos.

3.1.7. Critérios de não elegibilidade

Antes de apresentarmos descritivamente os critérios de não elegibilidade nos é conveniente clarificar que no processo de recolha de informações acerca de um ou de vários aspectos de um grupo grande (quer se trate de pessoas ou de coisas), o óbvio seria fazer um levantamento de todos eles. Mas em muitas situações da vida real não é possível colectar informações sobre todos os casos – ou a população inteira, como denominamos. A não selecção de participantes, ou seja, a não elegibilidade é justificada a partir do princípio do *evitamento da tendenciosidade na amostragem*, defendida por MANN (1975:111).

Para o contexto da nossa pesquisa pautamos em excluir participantes que não têm relação com a comunidade, com a escola e muito menos que não podem proporcionar informações relevantes referentes às ACC's, assim como sobre os desdobramentos das funções de gestão curricular.

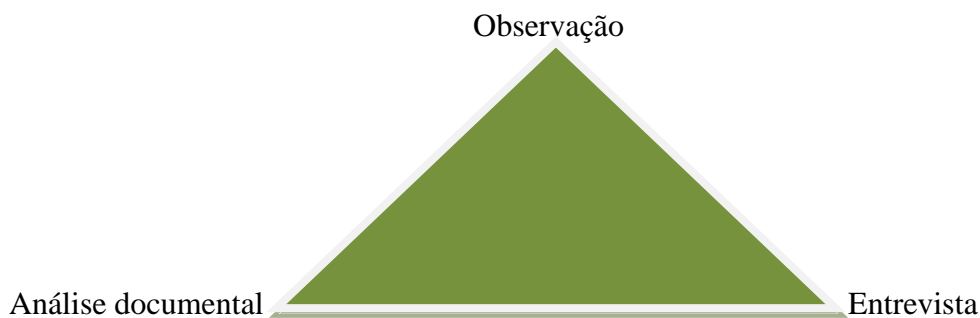
3.1.8. Fontes e Procedimentos de Recolha de Dados

Várias são as fontes de colecta de dados para pesquisas em educação. CHIZZOTI (2014) defende que o trabalho de campo pode ser suportado por fontes como documentos

normativos e relatórios e por procedimentos tais como observação participante e inquérito por entrevistas. Por sua vez, MIYANO (2008:61) observa que embora haja muitas formas e técnicas de realizar o trabalho de campo, dois são os procedimentos principais: a observação e a entrevista. Enquanto a primeira é feita tendo como referência tudo aquilo que não é dito mas pode ser visto e captado por um observador atento e persistente, a segunda tem como matéria-prima a fala dos interlocutores.

Tomando como base a visão de MIYANO, para a recolha de dados para a pesquisa, seleccionamos a observação e a entrevista, subsidiando-as pela análise documental, tal como apresentamos na figura que se segue.

Figura nº 2: Técnicas de colecta de dados



Fonte: Adaptado pela autora

Numa primeira fase, foi apresentado um pedido de realização da pesquisa na instituição escolar (Vide apêndice nº 1). Após a aceitação, de acordo com a disponibilidade do director da escola, foi marcada a data para a primeira visita à escola com o objectivo de conhecer a instituição escolar. Em primeiro momento dirigimo-nos a secretaria da escola com objectivo de solicitar material para fazer a análise documental, de onde surgiram questões prévias tais como: que aspectos são tomados em conta na concepção das ACC? E, quais as funções de gestão curricular aplicadas pelos actores? Seguimos com as observações daqueles (aspectos) com objectivo de termos a percepção das possibilidades da sua ocorrência.

De seguida, nos focamos na observação que teve como objectivo, recolher informações através de tomada de notas a partir do preenchimento de uma ficha que serviu de instrumento base para anotar aspectos que foram observados durante a recolha de dados relativos ao ambiente escolar e educativo na escola em estudo. Por um lado, foram observados aspectos como a estrutura física da escola bem como as relações interpessoais existentes, com objectivo de descrever a vida quotidiana dos sujeitos. Por outro lado, a técnica serviu também para observar como e quem planifica, executa e supervisiona a realização das ACC's, com a

finalidade de compreender, a partir da prática dos intervenientes, o processo de gestão das ACC's na escola.

A observação foi feita com base numa grelha (Vide apêndice nº 2). A mesma estava organizada em três partes. A primeira parte é composta por cinco aspectos voltados à caracterização da escola. Nela encontramos patente informação relativa à identificação, localização, material de construção, número de alunos e espaços físicos da escola. A segunda parte é composta por três aspectos e apresenta a informação referente ao funcionamento da escola. Nesta, verificamos aspectos ligados ao horário de funcionamento, profissionais que prestam serviço à escola e o historial da mesma. A terceira parte é composta por três aspectos que orientam nossa visão em relação ao desenrolar das ACC's. Nesta sessão, procuramos identificar os elementos que participam da planificação e execução das ACC's, o período em que as mesmas ocorram, assim como a articulação entre a realização das actividades e as diferentes disciplinas.

Durante o trabalho de campo, que decorreu entre os meses de Março a Novembro de 2018, foi realizada uma observação não participante. Com um horário aleatório, porém com informação prévia da visita à escola, em um primeiro momento a observação foi realizada entre Março a Maio de 2018 e, num segundo momento, de Junho a Novembro do mesmo ano. De salientar que, devido à natureza da pesquisa, fomos “obrigados” a manter contacto constante com a escola para busca de mais dados, com vista a clarificar os resultados da pesquisa. Daí que, a recolha de dados foi além, chegando até o ano 2022 pois a quando da realização da qualificação, foi-nos proposto apresentar a percepção de mais actores escolares sobre a funções de gestão para implementação das ACC's no IIIº Ciclo do EP.

Tomando em consideração que o ensino a que nos propusemos pesquisar está organizado em três áreas curriculares a saber: área de Comunicação e Ciências Sociais, Matemática e Ciências Naturais e área de Actividades Práticas e Tecnológicas, para a nossa pesquisa foram analisados aspectos referentes às referidas áreas.

A escolha dessas áreas teve a ver com a disponibilidade do pessoal docente para fornecimento de dados para a pesquisa, daí que, no âmbito da observação, foi possível assistir algumas aulas nas turmas da 6ª classe e 7ª classe, ou seja, do IIIº ciclo do EP.

A posterior, em primeiro momento, foram realizadas as entrevistas³⁷, que foram dirigidas aos gestores escolares, membro de conselho de escola, professores e alunos. Em segundo momento, foram entrevistados o representante do pessoal não docente e os das ONG's que apoiam a escola na realização de ACC's.

O guião de entrevista, aplicado a vinte participantes³⁸(Vide apêndice nº 3), tinha como finalidade compreender a contribuição das funções de gestão curricular para a implementação das ACC's na escola, bem como a articulação destas actividades com o plano formativo.

O guião subdividiu-se em duas partes. A primeira parte tinha intenção de caracterizar os participantes, concretamente levantando os dados demográficos, e a segunda parte apresentava questões relacionadas às funções de gestão curricular e ACC's, com particular enfoque para aferir o que acontece no quotidiano escolar em relação às ACC's. Interagimos com os sujeitos da pesquisa de forma natural e não ameaçadora, com vista a perceber como os sujeitos se comportam e como pensam, em ambientes naturais. As entrevistas foram semelhantes a conversas – amigas, usando como instrumento o guião de entrevista, sendo a mesma de carácter não estruturado e com perguntas abertas.

De salientar que, antes da pesquisa propriamente dita, foram testados os guiões de entrevista. A testagem consistiu na aplicação dos instrumentos a gestores escolares e professores que leccionam a 6ª e 7ª classes em diferentes escolas da cidade de Maputo com a finalidade de saber se, de facto, as perguntas feitas trariam informações que nos propusemos pesquisar e se apresentava linguagem clara e objectiva e assim sucedeu. Foi necessário fazer algumas alterações ao texto, tal é o caso de correcção da linguagem e a ordem de apresentação das perguntas.

Terminada a testagem, seguiu-se a fase de alterações, que proporcionaram o aprimoramento dos instrumentos de recolha de dados em relação à estrutura, à ordem dos aspectos a pesquisar e ao vocabulário a utilizar.

³⁷ Na óptica de GIL (2008:11) citando SELLITIZ et al (1967:237), a entrevista é uma forma de interacção social e é uma forma de diálogo assimétrico. Nela, uma das partes busca dados e a outra se apresenta como fonte de informação, com o propósito de obter indicações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes.

³⁸ As falas dos participantes foram seleccionadas em função do teor, por isso, nem todas são apresentadas no trabalho.

Realizadas as entrevistas, passou-se seguidamente para a transcrição, conferência e verificação da fidedignidade das mesmas. O processo de transcrição obedeceu um esquema sequencial e naturalista que consistiu em manter as falas dos participantes na pesquisa seguindo a ordem da construção frásica sem alterar os significados das palavras usadas. Por pretender, a pesquisa, fazer a análise dos discursos dos actores, as entrevistas não foram editadas, trazendo, por exemplo, aspectos como frases coloquiais, interjeições e falas incompletas, tal como foram emitidas, com vista a manter a versão oficial. Este procedimento permitiu com que os interlocutores não fossem influenciados, muito menos os seus pronunciamentos.

De seguida subdividimos o todo e reorganizaram-se os fragmentos, de forma a iniciar o processo de interpretação das unidades para formular a hipótese explicativa do problema em volta das categorias de análise: (i) Percepção das formas de gestão das ACC's do Ensino Básico; (ii) Impactos das funções de gestão curricular na implementação das ACC's e (iii) critérios de selecção das ACC's. Importa destacar que as primeiras duas categorias foram eleitas pela pesquisadora antes da realização das entrevistas e a restante emergiu no momento da análise das entrevistas, pelo facto de terem sido identificados conteúdos recorrentes nos discursos dos entrevistados, a partir das respostas semelhantes, divergentes, complementares, possibilitando, deste modo, a identificação de concordâncias, divergências e contradições.

No final, foram discutidos os sentidos definidos nas várias categorias expostas, tomando como base os objectivos da pesquisa e o contexto da realização das entrevistas. Posto isso, relacionamos as referências teóricas/conceituais com o material obtido, criando assim um novo texto.

A análise de documentos do governo, da escola e de parceiros que actuam na escola na componente de ACC's teve como objectivo adquirir informações adicionais sobre a organização e o funcionamento da escola, assim como sobre as competências requeridas para cada um dos participantes das ACC's, que serviram de suporte para a pesquisa. A análise incidiu em planos, nomeadamente o PEE, o PCEB, relatórios anuais da escola, planos analíticos e planos de aulas de Ciências Naturais, de Matemática e de Ofícios, entre outras fontes escritas, como foi o caso das Leis 4/83 de 23 de Março e 6/92 de 6 de Maio.

Para além de textos em papel, o corpus documental comportou também a colecta e análise de textos electrónicos. Os mesmos tomaram como base o cruzamento de informação

acerca dos conceitos da pesquisa com as questões colocadas, de forma a gerar reflexões sobre o problema da configuração de ACC's no IIIº Ciclo.

3.1.9. Considerações éticas

Lidar com pessoas não é uma tarefa fácil e exige que sejam respeitados vários aspectos. Em pesquisa, requer-se que sejam tomados em consideração aspectos éticos que, quando não atendidos, podem criar situações desconfortáveis tanto para a pesquisador quanto para o participante da pesquisa,

Há *“necessidade do compromisso dos pesquisadores, independentemente do objecto, dos objectivos e do método delineado em suas investigações, tanto com o que investigam – com os usos que serão feitos desses conhecimentos – quanto com quem investigam”* (ZANELLA, 2003:43).

Apesar da facilidade de contacto com os sujeitos da pesquisa, apresentamos a seguir os aspectos que foram levados em consideração, como compromisso, na relação entre a pesquisadora, os pesquisados e os resultados da pesquisa.

Sobre os nomes: autoria ou anonimato? Para a pesquisa, desconsiderou-se a identidade dos sujeitos e das organizações de que fazem parte – para o caso dos representantes de ONG's. Os participantes foram identificados por siglas conforme consta ao longo do texto e a sua especificação consta da lista de siglas e abreviaturas. Seguimos por este caminho para não comprometer a forma da escrita do trabalho, não prejudicar e nem interferir na narrativa do depoimento dos sujeitos sobre seu dia-a-dia, resguardando sua integridade.

Sobre os resultados da pesquisa: tomamos atenção para que todos os aspectos relatados pelos sujeitos de pesquisa fossem inclusos no texto. E, em documento assinado, nos comprometemos em devolver os dados através de uma cópia da tese e os resultados serão divulgados na escola em estudo sob forma de palestra e entrega de exemplar da tese. (Vide Apêndice nº 4)

Findo o capítulo da metodologia, passamos a seguir à apresentação e análise dos dados bem como à discussão dos resultados da pesquisa realizada.

**CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA
PESQUISA**

4.1. Actividades Complementares ao Currículo no Ensino Básico

Neste capítulo apresentamos, analisamos e discutimos os dados referentes à Gestão das Actividades Complementares ao Currículo no Ensino Básico. Nesse movimento rememoramos os objectivos norteadores da nossa pesquisa que, para esta parte, se traduzem em resultados evidenciados com as nossas observações, com as falas dos actores que naram as suas percepções em torno da temática em voga. As primeiras incidências perpassam pela análise daquelas funções.

4.1.1. Funções de gestão para a implementação das ACC's no Ensino Básico

Os dados inerentes às funções de gestão para a implementação das ACC's no Ensino Básico são apresentados e analisados descritivamente. Aqui coube a *análise de conteúdo* (BARDIN, 2011:34), que nos permitiu maior aproximação entre a *praxis* (VÁZQUEZ, 2011:30) de gestão implementada na escola pesquisada e as *observações participantes* (CHIZZOTTI, 2006:90) feitas durante a pesquisa. Começamos por trazer um panorama teórico interligado, em seguida às constatações inerentes a este aspecto em análise.

Nosso diálogo inicia com os aportes que dão indicação da temática de forma relacional, começando com a função – organização – que está relacionada com a viabilização de uma estrutura humana (social) e material necessária para o alcance dos objectivos previstos.

O comando diz respeito à condução e orientação das pessoas para a realização das actividades que conduzirão aos objectivos. A coordenação envolve a ligação, a harmonização das actividades e esforços da organização em torno dos objectivos, sincroniza recursos e acções em suas proporções certas e adapta os meios aos fins. O controlo abrange o acompanhamento do processo de execução da planificação, verificando se os objectivos estão dentro das regras e ordens estabelecidas (FAYOL, 1994).

Actualmente, as cinco funções administrativas (prever, organizar, comandar, coordenar e controlar) estabelecidas por Fayol foram condensadas em quatro funções, são elas: planificar, organizar, dirigir e avaliar.

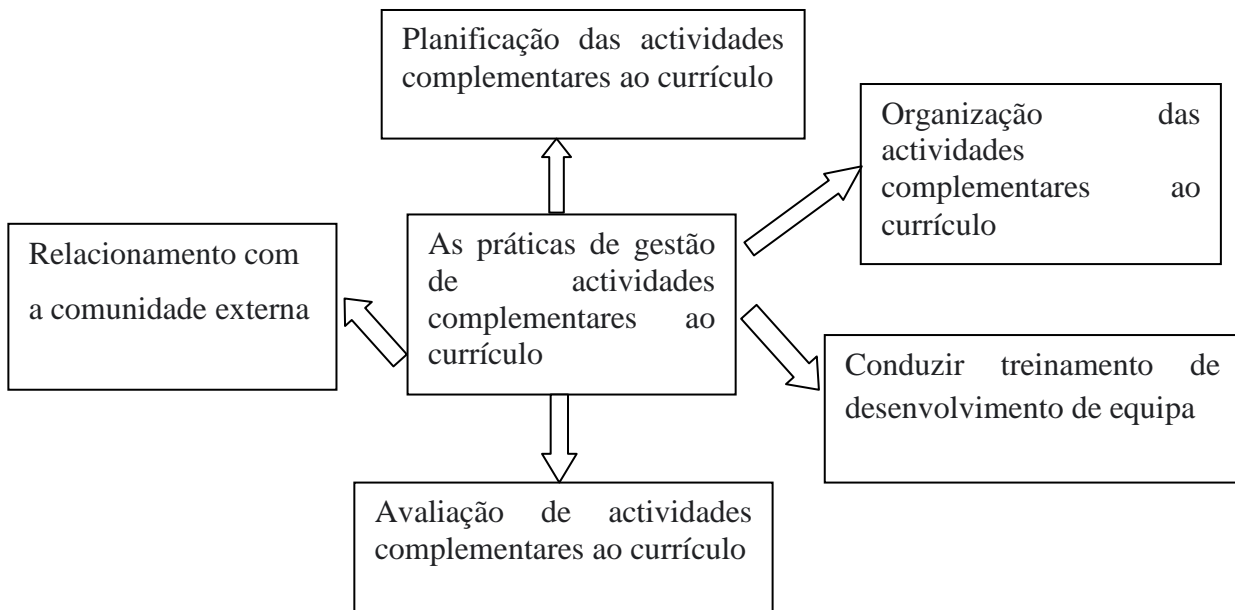
Igualmente entendida, as contribuições práticas dessa teoria clássica para a administração foram: o estabelecimento das funções que as organizações devem desempenhar, a identificação das responsabilidades básicas que os executivos devem exercer e o estabelecimento dos princípios da administração que as organizações devem respeitar. Nesse contexto, em função dos aspectos de cada organização, o gestor conta com um enfoque prescritivo e normativo, uma receita, na qual, ele prescreve os princípios gerais da administração e os elementos ou funções que o administrador deve adoptar no exercício de sua actividade, tais como: definir estratégias, efectuar diagnósticos de situações, dimensionar recursos, planejar sua aplicação, resolver problemas, gerar inovação e competitividade (Ibidem, 1994).

Na função de *tomada de decisão*, o gestor toma em consideração as actividades ou oportunidades que visam proporcionar a aprendizagem efectiva aos alunos. Salientamos que não basta ter metas sem no entanto criar condições para o seu alcance. Como pensa EISNER (1979), “*os objectivos e conteúdos por si mesmos, ainda que sejam explicitamente declarados, não são o currículo real, é preciso desenvolver práticas para que possam tornar-se realidade*”. Aqui está um dos desafios fundamentais do que o autor chama de *imaginação criadora*. É necessário uma interacção do estudante com o conteúdo para que se dela se deduzam consequências educativas, pois dessa interacção dependem os possíveis efeitos educativos. O gestor nas suas funções deve estar ciente de que o currículo real para os alunos fica restrito ao que fazem enquanto estão nas aulas, em como preenchem o tempo escolar.

Sendo a pretensão o incremento das ACC's, as decisões tomadas devem estar imediatamente articuladas às reais necessidades e condições materiais e simbólicas dos alunos assim como dos anseios da comunidade, de modo a se evitar o fosso entre o que se ensina e o que se usa para a transformação da realidade (falamos aqui das actividades conducentes à formação integral do aluno).

O quadro e as tabelas que abaixo seguem sintetizam as nossas observações. Nelas estão configuradas as funções de gestão interligadas com a percepção dos gestores e outros actores escolares. A preferência pelo uso das tabelas é justificada pela possibilidade de maior síntese de vários aspectos que, se optássemos por uma descrição, poderíamos ter vários conteúdos repetidos, visto que os actores em algum momento tiveram percepções e práticas similares. Esquemáticamente nossas constatações resumem-se no quadro que se segue.

Esquema nº 3: Possibilidades de gestão das ACC's



Fonte: Adaptado pela autora inspirada em Teixeira (1998)

Quadro nº 8: Planificação *versus* Organização das ACC's

FG1	Planificação <i>versus</i> Organização das ACC's
Participante	PP-MDE1
Entrevista	Precisamos planificar com antecedência todas as actividades que antecedem o currículo definido nacionalmente, só depois desse passo é que começamos a dar passos para a planificação das ACC's. Dependendo da actividade, o importante é que todos estejam a par do que será desenvolvido e possam contribuir para a realização efectiva da actividade.
Observação	Os principais objetivos definidos a serem alcançados são delineados em um cronograma, existindo um plano de supervisão pedagógica interna. O director incentiva a cooperação entre professores das diferentes disciplinas de modo a trabalhar de forma interdisciplinar, como é o caso das Ciências Sociais, Ciências Naturais, Matemática. É nestas disciplinas que os professores são instigados a incluir ACC's de modo a facilitar a compreensão por parte dos alunos.
PCEB	Os conteúdos locais devem ser estabelecidos em conformidade com as aspirações das comunidades, o que implica uma negociação permanente entre as instituições educativas e as respectivas comunidades.

	As matérias propostas para o currículo local, devem ser integradas nas diferentes disciplinas curriculares, o que pressupõe uma planificação adequada das lições.
Análise	Na função de coordenação, enquanto parte integrante da gestão, o gestor escolar demonstrou a capacidade de integração das várias unidades e subunidades em um, de uma forma unificada para alcançar um propósito comum (habilitar os alunos com valores e com um <i>know how</i>). Nesta fase foi possível observar a definição de estratégias para melhor implementação das ACC's de modo que seus objectivos sejam alcançados.

Fonte: Adaptado pela autor a partir dos dados da pesquisa

Quadro nº 9: Processo de tomada de decisões na gestão das ACC's

FG2	Processo de tomada de decisões na gestão das ACC's
Participante	PP-MDE2
Entrevista	Partindo do princípio de que a escola enquanto organização toma decisões através dos seus gestores, a tomada de decisões referentes à articulação das ACC's pauta por discussões proactivas dentro e fora da instituição, de modo a buscar clareza para determinadas demandas e procurar soluções, muitas das vezes por unanimidade e de forma reflexiva.
Observação	A abordagem reflexiva e crítica dominou o momento do processo de tomada de decisões na gestão das ACC's. Foi possível analisar durante as sessões de planificação semanal em que os participantes exploravam as maneiras de passar do desenvolvimento do conhecimento puramente técnico para uma abordagem experiencial, que considera a dimensão humana da avaliação como uma actividade significativa de um currículo. Como parte disso, a tomada de decisão informada também foi entendida como uma actividade curricular.
PCEB	O conteúdo que deve ser produzido ou transmitido no processo de ensino-aprendizagem pode ser um meio para alcançar determinado(s) objectivo(s)

	<p>ou um fim em si. Uma vez definidos os Objectivos Específicos, tem que se decidir o que é preciso ensinar para os atingir, tendo em conta os conceitos básicos do currículo: o “QUÊ”, o “Quanto” e o “Quando”, isto é, os conteúdos, as suas proporções e os momentos em que serão ensinados. As fontes dos conteúdos são os materiais intelectuais de origem social, cultural e científica, as experiências do passado e do presente, as conceptualizações acumuladas pela história da humanidade, em constante renovação e extensão.</p>
Análise	<p>Na nossa análise seguiremos o relato clássico de Dewey (1910) de descrever quatro estágios no processo de solução de problema, relacionando-os ao modo por que os indivíduos actuam em um contexto organizacional. Podemos distinguir entre (1) pressões imediatas sobre quem toma decisão, (2) análise do tipo de problema e suas dimensões básicas, (3) procura de soluções alternativas, inclusive a previsão de vários tipos de conflitos pós-decisório e (4) escolha final.</p> <p>Considerando a <i>praxis</i> dos gestores no referente às decisões tomadas nas escolhas das ACC's, cabe destacar que isto foi possível no trabalho colaborativo entre diferentes actores escolares, cuja análise e descrição é feita dentro deste trabalho. Isto revela o comprometimento na construção de saberes significativos que, na sua elaboração, devem tomar em consideração aos diferentes actores, a quem caberá toda significação.</p>

Fonte: Adaptado pela autor a partir dos dados da pesquisa

Quadro nº 10: Avaliação do desenvolvimento e os resultados na gestão das ACC's

FG3	Avaliar o desenvolvimento e os resultados na gestão das ACC's
Participante	PP-MDE1 &PP-MDE2
Entrevista	Para organizar e avaliar sistematicamente as ACC's o fazemos de forma coordenada (gestores, professores, comunidade e alunos). Com os professores, coordenamos as actividades diárias enquadradas nos planos de aula. Existe uma observação sistemática que nós fazemos. Não é possível fazer um acompanhamento em tempo real, visto que temos outras responsabilidades que extrapolam a área pedagógica,

	<p>porém, estamos sempre em estreita comunicação com todas as partes envolvidas. Temos apoiado os professores em recursos materiais que precisam para melhor implementar suas actividades, de modo que a avaliação seja estrutural, isto é, não se dê o caso de fraca implementação por falta de recursos, e, por sua vez a avaliação injusta do professor. Existe uma forte articulação na avaliação dessas actividades, que até podemos dizer que quase é a mesma que se estabelece na avaliação dos conteúdos programáticos.</p>
Observação	<p>A observação participante quanto a esta questão, desta vez, vai se cingir em aspectos que predominaram no momento que vivenciamos no decurso da implementação de algumas ACC's. Posteriormente passaremos a transcrever cenários captados conjuntamente (pesquisadora e participantes da pesquisa). Primeiro, percebemos que as avaliações eram autênticas, isto é, reflectiam a "vida real", que na nossa percepção são significativas e relevantes para os alunos, também porque eram baseadas em actividades e orientadas para o produto. Em outras palavras, os alunos observados e participantes da pesquisa desempenharam um papel activo na criação de actividades úteis para eles, por conta disso, manifestaram muito interesse. Só para citar um caso: Numas das actividades foram orientados a reflectir sobre a <i>reciclagem</i>. Nesta temática ligada à disciplina de ciências naturais, os alunos trouxeram diversos protótipos e cada um explicou o significado da sua imaginação e criação. O momento foi significativo para os alunos, o que possivelmente diferenciar-se-ia na transmissão do mesmo conteúdo pelo professor.</p>
PCEB	<p>A avaliação deve ser vista como uma componente do processo do ensino aprendizagem que visa aferir em que medida os objectivos, competências básicas descritas nos curricula estão/foram alcançados. O sistema de avaliação, também, constitui um mecanismo de retroalimentação do processo de ensino aprendizagem.</p>
Análise	<p>A avaliação como acompanhamento do processo de construção do conhecimento deve ocorrer ao longo do processo da implementação das ACC's, dito de outra forma, durante o processo educativo, e nunca no final. Improfícuo tentar acompanhar ou descrever o que não se viu, o que não foi trabalhado. Um destaque que fazemos nesta tese, quanto à necessidade de uma avaliação contínua das ACC's, insere o evitamento de registo de notas dos trabalhos dos alunos em cadernetas, de modo a evitar futuras dificuldades interpretativas do seu significado. O que pode ser um progresso na</p>

	<p>construção de saberes a partir dessas actividades são os registos significativos da avaliação, portanto, construídos pelo professor ao longo do processo, pois, sua função principal é de representar o vivido no processo, o que facilitará aos gestores no seu ciclo de tomada de decisões.</p>
--	--

Fonte: Adaptado pela autor a partir dos dados da pesquisa

Quadro nº 11: Prosseguir, reorientar ou abandonar a decisão tomada na gestão das ACC's

FG4	Prosseguir, reorientar ou abandonar a decisão tomada na gestão das ACC's
Participante	PP-MDE1 &PP-MDE2
Entrevista	<p>As diferentes contingências que nos fariam mudar as decisões que tomamos face ao incremento das ACC's, até aqui, são ultrapassáveis, por isso, tendemos a nos reinventar e nos adaptarmos às exigências de cada momento em que as mesmas são implementadas, de modo a proporcionar uma aprendizagem significativa a todos os nossos alunos.</p>
Observação	<p>Pelo que observamos, as situações de ensino advindas da implementação das ACC's mereceram uma continuidade para além do abandono na sua realização por partes dos diferentes actores escolares. Esta constatação está esmerada ao ensino que tem se denotado como agradável pela parte dos seus principais actores, principalmente aos alunos. Durante a observação feita às actividades normais, é comum um certo cepticismo e resistência pela parte dos alunos, visto que, ao não conseguirem reproduzir o que é transmitido, tendem a pautar sua ação por um comportamento menos proactivo, o que culmina em fracasso escolar e sua posterior exclusão no interior. Aquelas aprendizagens advindas das ACC's criaram a possibilidade de dinamizar e extrapolar para novas situações, o que directamente inspira os alunos para novas aprendizagens, sobretudo ligando os saberes histórico-culturais aos científicos.</p>
PCEB	<p>Com a implementação da disciplina de Ofícios justificou-se o currículo como relevante àquele que considera e responde às necessidades básicas de aprendizagem. De acordo com a Declaração Mundial de Educação para Todos, o currículo relevante abrange tanto as ferramentas essenciais para a aprendizagem</p>

	<p>(leitura e escrita, expressão oral, cálculo, solução de problemas) como os conteúdos da aprendizagem básica (conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente as suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente no desenvolvimento do país, melhorar a qualidade da sua vida, tomar decisões fundamentais e continuar a aprender. Este princípio só pode ser materializado, através da criação das actividades significativas.</p>
Análise	<p>As situações de implementação das ACC's suscitam desafios aos gestores nas suas funções. Para manter ou abandonar suas decisões é preponderante primeiro localizar forças, fraquezas, buscando manter as oportunidades fazendo a manutenção das potencialidades. Das observações feitas fica evidente que não só a capacidade de associação de ideias, a experiência, o pensamento lógico e a sensibilidade facilitam a aprendizagem, mas também a prática fortalece as conexões mentais. Quando essa prática sofre descontinuidade, enfraquece igualmente as aprendizagens significativas dos alunos. É necessário que sejam valorizadas as experiências ao ensino, pois a experiência significa aprender os factos: ver, ouvir, cheirar, sentir, discernir. Evidentemente que na escola tudo quanto possa ser pensado pelos alunos, através da experiência, do fazer, do medir, do planificar, do sentir, do ver com próprios olhos e do viver, será aprendido mais eficaz e eficientemente.</p> <p>Outrossim, é necessário que os gestores abandonem aquilo que lhes pode produzir uma <i>Miopia Cognitiva</i>, isto é, não reagir ao imediato, ao visível e ao palpável. Daí que não devem negligenciar as dimensões do problema concreto que desfavorece as aprendizagens, devendo por conta disso incrementar a abordagem das ACC's.</p>

Fonte: Adaptado pela autor a partir dos dados da pesquisa

4.1.2. Orientações da política curricular para as ACC's

O currículo como prescrição revela um roteiro para legitimar as escolhas das políticas educacionais realizadas em um dado contexto, bem como o trabalho docente por elas orientado. Esse roteiro indica o *status* curricular de determinadas áreas de conhecimento, revela lutas e manifestações em defesa de determinadas áreas, classifica saberes, classifica de

forma oculta os professores que nele actuam. Ainda assim, quando elaborado de forma centralizada, assume uma directriz político ideológica, sendo que, quando traçado de forma participativa e colectiva, pode tornar-se parte integrante de um projecto político pedagógico imbuído de inovações, com potencial para prontamente responder às demandas locais ajustadas à cada realidade.

Para compreendermos como é que as ACC's aparecem orientadas nas políticas educacionais em Moçambique, usamos dois eixos interpretativos. No primeiro ocupamo-nos da análise documental e bibliográfica, que incluiu diversa legislação em vigor. Nesta, as orientações apontaram para uma terminologia que vai desde o currículo oculto até ao currículo local (que se sustenta em saberes locais e saberes escolares), onde o professor deve conceber os planos de aula, conjugando-os às orientações do currículo do Ensino Básico centralmente definido, podendo integrar também o currículo local, partindo da identificação das necessidades de aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos.

De acordo com PACHECO *apud* VARELA (2013:61), quando o currículo realizado ou implementado não corresponde ao prescrito (currículo oficial), tem-se o currículo oculto que não poucas as vezes é tomado como currículo implícito, latente, não intencional, não ensinado e escondido, que por sua vez expressa os processos e os efeitos que, não estando previstos nos programas oficiais, fazem parte da experiência escolar.

A existência do currículo oculto tem sido objecto de muitas discussões que, conforme elucidada Pacheco³⁹, vão além da ideia das aprendizagens dos alunos não previstas, evidenciando a possibilidade de ocorrerem diferentes interpretações ou abordagens do texto curricular, incluindo abordagens informais que acabam por moldar o currículo prescrito, como são os casos de interpretações que autores dos manuais e livros de texto fazem dos programas e de vários fenómenos que têm lugar ao nível do processo de ensino-aprendizagem (adaptação de conteúdos e contextos de aprendizagem pelos professores; alteração de aspectos do processo pedagógico e didáctico em virtude da interacção dos alunos ou da participação dos pais etc.).

Articulando com a Agenda 2025, as ACC's devem proporcionar o alcance do objectivo magno da educação (formação do capital humano reconvertível) onde a formação comunitária se constitui o principal pilar. Na sua indicação, MOÇAMBIQUE (2003:98),

³⁹ Ibid.

através da Agenda 2025, aponta que a educação comunitária (aquela que é assegurada por diversos actores escolares de forma complementar) deve inserir o aluno, formando-o nas tradições e no sistema de produção local, associando os diferentes actores comunitários ao projecto educativo. Para o efeito, os currícula devem ser contextualizados através da inclusão de conteúdos referentes à cultura local, religião, aprendizagem de ofícios localmente existentes.

Entrelaçando as percepções dos participantes na nossa pesquisa, no que concerne à mediação dos conhecimentos vinculados ao currículo nacional, e sobretudo sua potência transformadora, a PP-P3 afirmou que esses conhecimentos são importantes para a formação geral do aluno. Porém, ressalta que sua reprodução é mormente possível quando se articulam também com os conhecimentos locais, o que leva aos professores a serem mais criativos. A PP-P3 em suas palavras, afirmou que “...eu consigo ver que as crianças entendem melhor, percebem um tema, quando ensino certa matéria partindo das experiências e vivências dos próprios alunos”.

Analisando a percepção da participante na nossa pesquisa, à luz dos conceituados autores sobre as questões curriculares, como é o caso de APPLE (2002), podemos perceber que, o currículo nacional tem uma linhagem de rigidez, o que lhe é característico devido às suas proporções ideológicas. Porém, apostando na resistência aos objectivos homogeneizadores e de reprodução social dos sistemas de ensino, APPLE (2002) procura separar o pessimismo proporcionado pelas práticas pedagógicas, as quais demonstram que as actividades dos alunos são progressivamente especificadas com certa eficácia quando são consubstanciadas por aquelas que lhes são complementares.

Ele critica a utilização crescente pelos professores de “pacotes didácticos”, isto é, de recursos pedagógicos “integrados” (fabricados industrialmente), predominando e controlando todas as fases da aula. Perguntado que tipo de conhecimento mais vale?, APPLE (2002:39-45) ressalta não se tratar de uma questão meramente educacional, mas intrinsecamente ideológica e política, pois a educação sempre esteve atrelada à história dos conflitos de classe, raça, sexo e religião.

Analisando a “política do conhecimento oficial”, APPLE (2002:64) se interroga sobre a razão de ser de um currículo nacional, ideia que goza de grande aceitação entre diferentes correntes educacionais e políticas, notadamente as que defendem “currícula mais rigorosos” em âmbito nacional e um sistema unificado de avaliação. Ele afirma que o currículo não é

apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição selectiva* (imiscuída no conhecimento oficial), resultado da selecção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja o conhecimento legítimo.

Assim, não parece difícil concluir que a introdução nacional das ACC's no Ensino Primário em Moçambique implica uma homogeneização dos projectos pedagógicos, com consequências importantes nas aprendizagens dos alunos, sobretudo quando geridas de forma participativa, onde a criatividade dos professores e dos diferentes actores escolares são valorizadas.

A posição dos diferentes participantes na pesquisa quanto às orientações políticas atinentes às ACC's deu a indicação de que a “cultura escolar” em si só não se mostra suficiente para a formação integral do aluno, segundo afirmou a PP-P5. Esta questão mereceu nossa atenção na elaboração deste trabalho, principalmente quando nos ancoramos nos conceituados autores que profundamente analisam a construção social do currículo, como é o caso de BOURDIEU & PASSERON (1970). Estes autores analisam a imposição desse “arbitrário cultural” que mormente não é explícita, mas subtil e progressiva. Notadamente, a escola através do seu currículo rígido reproduz desigualdades sociais, precisamente porque os mecanismos da sua implementação não são favoráveis a todos os alunos que, com a sua especificidade, diversidade e condição são avaliados linearmente, isto é, de igual modo.

Segundo ESTABLET (1987:231-232), na medida em que a escola se propõe a formar e seleccionar uma elite intelectual, a cultura escolar se torna necessariamente uma cultura difícil, de maneira que as diferenças se explicam também pela desigual energia investida pelas famílias no êxito escolar dos filhos.

Partindo deste pressuposto, reiteramos a importância das ACC's no Ensino Primário, visto que impulsionam as possibilidades de reduzir as desigualdades sociais entre os alunos, na medida em que a herança cultural local vem oferecendo bases para minimizar a diferenciação oculta veiculada pelo currículo nacional.

Concordamos com BOURDIEU & PASSERON (1982) quando afirmam que “a escola trata como iguais em direitos e deveres indivíduos desiguais”, criando no fim certa marginalização advinda da rigidez nas formas de avaliação.

De acordo com os autores, a herança cultural seleccionada no currículo nacional consiste numa dimensão discriminante e decisiva em termos de sucesso escolar, não poucas vezes oferecendo maior privilégio social aos “herdeiros” (aqueles que nascem e crescem com possibilidades de aquisição cultural partindo do seio familiar, detentor de capitais económico, cultural e social).

A fecundidade desse debate é que dá sentido ao estudo deste complexo campo de conhecimento: Organização Escolar e Currículo. Ele nos conduz a considerar que a escola e os sistemas de ensino não se limitam a seleccionar os saberes e os materiais culturais disponíveis nas directrizes políticas. A transmissão escolar do património de conhecimentos, de emoções, de valores, de conflitos típicos de uma sociedade (ou de uma civilização) supõe um formidável trabalho de reorganização, de reestruturação, de reconstrução, de resignificação, pois novas formas de saber, novas relações com o saber, modos de pensamento específicos, atitudes e competências típicas criam e se recriam permanentemente.

Tentando ir um pouco mais adiante, diríamos que a reflexão sobre os saberes escolares emanados nas directrizes curriculares, quando não são conciliados com as ACC’s, colocam em dúvida o projecto de socialização que a escola vem efectivando.

Dois aspectos parecem de grande relevância neste ponto. O primeiro é que a socialização não pode mais ser vista unicamente como um processo de interiorização (nos termos da concepção durkheimiana), pois as crianças e os jovens são actores de sua própria socialização, diminuindo a força das instituições sociais. É necessário, portanto, que a socialização escolar, a partir do currículo nacional, considere o sentido do conhecimento e as relações que se estabelecem, a fim de reorientar a selecção de conteúdos co-curriculares que devem tomar os saberes locais e culturais como seu fundamento basilar.

As discussões expostas até aqui permitem afirmar que o ofício de implementação das ACC’s envolve uma tríade inseparável: as funções de gestão curricular, os professores e os alunos. Sem dúvida essa tríade não é abstracta, é formada por gestores escolares, professores e alunos concretos, situados em um momento histórico, matizado por elementos sociopolíticos e culturais específicos. Dessa forma, as ACC’s mobilizam conhecimentos escolares localmente situados, cujo alcance pode ser global no momento em que tornam os alunos em actores socialmente hábeis.

Dessa forma, o conhecimento escolar advindo das ACC’s é resultado das funções de gestão, sendo aqui chamadas as de “decisão” e “selecção”, predominantes para a

implementação partindo do interior da cultura que é característica da escola e da comunidade circundante. Como afirma FORQUIN (1992:28): “a escola não é apenas, um efeito, um local onde circulam fluxos humanos, onde se investem e se geram riquezas materiais, onde se travam interações sociais e relação de poder, ela é também um local por excelência nas sociedades modernas – de gestão e de transmissão de saberes e de símbolos”.

Forquin ainda destaca que estudos clássicos de história e de sociologia da educação têm demonstrado que essa selecção cultural dos conteúdos escolares é feita de acordo com as épocas, as sociedades, os níveis de estudo, as clientelas escolares, ideologias pedagógicas, o sistema de relação de forças entre os grupos que buscam as transmissões educacionais. É neste prisma, onde as forças vivas da comunidade local, onde a escola se insere, que ela deve ser chamada a intervir com determinada autonomia relativa.

Nossa pesquisa encontra nos seus actores escolares grande potencialidade cultural que pode ser aproveitada, desde o momento em que as decisões advindas da gestão curricular encaminhem para o sentido de reprodução das actividades que só podem ser visualizadas quando se abre espaço para uma autonomia didáctica e pedagógica para os professores e seus alunos, sem no entanto deixar de lado o currículo nacional.

Em entrevista com nossos interlocutores, percebemos que todos eles conservam certa herança cultural que precisa vir à realidade, sendo que, os membros da direcção da escola, precisam ponderar essas potencialidades, convertendo-as em ACC’s de forma mais evidente, já que se trata até de uma herança oculta (ao que poderíamos sem receio designar *currículo oculto*⁴⁰). Não há possibilidade de distanciar essa herança das experiências acumuladas pelos diferentes actores escolares, de tal forma que podemos concordar com FORQUIN (1992), quando afirma que:

A conservação e a transmissão de herança cultural do passado constituem uma função essencial em todas as sociedades, o que acontece pelo embate constante e conflituoso entre aquilo que é esquecido e aquilo que é conservado, significando que a memória escolar funciona sempre na base de

⁴⁰Fazemos essa aproximação ao consideramos que quer as ACC’s assim como o CO carregam todos os aspectos de um ambiente escolar, que não fazem parte do currículo prescrito nem real, mas que contribuem para as aprendizagens sociais relevantes, o que se aprende nesse currículo são atitudes comportamentos valores e orientações. Relembremos a definição do Libâneo quanto ao CO e daí sustentarmos mais uma vez a nossa proposição. O autor define-o como aquele que “é representado pelas influências que afectam a aprendizagem dos alunos e o trabalho do professor provenientes da experiência cultural e social, dos valores e significados trazidos pelas pessoas de seu meio social e vivenciado na própria escola, ou seja, das práticas e experiências compartilhadas na escola e na sala de aula, (Libâneo, p. 172) ”.

uma selecção daquilo que a escola ensina sendo isso a ínfima parte da experiência humana acumulada ao longo do tempo (FORQUIN, 1992:29).

Assim, pode-se compreender a memória cultural sempre como uma reinvenção gerida pelas instituições de educação formal e que são incorporados através das ACC's pelos diferentes actores que actuam na escola. Um outro aspecto que merece nossa atenção no que tange à selecção de actividades que sejam complementares ao currículo é que as mesmas não são apenas originadas no passado como também vislumbram o futuro dos alunos, partindo do presente.

Ao pensarmos na relação gestão – conhecimento advindo das ACC's e alunos, também consideramos imprescindível evidenciar um tipo específico de mediação que o professor realiza entre o aluno e o conhecimento: a transformação do conhecimento das ciências em conhecimento escolar (enquadrado à realidade).

PERRENOUD (1993), ao investigar as dimensões pouco exploradas da prática pedagógica, aponta as transformações sofridas pelo conhecimento escolar, conceito definido como transposição didáctica⁴¹. Tais modificações envolvem o trabalho artesanal do professor, nos recortes que estabelece ao programar os conteúdos das ACC's. Podemos dizer, conforme o autor, que a prática pedagógica situa-se entre a epistemologia e a criatividade docente, ou seja, o trabalho artesanal do professor para a transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar, senão o visualizado pelas ACC's.

O conceito da Transposição Didáctica é optimamente aplicável à implementação das ACC's na sala de aula. Ora vejamos, partindo do seu princípio fundamental de que, o que se ensina na escola é mormente científico, requerendo sua significação na vida dos alunos, traduz-se em transposição didáctica.

Ao considerar as respostas manifestadas pelos professores aquando das entrevistas encaminhadas durante a pesquisa, ao procurarmos saber se “*as ACC's ajudam o aluno a aprender*”, a PP-P5 deu a indicação de que, para alguns, o conhecimento na sua história aparece ligado predominantemente à memorização, rigidez, castigo, cobranças e humilhações;

⁴¹ A Transposição Didáctica é um “instrumento” pelo qual analisamos o movimento do saber sábio (aquele que os cientistas descobrem) para o saber a ensinar (aquele que está nos livros didácticos) e, por este, ao saber ensinado (aquele que realmente acontece em sala de aula). Neste processo há um movimento que parte de mudanças no “saber académico” e se institucionaliza em novos “textos do saber” (propostas curriculares e livros didácticos), exigindo o tratamento, na sala de aula, de novos conteúdos, com a adoção de novas práticas de ensino (saber efectivamente ensinado). (POLIDORO & STIGAR, 2010, pp.1-4).

para outros, ele está relacionado com o prazer, ludicidade, curiosidade e criatividade “*mais para ligar o conteúdo dado com um pouco da realidade*”.

A resposta dada pelo participante PP-P5 abre espaço para nossa reflexão sobre como os professores podem usar a transposição didáctica para aprimorar os conhecimentos prévios dos seus alunos. Se realmente os alunos têm experiências próprias, estas precisam ser consolidadas com o conhecimento científico, o que necessita a adopção de novas práticas de ensino. Os dados empíricos demonstram que os actores escolares precisam dedicar sua atenção na mediação dos saberes contidos nos currícula de forma significava para seus alunos, e para esse efeito, as ACC’s podem jogar um papel fundamental.

4.1.3. Tipologia das ACC’s realizadas na escola

Uma das recomendações do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH, 2015), através do Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE) é de que a escola torne o ensino mais relevante, de modo a responder às reais necessidades do aluno e da sociedade moçambicana. Esta relevância fundamenta-se na percepção de que a Educação é fundamental para o desenvolvimento do capital humano e, por conseguinte, deve ter em conta a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, para que se torne um factor por excelência de coesão social e não de exclusão, formando cidadãos capazes de se integrarem na vida, aplicando os conhecimentos adquiridos em benefício próprio e da comunidade.

Neste contexto, as ACC’s são uma fonte de estudo e de orientação dos professores para o desenvolvimento de um ensino de qualidade, um ensino que permite que os alunos desenvolvam as competências determinadas nas diferentes disciplinas. Importa salientar que, as ACC’s são de diferentes tipo e podem ser desenvolvidas em uma ou mais disciplinas. Estas são encontradas nos planos de aula, nos manuais dos professores, no Plano Curricular e, algumas foram-nos informadas pelos participantes da pesquisa daí que, foi possível construir o quadro que segue:

Quadro nº 12: Tipologia das ACC’s na escola pesquisada

Tipologia	Exemplo de actividades desenvolvidas na escola	Disciplinas relacionadas
Relacionadas ao Lazer	Modelagem Colecção de moedas Jardinagem	Ofícios

Relacionadas ao Desenvolvimento Social	Escotismo ⁴² Piqueniques e excursões Caminhada Visitas especiais em lugares históricos (Praça dos Heróis, Casa de Ferro)	Educação Moral e Cívica Ciências Sociais Ciências Naturais
Relacionadas ao desenvolvimento cultural	Dança Dança folclórica Música Competições de fantasias	Educação física Educação Musical
Relacionadas com Valores Cívicos	Organização de acampamentos Primeiros socorros Semana de limpeza Uma celebração do dia especial	Educação Moral e Cívica
Relacionadas à artes e ofícios	Fabricação de bonecas Culinária Fotografia Decoração de flores Modelagem de argila Colagem Fabricação de cestos	Ofícios
Relacionadas conservação do meio ambiente	Reciclagem de diversos materiais Jornadas de limpezas na comunidade Plantio de árvores	Ciências Naturais
Relacionadas com o desenvolvimento da leitura, oralidade e escrita	Clubes do livro Recitação de poesia Escrita de histórias Debates Organização de exposições	Língua Portuguesa
Relacionadas com habilidades de matemática	Colecção e agrupamento de cápsulas plásticas Elaboração de tabuada em grupos Jogo de atribuição de idades	Matemática

Fonte: Adaptado pela autora da pesquisa a partir do PCEB, planos de aulas e manuais dos professores.

As tipologias acima descritas são uma evidência da implementação das ACC's no IIIº Ciclo do Ensino Primário. Não se trata de actividades orientadas centralmente, mas planificadas, geridas e implementadas na escola onde decorreu a nossa pesquisa. Tecendo considerações sobre algumas delas, podemos evocar as que estão ligadas à disciplina de

⁴² O escotismo é um movimento de carácter educacional, voluntário e sem fins lucrativos, no qual os jovens têm a oportunidade de se desenvolverem socialmente de uma forma baseada em valores, respeito, amizade, fraternidade e no amor pela natureza.

Matemática. Na nossa percepção, ensinar esta disciplina de forma lúdica é vista como uma estratégia de ensino e de aprendizagem na qual as crianças podem potenciar e desenvolver as suas competências matemáticas.

Uma das estratégias que demonstra algumas promessas tem sido a utilização de jogos em que os conceitos matemáticos são apresentados numa perspectiva lúdica e de resolução de problemas. O acto de brincar é, de facto, uma actividade indispensável para o desenvolvimento humano e o material de trabalho necessário para desenvolver essa tarefa.

Quanto mais as crianças brincam, mais aprendem, mais exploram e descobrem, desenvolvendo uma motivação extra para a aprendizagem, motivação essa que permanecerá para toda a vida. Um currículo adequado às crianças deve considerar a relação entre estas e a Matemática que entram no ensino com uma considerável experiência Matemática, com uma compreensão de conceitos muito global e com algumas destrezas importantes, nomeadamente a classificação a seriação e a contagem.

Uma das experiências relatadas pelo PP – P4 sobre as ACC's e seu impacto no PEA, é a que abaixo transcrevemos:

“A introdução de certas actividades aqui na escola, principalmente as que não aparecem no programa do IIIº Ciclo do Ensino Primário nos ajuda a criar um ambiente favorável para a aprendizagem dos nossos alunos. Uma semana antes de eu falar do tema “ *Animais domésticos e selvagens*” levei os alunos para o Museu de História Natural, lá os alunos ficaram livres de observar e anotar por escrito tudo o que eles viam. No dia da aula, antes de introduzir o tema do dia, perguntei “quem se lembrava do que vimos no museu”. Ai alguns alunos informaram que viram animais grandes e pequenos, outros que assustam e outros até pareciam vivos. No desenvolvimento da aula, informei que o que eles viram lá, faria parte da aula. Vi que todos ficaram a vontade e a aula foi um sucesso, porque todos relacionaram os animais que viram no museu com os conteúdos da aula, para além de que, alguns informaram que conhecem os animais das suas próprias casas e outros viram na estrada que vai a Ponta de Ouro, animais grandes (de certeza estavam a referir animais selvagens da Reserva Especial de Maputo)” (Fala de PP – P4, 2019).

A partir da fala de PP – P 4 percebemos que as ACC's impactam não só os alunos, mas também nos professores, na escola assim como na comunidade. Aos alunos porque lhes facilitam as aprendizagens, aos professores porque lhes tornam em um caminho para que a mediação seja fácil e à comunidade porque terá crianças com certo desenvolvimento social e cultural o que permitirá a fácil inserção assim como a resolução de pequenos problemas.

Com vista a trazermos outros contornos sobre as ACC's discutimos no ponto a seguir sobre sua articulação com o Currículo Nacional do Ensino Básico.

4.1.4. Articulação das ACC's com o currículo nacional do Ensino Básico

O trabalho desenvolvido pelos professores da escola em estudo tem viabilizado acções de ensino que são pensadas de modo a lidar com um trabalho pedagógico junto aos seus alunos, inserido na perspectiva da realização de estudos de compreensão e em profundidade em uma base contínua, articulando constantemente as ACC's com o currículo nacional do Ensino Básico.

Visto que o currículo é considerado como algo “*que se actualiza na prática através da intervenção profissional nos processos de ensino e aprendizagem significativos e estimuladores do desenvolvimento global dos alunos*”, este é “*aberto e flexível, susceptível de ser interpretado e enriquecido à medida que se desenvolve em diferentes contextos educativos*”. O currículo como um projecto a construir, de natureza aberta, flexível, dinâmica, que evidencia a importância dos processos de investigação, colaboração, decisão, resolução de problemas e reflexão, fundamentais para a sua construção, num quadro de “*respeito pela singularidade dos alunos e das comunidades educativas e estimulando a autonomia das escolas e a iniciativa profissional dos professores*” (ALONSO, 1994:9-10).

MOREIRA (2013) *apud* SILVA (2016), ao privilegiar a importância da escola, argumenta, sobre a relevância do conhecimento escolar e da cultura nos processos curriculares, que a intenção é facilitar a aquisição de conhecimentos escolares que constituam instrumentos adequados à compreensão e à transformação da natureza e das situações da vida, bem como ao aprofundamento das potencialidades humanas.

Noutra indicação do autor, vê-se uma preocupação com a ampliação do repertório cultural dos estudantes, por meio dos processos formativos que se dão na escola. Em seus outros argumentos, sustenta que

o processo curricular precisa pautar-se por análises do conhecimento escolar, assim como da diversidade cultural e da identidade. Essas temáticas precisam ser objecto de discussões empenhadas na promoção da qualidade via currículo e na valorização dos conhecimentos dos alunos articulados pelos professores. (MOREIRA, 2013, *apud* SILVA, 2016:175).

Conforme refere Tavares (2000) *apud* SILVA (2011:555), nas sociedades emergentes de hoje, os discursos sobre mudança são recorrentes, assim como de uma “verdadeira transmutação, porventura genética, psicológica, social, axiológica, cultural, a ritmos

estonteantes e de consequências imprevisíveis, onde a inovação, o currículo ou campos de incidência da própria inovação e os modos de a transferir através de diferentes formas e processos de formação e em diversos contextos assumem como que uma força mágica”.

O que não cabe dúvida, acrescenta TEJADA (2008), é que mudar e melhorar a realidade educativa das escolas, renovar os processos de ensino e aprendizagem, são preocupações que assumem relevo, seja como resultado de uma forte pressão social ou como consequência da própria realidade educativa. A inovação assume, assim, um carácter complexo pela natureza idiossincrática do fenómeno educativo, dos seus componentes, inter-relações, interdependências.

Cada dia que passa está-se a dar mais importância à inovação educativa. Prova disso são as múltiplas e variadas contribuições a esse respeito, sobretudo nas últimas décadas. Esta preocupação está associada à própria natureza do fenómeno educativo, ainda que haja alguns que apresentam a inovação em paralelo com a própria evolução da sociedade, o seu progresso, e desenvolvimento tecnológico. Sem negar importância a este último aspecto, o que é certo é que a inovação educativa em geral, é parte integrante da própria finalidade da educação: a melhoria, o aperfeiçoamento, tanto na sua dimensão individual como social. (TEJADA, 2008:311).

Numa das falas dos nossos interlocutores na pesquisa, na preocupação sobre a articulação entre as ACC's com o currículo nacional do ensino básico, chamou-nos à atenção a possibilidade que eles criam na busca de flexibilização dos conteúdos construtivos dessas actividades. No momento das entrevistas ficou evidenciado que os alunos são colocados no centro do processo de ensino e aprendizagem como verdadeiros actores, deixando de ser meros consumidores de um conhecimento verticalizado, isto é, concebido a partir das aspirações dos seus professores e professoras. Uma das colocações que mais se aproximaram do objecto da nossa pesquisa é a fala da PP-P2 que abaixo segue:

Nós sempre que pensamos nas ACC's, fazêmo-lo pensando nas suas possibilidades de conexão com o currículo formal, aquele que se desdobra em programas de ensino, em conteúdos que constam em livros também. Lembro que, em conversa com meus colegas, pensamos em ajudar aqueles alunos que apresentavam maiores dificuldades na leitura, na escrita assim como na disciplina de Matemática. Nessa ocasião, começamos a pensar em actividades que pudessem ser úteis para eles, então uma das professoras da escola disse: [“olha PP-P2, porquê a gente não desafia esses nossos alunos a pensarem nas actividades que eles mesmos possam conseguir realizar, e que a partir daí, a gente fica mediando, avaliando o que eles mesmos melhor podem fazer?”] A questão da minha colega foi uma “chave de ouro” para que pudessemos trabalhar com todos sem excluir aqueles que não conseguem seguir ao mesmo ritmo com aqueles que melhor se posicionam no currículo formal. Foi o

momento em que me senti aprendendo, quer com colegas de serviço, assim como com os alunos que muito e bem nos falavam das suas aspirações, ambições e o que eles conseguem fazer. (PP-P2, 2020).

Analisando a fala da PP-P2 ficamos convictos de que o fazer quotidiano dos professores e professoras é sempre constituído por um arcabouço didáctico, metodológico, técnico e científico, por mais que essa constituição não seja teoricamente assumida na sua concepção assim como na execução, não se anula a possibilidade das práticas estarem articuladas às diversas concepções científicas. Nos desdobramentos da articulação da PP-P2 encontramos uma construção teoricamente construtivista na elaboração dos conteúdos assim como na mediação dos conhecimentos. Na medida em que o principal sujeito do processo de ensino e aprendizagem (o aluno) é colocado em desafios, fica evidente a aplicação teórica do construtivismo.

Exemplo, foi o pronunciamento do aluno PP-A2 que afirmou:

Desde que a senhora professora nos convidou para passear pelas ruas da cidade de Maputo, eu já não me esqueço do nome do primeiro presidente da República de Moçambique. Estudar com os livros anima, mas nem sempre eu consigo fixar as coisas. Agora sei que Eduardo Mondlane foi o fundador do partido FRELIMO porque vi lá na estátua que está no Alto Maé. A minha professora de Ciências Sociais sempre gosta de nos levar a visitar museus. O que eu vejo não esqueço. Acho que vale a pena sair um pouco da sala de aulas, assim a gente aproveita a brincar e aprender ao mesmo tempo, diferente da sala de estar todos os dias na escola, às vezes é só nos encher de exercícios e não conseguimos guardar tudo na cabeça, mas aquilo que “vemos com os olhos” fica para sempre. (Fala do PP-A2. 15 de Julho de 2019).

A fala do PP-A2 remete-nos às asserções vygotskianas na sua abordagem histórico-cultural ao considerar a importância dos signos na construção de conceitos, sendo esse o elemento que contribui para a consolidação das aprendizagens dos alunos. O facto de o aluno ter tido a oportunidade de visitar lugares e monumentos históricos com a professora de Ciências Sociais lhe proporcionou uma possibilidade de dominar os conteúdos contidos em manuais escolares a partir do referido signo (que poderia até ser palavra, porém, no caso foi uma associação: objectos e palavras).

Uma vez que a visita esteve enquadrada no conjunto de ACC's, reiteramos a sua importância no processo de ensino e aprendizagem.

As outras falas que mereceram nossa atenção são as da PP-A3 e da PP-A4, quando questionados sobre o que mais gostavam de fazer na escola em tempos livres. Na sua

interlocução referiram que o desenho era sua preferência, até porque...”*ficaríamos todo o dia a desenhar para não estudar inglês que é uma língua estranha. Se até português é um desafio, imagina inglês...*”(PP-A3). Esta asserção revela a possibilidade de se aproveitar as potencialidades que os alunos têm com uma destreza. Na sua planificação, o professor pode aproveitar essas potencialidades de modo que os alunos tenham melhor orientação no processo de construção do conhecimento. A escola pode mapear as virtualidades dos alunos e enquadrá-las nas ACC’s.

Na percepção de SILVA (2011:535), a perspectiva construtivista considera, ainda, haver uma predisposição da pessoa para aprender de uma forma global, “*não limitando a sua incidência às capacidades cognitivas, especialmente porque os conteúdos de aprendizagem, entendidos no sentido amplo (factos, conceitos, procedimentos, atitudes), envolvem todas as capacidades, incidindo no desenvolvimento global do aluno*”, pelo que, do ponto de vista metodológico, “*o projecto curricular assenta numa abordagem globalizadora em que se organizam os conteúdos em sequências de aprendizagem (actividades integradoras) orientadas para a resolução de problemas, com sentido e intencionalidade, e situadas nos contextos experienciais das crianças, de forma a permitir a sua significatividade e funcionalidade*”.

4.1.5. Papel dos actores na gestão das ACC’s na escola

Embora o professor não seja o único agente que planifica o currículo, possui um papel importante ao traduzir para a prática concreta qualquer directriz ou selecção prévia de conteúdos. Uma significativa linha de investigação ressaltou o papel activo que os docentes têm na aplicação de ideias e propostas de qualquer tipo, assim como na acomodação dos currícula às condições da realidade de suas aulas conforme apontam GÓMEZ & SACRISTÁN (2007:271).

Independentemente do que se queira ou não que os docentes sejam profissionais activos no desenvolvimento curricular, eles sempre participam do mesmo. Um dos nossos interlocutores aponta para essa possibilidade, como podemos perceber nos excertos das nossas entrevistas.

Ao questionarmos se as ACC’s proporcionavam habilidades aos alunos, ficamos com a percepção de que as mesmas como sendo constituintes do currículo nacional são

implementadas “... dentro da sala de aula, durante ahhhhhh..., aquele processo..., aquele período, um bocadinho só, mas a maior parte ehhhh..., tem se realizado mais fora, apenas puxamos um bocado de fora para dentro,mas maior parte do tempo tem sido fora [PP-P1].

Urge a necessidade de esclarecermos que as funções de gestão para a implementação das ACC's não são reservadas apenas aos gestores escolares, como é o caso dos membros da direcção, pois, estas também cabem aos colaboradores directos tal como é o caso dos professores, que continuamente devem observar os desdobramentos, senão as etapas da gestão.

Segundo a nossa participante na pesquisa, “a planificação é feita pela direcção mas com a colaboração do professor” [PP-P4]. A partir deste entendimento, fica explícito que o professor precisa de planificar as ACC's de modo a ter um foco certo no qual as mesmas irão incidir. Pela indicação da nossa participante [PP-P4] “... quando se trata daquelas ACC's com o objectivo de desenvolver a motivação durante a aula, a planificação fica ao cargo directo do professor...”. Esta percepção é teoricamente compreendida por GÓMEZ & SACRISTÁN (2007: 271) quando referem que,

O plano para o professor, além de sua participação na elaboração e no desenvolvimento de todo o projecto da escola, significa acções de como fazer esboços de unidades amplas ou de lições mais concretas, roteiros de conteúdos, ponderar e seleccionar estes últimos, preparar actividades ou tarefas, planificar trabalhos fora do âmbito escolar, prever materiais para utilizar, confeccioná-los ou seleccioná-los, acomodar o espaço e o mobiliário na aula na medida das suas possibilidades, prever a utilização de recursos ou lugares de uso comum na escola, decidir provas de avaliação, considerar estratégias de trabalho dentro e fora da sala de aula para diferentes tipos de alunos ou ritmos de aprendizagem, distribuir o tempo para cada tipo de actividades.

Em outro momento, questionamos em que circunstâncias os professores planificavam as ACC's. Nesta questão pretendíamos também saber se a organização dessas actividades decorria no espaço temporal lectivo. Segundo a professora participante da pesquisa, ficou salientado que é no plano de aulas que essas actividades ganham a corporalidade. Como podemos perceber “... o professor é que organiza porque durante a realização do plano procura aquela actividade que possa complementar...” e o “controlo é feito com certa brevidade temporal” [PP-P4].

Ainda nesta linha de percepção GÓMEZ & SACRISTÁN (2007:272) apontam que muitas das decisões não implicam um gasto apreciável de tempo e de esforço, nem o uso de

complexos esquemas conceituais, pois tampouco se dispõe de muito tempo para fazer da planificação um momento prolongado de reflexão e previsão do que será a acção.

O professor, guiado pelo enfoque prático nas suas ACC's, tende a ser orientado pelo bom senso ao conceder valor às suas habilidades de buscar a experiência de aprendizagem mais adequada para o interesse do aluno, partindo da premissa de que a aprendizagem é consequência de um envolvimento pessoal e de um processo de reflexão que não pode ser previsto desde o começo, embora seja necessário prever uma determinada sequência de passos no ensino, já que se a puséssemos em acção, certamente teríamos que modificá-lo para nos adaptarmos à realidade mutante e imprevisível.

Baseados nas observações participantes realizadas na escola junto com os professores, percebemos que nas suas planificações, as ACC's procuram incluir conteúdos de interesse dos seus alunos. Essa tendência visa acautelar possíveis afastamentos dos alunos das actividades que, quando concebidas como extra-curriculares, os tornam inábeis na aquisição de saberes que lhes podem ser úteis. Esta posição foi assumida por um dos nossos interlocutores, que em sua fala deixou a seguinte explicação:

os nossos alunos às vezes desprezam as actividades extra-curriculares, não sei se isso se deve ao facto dessas não serem mormente avaliadas e classificadas para a atribuição de notas nas cadernetas. Isso faz com que, eles (os alunos) não deem maior interesse. Como forma de não perdemos a nossa responsabilidade de controlar (claro, enquanto direcção da escola, nem) fica nossa responsabilidade em orientar os nossos professores a planificarem as ACC's (como vocês chamam, nem). Essa planificação deve ser feita em estreita colaboração e coordenação com os alunos de modo a se aproveitar suas potencialidades de acordo com seus interesses.(PP-MDE1).

Analisando a explicação do nosso interlocutor ficamos convencidos de que o sucesso das ACC's pode ser garantido a partir de uma gestão eficaz pela parte dos diferentes actores escolares que se propõem a ver seus alunos habilitados para a vida após a conclusão do Ensino Primário. Para o efeito, pode-se eleger aquelas actividades que são do interesse da comunidade, a partir das inspirações dos seus principais sujeitos-actores (alunos). Há pesquisas que já foram desenvolvidas evidenciando a pertinência da planificação das actividades partindo daquilo que é prazeroso para os alunos como evidenciamos nas falas de PP –A6 quando nos relatou sobre a *ludicidade* da aprendizagem. Nessa fala ficou evidente que quando os alunos são incluídos na própria elaboração das ACC's abre-se espaço para seu melhor desempenho.

Temos a pesquisa de STENHOUSE (1984) que nos traz essa indicação. Ele pensou o plano como um processo de busca, sob um modelo que chamou de *processo*, que se baseia na consideração de que é nas actividades gratificantes que se deve buscar a orientação para a actividade pedagógica que seja complementar ao currículo.

O ponto de partida é que tanto o conteúdo quanto a actividade sejam atractivos, controvertidos, sem obsessões pela avaliação do que se faz e se aprende. A maior dificuldade deste enfoque reside no facto de se apoiar demasiado nas possibilidades do professor; mas seu sentido libertador, como afirma este autor, é que:

O currículo traduzido em planos quotidianos pela acção docente ilustra sua potencialidade e possibilidade de ser uma construção histórica e social, daí que na prática, trata-se de uma inovação que não pode ser pensada do centro para a periferia, mas sim, de ser pensada e trabalhada no contexto institucional das relações, das experiências compartilhadas sem rupturas explícitas entre o local e o geral. (STENHOUSE, 1984:59).

A este respeito FREIRE (2017) nos elucida que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, por isso mesmo, pensar certo, coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes dos educandos, sobretudo como os das classes populares chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de quase quatro décadas tem se sugerido a discussão com os alunos sobre a razão de ser de alguns dos saberes em relação com o ensino dos conteúdos linearmente programáticos.

Nas suas interlocuções, FREIRE (2017) refere que “ensinar não é transferir conhecimento”. As considerações ou reflexões até aqui feitas vêm sendo desdobramentos de um primeiro saber inicialmente apontado como necessário para uma articulação mais eficaz para a criatividade dos professores na prossecução das ACC’s. Reiterando o que Freire anunciou, de facto, a introdução, senão a leccionação sem articulação com as reais necessidades dos alunos, acaba se transformando em mera transmissão de conhecimentos, sendo que este cenário pode contribuir até para a perpetuação das desigualdades e desrespeito pela diversidade e heterogeneidade entre os alunos.

De certeza, saber ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção como apontou FREIRE (2017:47). O autor reitera que “este saber necessário ao professor de que ensinar não é transferir conhecimento, não apenas precisa de ser aprendido por ele e pelos seus alunos nas suas razões de ser:

ontológica, política, ética, epistemológica e pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado e vivido”.

Nesta assumpção fica evidenciada mais uma vez a necessidade de adequar os currícula à realidade e às vivências dos alunos. As próximas falas dos participantes da pesquisa retratam factos que evidenciam o impacto das ACC's nos alunos. O primeiro relato surgiu da necessidade de compreendermos como os alunos superavam certas dificuldades de aprendizagem, onde nos focamos na questão da leitura e escrita.

Trata-se de mais um dos relatos de experiências dos alunos relacionados com a leitura e escrita, sobretudo dos que têm um histórico de disortografia. Os dados são apresentados sem menção dos nomes dos participantes com vista a garantirmos o anonimato.

Enquanto questionávamos quais as maiores dificuldades que os alunos tinham, relacionadas com a leitura e escrita o aluno PP – A8 deixou o seguinte relato:

Eu sempre estudei com dificuldades de ler e escrever, desde na escola primária. Nos anos de 2017 e 2018 quando frequentei a 5ª e 6ª classes tive muitas dificuldades para ler e escrever. Acho que ficar apenas na escola e não sair não é bom. Quando saímos a professora gosta de nos mandar ler o que está escrito nas paredes das lojas. No dia que fomos a biblioteca lemos livrinhos que tinham muitas imagens e isso foi bom por que a escola não tem esses livrinhos. O meu professor de português tem tido muita paciência comigo, quando faz correcção do que eu escrevo, sempre deixa anotações de como eu devia escrever e isso me ajuda a melhorar, não só o que escrevo, mas também o que leio. (Relato de PP – A8, Março de 2022).

Analisando o relato do aluno é possível termos uma percepção das suas dificuldades e da superação que vem tendo partindo da intervenção didáctica e pedagógica do seu professor. Este é um dos aspectos defendidos por Vygotsky (1991) ao privilegiar as interações como possibilidades de superação de dificuldades na aprendizagem dos alunos com dificuldades. Quanto maior for a interação entre o professor e seu aluno, maior é a possibilidade de desenvolver competências e habilidades na sua aprendizagem. Por exemplo, as ACC's, aquelas relacionadas com visitas a espaços públicos como foi o caso da biblioteca, são ricas em artefactos sociais para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, assim como a diversificação de conteúdos e metodologias de ensino.

Outro aluno (PP – A 9) deixou a seguinte fala:

Eu nem gosto de falar sobre o que passei. Mas não tenho vergonha porque pelos menos estou a estudar e sonho em ser professora de português. Acredito que são muitos alunos aqui na escola e até em Moçambique que têm problemas na leitura e na escrita. Minha mãe sempre procurou me ajudar no

que ela podia, mas como não é professora não foi possível mudar a minha situação, mas foi um passo positivo porque pelos menos me ajudava a ler e escrever palavras e frases curtas. Sempre cometi erros ortográficos mas agora estou a gostar da minha professora de português. Ela nos manda fazer redacções e não escolhe tema para nós. Escrevemos o que sentimos nos nossos corações e ela sempre nos ajuda a escrever correctamente. Quando brincamos de contar histórias, descrevemos os sítios visitados, isso nos ajuda muito na escrita. Cada erro que cometemos, ela sempre risca e escreve por cima a palavra correcta. Agora sei ler e escrever bem, mas sinto que ainda falta. (Relato de PP – A7, Março de 2022).

Este é mais uma excelente oportunidade de análise. Notamos aqui, que a aluna reconhece seus desafios assim como as oportunidades de superação. Aponta o ambiente familiar como importante para potenciar as suas aprendizagens, o pluralismo de ideias para concepção didáctico – pedagógicas assim como a pronta intervenção da professora. É inegável que a participação dos pais e encarregados de educação no desenvolvimento das habilidades de seus filhos e educandos se constitui em um aspecto indispensável.

Na questão⁴³ colocada ao PP-MCE extraímos o seguinte substrato da sua fala:

O que eu penso sobre as coisas que os alunos podem ou devem aprender vêm das inspirações da nossa comunidade. Aqui temos artesãos, pescadores, “mamanas” e “papás” que fazem cestos. Isso significa que a formação dos nossos filhos não deve depender apenas do que está nos livros ou os programas do ensino. Quando me convidaram para participar da reunião sobre actividades que devemos propor como comunidade, falei até com alguns vizinhos e me ajudaram na escolha. Por exemplo, fui eu que propus a introdução da Modelagem. Por acaso os professores informaram que essa matéria está ligada a uma disciplina que agora me esqueço do nome...acho que é, ...“Ofícios”. Foi bom ouvir isso, mas perguntei se não precisam de pessoas que os possam ajuda-los, porque na zona temos pessoas que fazem vasos e vedem muito caro, seria bom os nossos meninos aprenderem isso para terem o que fazer para ganhar dinheiro e comprarem material escolar. Agora vejo que valeu a pena a minha participação porque até meu filho faz vasos em casa e coloca flores no jardim. Um dia ele pode vir a vender, então, sou da opinião que a escola deve ser ensinar aos nossos filhos aquilo que lhes vai ajudar e não esperar ter emprego do Estado porque as coisas estão bem “mal” mesmo. (Fala de PP-MCE, 2019).

Analisando a fala do PP-MCE fica evidente que a questão do *know-how* vem sendo denominador comum entre os participantes. É necessário vincar que na fala deste participante há aspectos de cunho prático convertíveis e interpretáveis teoricamente. Não há dúvidas de

⁴³ Partindo de princípio de que a escola tem os membros do Conselho da Escola como seus parceiros de gestão e direcção, como você tem participado na implementação das ACC's assim como as mesmas chegam aos professores e alunos?

que, o que os alunos aprendem na escola deve passar por uma revisão, claro, não anulação, mas sim por um processo de interoperabilidade em que o formal se constitui em uma continuidade do informal e vice-versa.

Tal como evidencia Sacristán (2013),

É preciso que os significados dos objectivos educacionais não devem ser circunscritos aos conteúdos dos limites estabelecidos pelas tradições acumuladas nas disciplinas escolares. Da mesma maneira, consideramos que tanto esses conteúdos são o resultado de certas tradições que podem e devem ser revisados e modificados. A importância fundamental do currículo para a escolaridade reside no facto de que ele é a expressão do projecto cultural e educacional que as instituições de educação dizem que irão desenvolver com os alunos (e para eles) aquilo que consideram adequado. Por meio desse projecto institucional, são expressadas forças, interesses ou valores e preferências da sociedade, dos grupos políticos, etc. (SACRISTÁN, 2013:217).

A proeminência dada às ACC's evidenciada na fala do PP – MCE encontra em Sacristán (2013) o seu teor científico, ao que percebemos que os saberes locais estão cobertos de sentidos e significados não passivos à ciência, sendo apenas necessária a sua melhor gestão e implementação, factos que carecem duma planificação conjunta e coordenada entre diferentes actores escolásticos.

Embora o alinhamento curricular tenha seus adeptos entre os educadores, tem inúmeros críticos que sugerem a redução da autonomia e criatividade dos professores conforme analisam de MARSH & WILLIS (2007:242). A percepção dos participantes da pesquisa é de que, as estratégias adoptadas pelos professores são de grande relevância, principalmente quando acompanhadas de criatividade e autonomia relativa dos professores. Ainda na senda das falas dos participantes da pesquisa o PP-ONG2 deixou sua percepção quanto à actuação dos professores na questão das ACC's. Convidado a deixar seu ponto de vista relativo ao impacto dos desdobramentos daquelas actividades na aprendizagem dos alunos, referiu:

O que posso dizer é que, estas actividades permitem maior inclusão dos alunos. Veja “doutora” nós costumamos acompanhar crianças que têm dificuldades sérias na escrita e leitura e até no cálculo básico. Os nossos parceiros têm sido centros de formação de professores. Estes elaboram projectos de capacitação de professores em exercícios e nós lhes auxiliamos em logística nas escolas onde realizam jornadas e oficinas pedagógicas. Os resultados têm sido satisfatórios. Depois de cada oficina, os facilitadores retornam à escola, realizam uma avaliação junto com os alunos e os professores. Os relatórios são animadores. A troca de experiência tem sido grande ganho para os professores e o resultado final disso é a melhoria da

aprendizagem dos alunos. é uma cadeia de actores onde cada um exerce seu papel com reflexão, sempre colocando o aluno no centro do todo processo.[Fala de PP-ONG2, Março de 2022].

São vários relatos que os participantes deixaram durante a nossa pesquisa, porém, seleccionamos as que mais tiveram uma grande aproximação com o nosso objecto de estudo assim como os que nos possibilitaram analisar dentro do nosso marco teórico. O relato do PP-ONG2 nos aproxima de facto para a materialização do actual lema adoptado pelo MINEDH (2020) “Por uma Educação, Inclusiva, Patriótica e de Qualidade” no momento em que somos todos chamados a dar o melhor de nós para que a educação em Moçambique seja de facto inclusivo. A inclusão não é só para o atendimento às crianças com deficiência, mas para um heterogeneidade senão diversidade, onde temos alunos que para a sua melhor aprendizagem, vale a criatividade da escola e seus professores.

É neste âmbito que a implementação das ACC’s se torna em potencialidade para a prossecução para a materialização curricular. Falando de lemas educacionais com tendências ao atendimento à diversidade, alinhado ao currículo, podemos ainda referenciar o slogan” *No Child Left Behind*” de MARSH & WILLIS (2007:62) que consiste em desafiar todas as formas de crise educacional, privilegiando o gasto de tempo em ensinar os alunos o que de facto querem saber, adaptando estratégias de ensino que inclui todos os alunos, independentemente do seu ritmo de aprendizagem e as dificuldades que eles enfrentam.

Enquanto o PP-ONG2 apontava os sucessos alcançados pela escola que apoiam, a partir da cooperação com os centros de formação de professores e professores em exercício, o PP-ONG1 preferiu explorar o seu papel enquanto facilitador entre a escola a comunidade circundante. O excerto que abaixo clarifica a importância das ONG’s na gestão das ACC’s. na sua interlocução o PP-ONG2 referiu:

“... Nossa preocupação é vermos nossas crianças lendo, escrevendo e calculando correctamente, para isso, auxiliamos os professores nos contactos com as comunidades de modo a serem elas a nos darem indicação do que eles precisam. Lembro que num dos encontros, a comunidade nos pediu para reforçamos debates sobre medidas de prevenção do HIV/SIDA. Tivemos que entrar em contacto com a direcção da saúde da cidade de Maputo de modo a nos proporcionar melhores informações sobre a temática e pedirmos a intervenção de peritos da área. A palestra foi um sucesso, muitos alunos manifestaram suas dúvidas e saíram do encontro satisfeitos [PP-ONG2 – Março de 2022].

Analisando a fala do PP-ONG2 percebemos que apesar do livro escolar ser rico em conteúdos educativos relacionados com a prevenção de várias doenças, a aprendizagem através de palestras pode ter outro significado para o aluno assim como pode criar possibilidades de mudanças comportamentais.

Para MINEDH (2017:6) é necessária uma interligação entre a escola e a comunidade através dos Círculos de Interesse que constituem uma plataforma através da qual os alunos e alunas irão discutir os seus problemas, os da escola e reflectir sobre possíveis soluções. Para além destas discussões, poderão desenvolver diferentes actividades como estudos em grupo, saneamento do meio, prática de actividades produtivas, desportivas e culturais, elaboração de projectos educativos, visitas de estudos, entre outras ligadas ao saber fazer, saber estar e saber ser, que estimulem o empreendedorismo e outras formas, até de criação de renda, a promoção dos direitos humanos das crianças e jovens de ambos os sexos.

Na nossa percepção, é fundamental que nos preocupemos com o ensino e a aprendizagem eficazes, esse processo deve consistir em gerir o que se espera que os alunos aprendam, avaliar se foi ou não aprendido e buscar formas de melhorar o seu aprendizado. Nosso entendimento é de que um processo de gestão curricular eficaz é evidenciado por graduados que estão bem equipados para ter sucesso após o término de um determinado ciclo de aprendizagem ou mesmo determinado nível, movendo-os para posteriores desafios.

Para preparar efectivamente os alunos, os currícula devem ser actuais, responsivos e inovadores, sendo que as ACC's devem ser implementadas em um formato apropriado e por meio de um canal eficaz. Acima de tudo, devem permitir com que os alunos adquiram conhecimentos e habilidades apropriados à medida que progridem e concluem os ciclos de aprendizagem. Esse processo deve incluir o cultivo de conteúdo no currículo, que atenda às necessidades das partes interessadas internas e externas (alunos, pais, encarregados de educação e a sociedade em geral) assim como se reverbere aos novos desafios de desenvolvimentos das práticas conducentes ao *know-how*.

A implementação das ACC's deve incrementar o desenvolvimento do currículo do Ensino Básico (no horizonte da Lei 6/92 do SNE). No nosso entendimento, deve haver sempre a possibilidade de verificar se o processo de gestão das ACC's foi conducente ao *achievement* das expectativas dos seus *stakeholders* de modo a preparar-se um pacote do seu aperfeiçoamento que culmine em oferecer uma base para a melhoria das suas aprendizagens.

Queremos assegurar que as ACC's ao serem implementados na nossa escola estejam em consonância com a actual revisão curricular de modo que sejam igualmente monitorizáveis, o que no nosso entendimento vai permitir a mensuração das habilidades e competências dos alunos em cada fase do decurso das aprendizagens e concomitantemente no final do ciclo. O cenário impera que haja um esforço e reforço interactivo entre nós, os professores e os nossos parceiros (ONG's, Agências económicas e a comunidade circundante) que muito contribuem com seus insumos simbólicos (propostas de actividades) assim como materiais (géneros consumíveis) que possibilitam a implementação da variedade das ACC's dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Nossa visão enquanto pesquisadores da gestão das ACC's, nos sentimos na necessidade de se incluir diversos actores na definição das prioridades, nas quais as mesmas incidirão, claro, sem descorarmos das possibilidades teóricas que irão servir de “vísceras” para sua implementação, monitoria e avaliação. Essa possibilidade pode propiciar a criação de uma plataforma, senão, matriz de elaboração e planificação conjuntas, das ACC's que tornarão nossos alunos reconvertíveis e operativos, após conclusão de determinados ciclos de aprendizagem, cuja sociedade é o seu *locus* propício de demonstração dos saberes e habilidades adquiridas.

Nosso entendimento é de que a aprendizagem torna-se acessível quando mediada de forma lúdica, espontânea e dinâmica. Essa percepção foi testemunhada por um dos participantes da pesquisa, no caso, tratou-se de PP-A6 que segundo suas palavras:

“ nós gostamos de aprender também fora da escola. Dentro da sala de aulas aprendo melhor quando os professores nos deixam falar das nossas coisas, aquelas que são próximas da nossa realidade. Para mim não é fácil aprender sobre os maiores rios da África ou mesmo sobre as fronteiras da Europa enquanto não conheço os rios do meu país, os limites da minha cidade ou mesmo do meu país...é que,,,sabe...se a senhora professora nos levasse para ver as montanhas do meu país eu não iria esquecer sobre o relevo do meu país. Em fim. Concordo com minha colega quando gritou “ quero ir ver os pescadores e o peixe que pescam para dominar a importância da actividade de pesca para o Homem. Quem sabe, aí eu iria perguntar o tio que pesca, ele podia me falar ao “vivo “sobre o que o livro nos ensina”. [PP –A6, Março de 2022].

Nos apropriando dos trabalhos de GIROUX & MCLAREN (1995) que vão no sentido de consciencializar os professores para a necessidade de encarar os seus alunos como portadores de diversas memórias sociais que também são legítimas, com direito a se exprimirem e representarem na busca de aprendizagem e autodeterminação, é possível

passarmos de um currículo técnico, asséptico, fechado, descontextualizado, para um currículo que toma consciência crítica do seu território enquanto subsistema de um sistema mais amplo onde jogam múltiplas pressões de natureza política, económica, social e cultural.

Como propõem Giroux e McLaren (1995):

“ (...) é crucial que os/as educadores/as desenvolvam práticas pedagógicas que legitimem as condições que permitam aos/às estudantes falarem a partir de suas próprias experiências, sem que sejam simplesmente convidados/as a romantizar suas próprias vozes. (...) No contexto de possibilidade, a resistência deve ser uma trans-avaliação activa (...) se quiser gerar novas perspectivas que sirvam de guia para a acção (...) uma pedagogia crítica da representação deve ser assumida como uma forma de interpelação ética que fundamente a relação entre o eu e os outros em práticas que promovam preocupação e solidariedade, em vez de opressão e sofrimento humano”. (GIROUX & MCLAREN, 1995, pp. 146 e 151).

Ao atribuir importância às ACC's os professores têm a possibilidade de ensinar aos seus alunos aproveitando a bagagem intelectual que eles trazem ou podem buscar na sociedade. Os alunos que presumem que os conteúdos de ciências sociais teriam mais significado quando relacionados com suas experiências, são testemunhas da importância inegável que as ACC's têm no processo de ensino e aprendizagem, daí sua adopção é um imperativo. Este facto lança cada vez mais a necessidade de se assumir uma gestão participativa de modo a incluir os alunos nas escolhas dos conteúdos constituintes. Os outros actores podem ser *peça-chave* para a criação de um plano estruturado comportando diferentes ACC's de forma interdisciplinar.

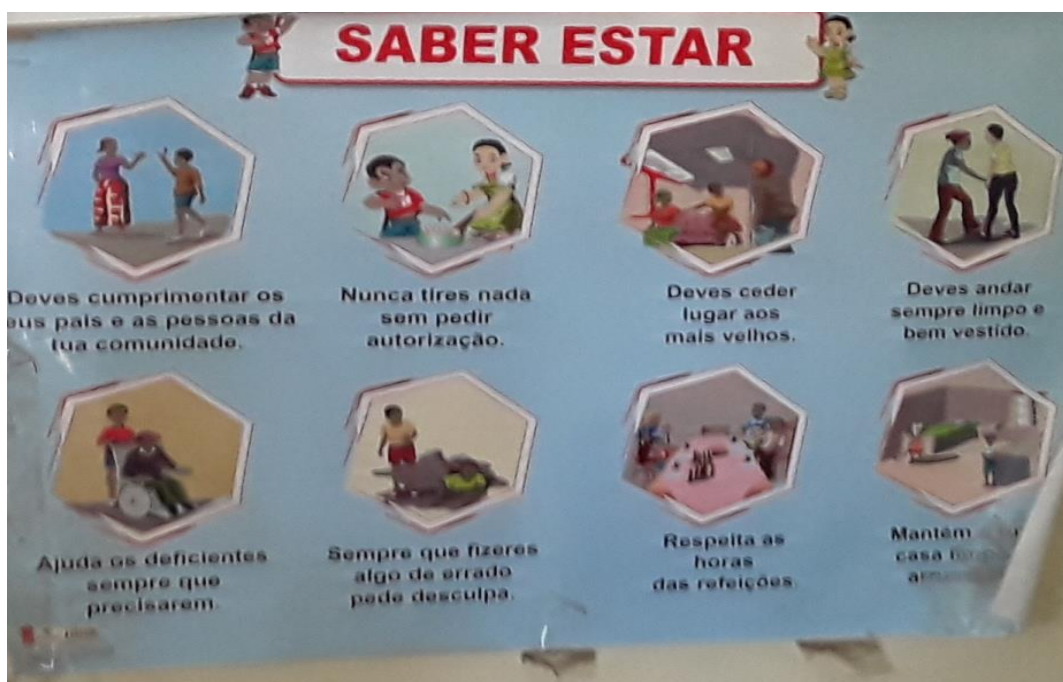
O que aprendi no dia em que a professora nos levou para visitar a Biblioteca e Telecentro Municipal Kamavota ajudou-me a compreender a necessidade de “saber estar” em qualquer lugar onde eu estiver, quer em casa, na escola, na rua, no “xapa”⁴⁴. A minha opinião é de que, o que nós aprendemos fora da sala de aulas nos ajuda a viver bem em todo o momento. Não quero dizer que o que se ensina na sala não seja importante, apenas só quero explicar a importância de saídas para nós alunos, que quase todo o ano não visitamos lugares bonitos, como jardins, museus, monumentos históricos, que muito bem podem nos ajudar a não esquecer a matéria da senhora professora.
[Fala da PP-A5 sobre o impacto das ACC's na sua vida académica e pessoal]

A fala da PP-A5 está enquadrada na questão colocada sobre o impacto das ACC's na vida dos alunos enquanto estudantes, assim como no seu quotidiano. Em suas asserções fica perceptível que da visita efectuada na referida biblioteca adquiriu-se determinadass

⁴⁴ Expressão usada em Moçambique para designar o transporte semi-colectivo de passageiros mediante pagamento de determinada tarifa monetária.

competências que passaram a reverberar-se na sua vida. Sobre o relato do PP-A4, quanto à questão colocada, a PP-P3 teve o cuidado de nos ceder uma imagem fotográfica registada na biblioteca, cujo teor se constituiu como base de memória para seus alunos, que relatam “as boas maneiras” de se comportarem, conforme ilustra a figura seguinte.

Figura nº 3 – Cartaz ilustrativo de bons modos



Fonte: Crédito - Registo da PP-P3 feito na Biblioteca e Telecentro Municipal Kamavota cedido à autora da Tese.

Quando bem planificadas, as visitas escolares oferecem aos alunos oportunidades incomparáveis de aprender no mundo real, permitem que eles cresçam em confiança e autoconfiança e podem levar a um melhor envolvimento quando voltam à sala de aula, visto que, os proporcionam algumas das experiências de aprendizagem mais valiosas e memoráveis. A fala que segue constitui-se numa evidência de um aprendizado memorável por parte de mais um participante da nossa pesquisa. Nesta ocasião tratou-se do pessoal auxiliar que deixou o seguinte relato:

Nosso trabalho não é só varrer, fazer limpezas nas casas de banho, nas salas e no pátio escolar. Gostamos da forma como os membros da direcção da escola nos tratam. Até parece que nós também somos “chefes”.... [*silêncio acompanhado de risos*]. Há uma semana atrás nos chamaram para gabinete, fomos lá até com nossas vassouras pensando que, talvez o gabinete estava sujo, mas logo o senhor director disse: “colegas, podem deixar as vassouras encostadas aí fora, hoje vamos trabalhar juntos aqui dentro.” No momento pessoalmente pensei que fosse para removermos os estantes ou outros móveis do seu gabinete, mas logo nos deu um papel A4 e uma caneta e disse: “O que

vocês gostariam de ver acontecendo aqui na escola relacionado com o trabalho dos professores e seus alunos?” Ficamos sem palavra e pensando....[oh...mas o que vamos responder, não sabemos nada sobre ensinar...]. Com muita paciência nos explicou, partindo dos exemplos com nossos filhos, que dando exemplo, perguntou, vossos filhos gostam de passear? O que vos contam depois do passeio? Nós dissemos que “sim gostam, e que eles relatam o que comem, vêem e mesmo amiguinhos que eles ganham nos passeios, ficam pensando neles e manifestam vontade de novos passeios.

Daí nos pediu para escrever qualquer coisa que poderíamos pensar como algo para os professores passarem a usar com seus alunos. Uma das primeiras coisas que eu escolhi foi de levar os alunos ao jardim botânico lá perto da Rádio Moçambique. Lá tem muitas plantas e cada planta tem nome e origem. Eu escolhi lá porque quando era criança estudando na ali naquela escola perto do Instituto Comercial, a minha professora sempre nos levava. Lembro que numa aula de Biologia a professora nos levou para ir explicar sobre raiz, plantas, tipos de folhas. [momento de silêncio acompanhado de risos] hoje ainda me lembro do *limbo*, *folha palminérvea*, *trinérveas*, Isso tudo me lembro porque a professora falou na aula, trouxe as folhas mas depois nos levou ao jardim para irmos ver outras folhas que podem ser como aquelas. Até gora com esta idade isso não sai da minha cabeça. (Fala da PP-Paux, Março de 2022).

Analisando a fala da PP – Paux, percebemos que ao nível da escola tem havido uma coordenação na gestão das ACC's. A atitude manifesta pelo director da escola, ao convidar o pessoal auxiliar para que eles colocassem suas ideias sobre possíveis actividades complementares ao currículo relevou a sua capacidade de implementar uma gestão participativa. Em parte podemos ainda inferir que o pessoal auxiliar reconhece a importância as ACC's pese embora, essa terminologia não seja do uso, nem da direcção da escola e muito menos doutros actores. Outro aspecto que podemos destacar, está relacionado com a planificação das ACC's como uma das funções de gestão. No momento em que o director da escola convida o pessoal auxiliar para colocarem suas ideias sobre possíveis actividades complementares à aprendizagem dos alunos, esse facto reverberar-se-á na elaboração do projecto político pedagógico da escola e conseqüentemente fará parte da acção educativa (dos alunos e professores).

4.1.6. Aspectos potenciais e aspectos por melhorar na gestão das ACC's

Urgência e viabilidade

Com a aplicação das ACC's percebemos em nossas observações que muitos alunos aumentaram seu repertório intelectual. Houve maior interesse e aderência na realização das

tarefas à elas inerentes, o que possibilitou maior inclusão dos alunos que têm uma destreza diferenciada na compreensão das matérias enquadradas no currículo oficial. Assim sendo, torna-se urgente a variabilidades das actividades de modo que sejam cada vez mais viáveis.

Embora haja um forte senso de urgência para ver o impacto visível sobre aprendizagem dos alunos na escola, somos muito cautelosos com qualquer medida que afirma mudar as coisas da noite para o dia. A viabilidade de qualquer medida é na verdade dependente de muitos intrigantes factores como prontidão do professor, competência, comprometimento, condições físicas nas escolas, evidências para informar a prática e outros recursos sistémicos (por exemplo, avaliação). Portanto, a prioridade e as estratégias devem ser dadas para ações que visem a ajudar os alunos a aprender em suas próprias maneiras e ampliar seu escopo de aprendizagem, a fim de ser capaz de se adaptar a diferentes necessidades de aprendizagem para a sociedade futura.

Abordagem das ACC's focada no aluno

Uma abordagem das ACC's focada no aluno pode ser usada para tomar decisões, principalmente começando pelo diagnóstico dos seus melhores interesses.

Devemos respeitar o facto de que todos os alunos têm a capacidade de aprender, embora possam ter suas próprias maneiras diferentes de aprender. Portanto, eles devem ter direito à oportunidades de vivenciar experiências de aprendizagem essenciais para o desenvolvimento da pessoa como um todo, bem como de desenvolver diversos potenciais.

No âmago das ACC's, tendencialmente deve-se alinhá-las ao desenvolvimento do currículo aprendido pelo aluno, continuamente ajustando os objectivos ao tempo com referência aos contextos específicos da comunidade onde a escola está inserida.

Alinhamento entre os programas de ensino e as ACC's

A fim de acompanhar o desenvolvimento de uma sociedade baseada no conhecimento, as ACC's devem estar abertas para que a aprendizagem dos alunos seja feita a partir das experiências (conteúdos locais, processos de criatividade, interacção social etc.), para ajudar os alunos a aprenderem mais e melhor. Qualquer orientação de apoio na forma de guias curriculares para as escolas deve ser aberta para adaptação e mudanças flexíveis.

Ambas as actividades, sejam as do currículo formal assim como as que a ele são complementares, devem ser amplas e equilibradas, compreendendo diferentes aprendizagens e experiências a fim de estabelecer uma boa base para sua vida futura, emprego, estudos adicionais ao longo da vida. Todas elas devem ser diversificadas, proporcionando aos alunos uma variedade de opções para alguma especialização, para atender às suas diferentes aptidões e necessidades de aprendizagem, para a reconversão social. Por conta disso, as estratégias de desenvolvimento devem ser construídas sobre os pontos fortes de alunos, professores e da comunidade educacional.

4.1.7. Envolvimento dos diferentes actores escolares (comunidade) na gestão das ACC's

O desenho, planificação e desenvolvimento das ACC's assim como os seus mecanismos de apoio para as escolas, precisam envolver a participação e colaboração do governo, pais e todos os sectores da comunidade para maximizar o uso de recursos. Como indica PACHECO (2001:20):

o currículo é um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta na interacção e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, sociais escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades partilhadas de toda a comunidade educativa.

Por comunidade educativa, se entende como sendo a base social que rodeia a escola e na qual esta se insere; nela se destaca o papel primordial dos pais. A necessidade de relacionar mais estreitamente as escolas e a comunidade apoia-se em várias tradições e preocupações conforme ODA et al (2009) seriam:

- a. O sentido democrático que implica a descentralização supõe reverter o projecto escolar para a comunidade à qual serve, que deve se apossar paulatinamente de seus destinos. A educação não deveria ser basicamente um problema de transmissão de conhecimento dos professores aos alunos, mas um projecto cultural em que todos participem, porque afecta ao bem-estar de todos. O papel principal das instâncias civis dos diferentes actores escolares nas actividades que lhe concernem é um princípio democrático fundamental.

- b. Vendo a escola como uma instituição que prepara os jovens para o desenvolvimento de actividades na sociedade adulta, pretende-se manter estreitas as relações entre as actividades escolares e as demandas externas sociais, sendo especialmente significativas as do mundo do trabalho. Na actividade docente, essa relação é fundamental.
- c. Existem problemas sociais relacionados com a juventude, que afectam directamente as famílias, que exigem atenção por parte da escola para moderá-los, preveni-los e criar uma consciência social frente aos mesmos. Este é o caso das drogas, da marginalização juvenil, de determinadas formas de delinquência para a comunidade. As escolas não são simples locais de obtenção de diplomas e abrigo de crianças e jovens.

Nesta vertente, a escola planifica ACC's focadas à educação moral e cívica dos alunos, com vista a proporcionar-lhes conhecimentos sobre os perigos advindos dos desvios nas normas de convivência, assim como do consumo de drogas.

- d. Quando se entende o currículo como algo mais do que um resumo de conteúdos intelectuais e de matérias, as actividades necessárias para o desenvolvê-los nas escolas partirão do conceito amplo da cultura, o que exige a presença de outros educadores e o aproveitamento dos recursos comunitários. Nos pais e encarregados de educação existe um primeiro capital cultural e de experiências várias que poderiam servir em diferentes actividades culturais que se desdobram como complementares ao currículo, servindo, deste modo, como apoio pontual ao desenvolvimento das disciplinas.

Para que de facto se efectivem ACC's, um passo deve ser dado no sentido da manutenção de intercâmbio entre a escola e a comunidade, que não poucas vezes é umas das grandes fontes na construção de ideias potenciais, que podem veicular as actividades em referência, como aponta SILVA (2011),

Valorizar a abertura e o diálogo com a comunidade envolvente (famílias, parceiros sociais, outras escolas) de forma a melhorar o aproveitamento de recursos diversificados e a favorecer a continuidade e coerência das posições e intervenções educativas”, “colocando no centro da intervenção educativa a criação de ambientes facilitadores de aprendizagens significativas críticas e funcionais sobre a realidade”. Estas concepções remetem-nos para perspectivas ecológicas e críticas do currículo pela valorização da “abertura ao meio e ao diálogo com a comunidade envolvente”, promovendo a

“continuidade educativa entre a cultura escolar e a cultura do quotidiano, entre a escola e a vida (SILVA, 2011:536).

Indo ao concreto sobre a participação dos diferentes actores escolares na gestão das ACC's, destacamos primeiro a importância que a gestão participativa tem no sucesso escolar dos alunos. A perspectiva colaborativa apresenta-se como crucial na construção de conhecimento em rede, principalmente quando motivada pelas discussões sobre o quotidiano da actuação dos professores e alunos.

O conhecimento em rede é uma possibilidade para uma prática social, na qual o conhecimento praticado é tecido por contactos múltiplos, onde diferentes actores escolares são parte do tripé do sucesso de uma gestão eficaz. Essa abertura insiste na necessidade de romper alguns “nós cegos” das redes de saberes formalizados e regulados. A partir deste cenário, a comunidade escolar passa a ter voz na construção dos saberes escolares enquadrados à realidade dos alunos e suas aspirações.

O quadro que se segue descreve o papel dos actores escolares que participaram da gestão das ACC's.

Quadro nº 13: Papel dos actores escolares participantes na Gestão das ACC's

Participantes	Papel principal	Frequência de atuação na escola
Presidente do Conselho da Escola	Criar um ambiente propício para que toda a comunidade escolar fique motivada e dê o seu melhor em benefício da escola. (MINEDH, 2015:35)	Quinzenal
Director da Escola	Coordena as ACC's enquadrando-as às reais necessidades dos alunos.	Permanente
Director Adjunto da Escola	Orienta os professores e alunos na concepção das ACC's em estreita coordenação com a comunidade.	Permanente
Professores	Enquadram as ACC's na planificação das suas lições assim como para tempos não oficialmente lectivos.	Permanente

Alunos	Participam na elaboração e implementação das ACC's de forma criativa.	Permanente
Pessoal Auxiliar	Organiza oficinas em espaços escolares onde será realizada as ACC's e auxilia na selecção de conteúdos a partir de experiências próprias	Por solicitação
Comunidade (pais e encarregados de educação)	Contribuem com suas experiências locais para apoiar os seus educandos e os professores no sucesso da implementação das ACC's.	Por solicitação
ONG'S	Contribuem com recursos materiais e de apoio para a implementação das ACC's.	Por conveniência

Fonte: Adaptado pela autora

Como podemos notar, diferentes actores participam para o sucesso das ACC's, sendo este o caminho para aprendizagens significativas dos alunos, como alude MWEZE (2019)

Na actualidade, tem-se notado uma grande necessidade das escolas em trabalhar duma forma colectiva; não obstante, tem-se verificado que por mais que existam algumas propostas para democratizar a escola e o processo de ensino-aprendizagem, ainda assim, ela tem o director como seu responsável máximo. Assim, surge a necessidade da escola propor algumas formas de participação de seus envolvidos. A partir desse novo entendimento paradigmático de gerir uma escola, torna-se possível atender melhor suas respectivas necessidades, tendo em vista que a comunidade local e escolar (pais, alunos, funcionários e professores) têm voz activa e conhecem mais do que ninguém a própria realidade. Essa prática auxilia o director, que passa a ser mais um membro que participa e decide e não apenas o único a tomar decisões. (MWEZE, 2019:79).

É perceptível que envolvimento de vários actores escolares na gestão das ACC's caracteriza e dinamiza o processo de aprendizagem na escola. Esse facto, permite que o conhecimento produzido seja de facto resultado do processo de indissociabilidade entre ensino, criatividade e implementação, sendo assim necessário criar espaços e estratégias para que os diferentes actores escolares que a constituem possam interagir, dinamizando e enriquecendo a aprendizagem em um processo de produção de saberes. Tal produção deve ser contextualizada de forma que possa ser utilizada pelas pessoas, como chave de interpretação

do mundo que os cerca, como autoconhecimento, conhecimento de sua comunidade e, sobretudo, como estratégia de se colocar dentro de sua realidade.

4.1.8. Como e o que fazem os professores nas suas práticas pedagógicas inerentes à implementação das ACC's

O trabalho desenvolvido pelos professores e professoras da escola pesquisada tem viabilizado acções de ensino que são pensadas de modo a lidar com o trabalho pedagógico junto aos alunos, inserido na perspectiva da realização de ACC's, que são a base de aprofundamento do currículo oficial, dando deste modo azo para o desenvolvimento de um *know-how*.

Desta forma, os dados são analisados com base no que corresponde o conhecimento escolar advindo das ACC's na base de contínuas interacções mescladas aos interesses dos alunos. A organização dos saberes advindos das ACC's vem sendo constante preocupação, conforme já apontava FREIRE (1980), ao situar que o diálogo entre os professores e alunos começa antes mesmo da situação pedagógica em sala de aula. Esse diálogo já se inicia na planificação do professor, pois o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos alunos – mas, a devolução organizada, sistematicamente e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 1980:25).

Ainda, FREIRE⁴⁵ aponta que a tarefa do educador dialógico é levantar, do universo temático dos alunos, recolhido mediante rigorosa investigação de seus problemas e visões da realidade, elementos que possibilitem devolver essa temática aos educandos como questões problematizadoras, para que possam fazer a crítica dessa realidade.

Antes de nos alongarmos nesta descrição densa⁴⁶, para compreender a prática pedagógica dos professores na sua mediação inerente às ACC's, tomamos como subsídios

⁴⁵ Ibid.

⁴⁶ Clifford Geertz centraliza sua análise no comportamento humano e, conseqüentemente, na ação simbólica. O autor destaca que o método adequado à análise interpretativa da antropologia é a descrição densa, noção emprestada de Gilbert Ryle. A importância da etnografia feita através da descrição densa está no perceber as particularidades, ou miudezas através das seguintes quatro características: “ela é interpretativa; o que ela

teóricos os estudos de Flanders. Os trabalhos de Flanders constituem um dos melhores exemplos para análise das interações em sala de aulas conhecidos desde meados do século XX, data do começo de seus trabalhos.

Sua indagação estava centrada persistentemente na maneira de fazer a análise das interações professor-aluno na sala de aulas e fora dela, em diversa tipicidade de actividades curriculares e aquelas que são complementares ao currículo. É uma técnica valiosa, para a actuação dos professores formados e aqueles que pretendem aperfeiçoar, as suas práticas pedagógicas inseridas num contexto de valorização dos conhecimentos culturais, quer sejam dos alunos ou dos diferentes actores escolares.

Como método de análise do comportamento verbal do professor e dos alunos em contextos educacionais (dentro e fora da sala de aulas) as Categorias de Análise de Interação de Flanders (FIAC) ganharam destaque como inovação na educação, principalmente na componente das actividades que são mais significativas para a formação integral dos alunos, alinhada ao currículo formal.

Para a nossa pesquisa as propostas do uso do FIAC se mostraram importantes na medida em que as primeiras tentativas de analisar os procedimentos aplicados pelos professores no processo de ensino-aprendizagem concernentes à mediação das ACC's forneceram abordagens úteis para captar e investigar a dinâmica da interacção verbal e não verbal. Diríamos, em outras palavras, que o FIAC favorece a análise pormenorizada de contextos educacionais que extrapolam os limites da sala de aulas, sem no entanto desmerecer esse espaço formalmente pré-estabelecido para aquele processo.

A adopção deste instrumento justificou-se pela busca de uma metodologia que para nós melhor combina os percursos e recursos etnográficos em todos os momentos de vivência e experiência no campo, principalmente nos esforços para registar o procedimento real dos actores nos espaços escolares, incluindo a sala de aula, de maneira significativa e objectiva.

As observações foram iniciadas tentando descrever a natureza e extensão do relacionamento entre um determinado estilo de ensino, atitudes e realizações subsequentes

interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o 'dito' num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixa-lo em formas pesquisáveis (...) ela é microscópica" (GEERTZ, 1989:31). Somente a descrição densa permitiria distinguir, de acordo com o exemplo citado, os tiques nervosos, as piscadelas por conspiração com um amigo, as piscadelas por imitação e as piscadelas ensaiadas. A distinção será obtida diante do sentido impresso pelo indivíduo, na medida em que é compartilhado e compreensível pelos demais. O etnógrafo só pode captar as diferenças de significado buscando o "ponto de vista dos nativos" (GEERTZ, 2008).

dos alunos que passaram a constituir o grande alvo da nossa análise. Referimo-nos àqueles que a partir das ACC's demonstraram novas competências e habilidades, conforme a tipologia já apresentada. Esses conhecimentos e as respectivas destrezas, combinados, contribuíram significativamente na formação integral desses alunos conforme as falas dos participantes: PP-A2 e PP-A4 por exemplo.

O aprimoramento metodológico e técnico que tornou o FIAC em um instrumento de análise precisou de categorizar a linguagem em três requisitos, de modo a ser útil para descrever a prática pedagógica veiculada através das interações para uma melhor implementação das ACC's: primeiro, foi descritivo, ao contrário de avaliativo e, embora possa ser usado para analisar aspectos emocionais ou situações, a própria linguagem, devendo também ser descritiva dos valores ou sentimentos, segundo, uma linguagem técnica teve que lidar com o que pode ser categorizado ou medidos e, terceiro, uma linguagem técnica que teve que lidar com pequenos pedaços de ação ou comportamento, e não com conceitos globais.

Vygotsky enfatiza a importância de se compreender a emergência da significação como princípio para a compreensão de como a linguagem é produzida nas relações entre os homens e como a produção cultural humana afecta os participantes nessas relações, pois “*o homem percebe o mundo com sentido*” (VYGOTSKY, 1989:75).

Nas palavras de SMOLKA et. al (2006):

É falando das relações com/no meio, que Vygotsky destaca a *perezhivanie*, isto é, a experiência, sentimento, experiência emocional, aquilo que se vai fazendo enquanto formação da personalidade, que se repete uma e outra vez, que implica o entrecimento do funcionamento mental e das emoções em modos socialmente constituídos de os indivíduos estarem no mundo. Experiência é resultante daquilo que impacta e é compreendido, significado, pela pessoa. Há um aspecto compreensivo, apreciativo, valorativo nos sentidos da situação vivida (SMOLKA et. al, 2006:107).

No horizonte destas dicotomias (interação – aprendizagem; significação – compreensão, experiência – vivência), para o nosso estudo se mostra viável usar o FIAC como uma ferramenta para verificar as práticas pedagógicas que podem nos proporcionar certo ângulo de visão para atestarmos as possibilidades dos alunos no contexto de incremento do seu repertório acadêmico.

Este repertório que, por sua vez, está baseado nas experiências próprias, assim como aquelas que advêm do conhecimento escolar, atreladas à cultura, são igualmente analisáveis pelo FIAC, uma vez que, até aqui, estudos mostram que a gênese, função e estrutura dos processos psicológicos superiores tais como a percepção, atenção e memória, numa abordagem que relaciona desenvolvimento e aprendizado dão-se pela mediação simbólica nas relações sócio-culturais, facto que torna irrefutável a necessidade da interação entre os professores e alunos (todos). Uma vez que Flanders trabalha com aspectos voltados às interações verbais, nós nos apropriamos dessa base prática para observar, descrever e analisar os lugares dos sujeitos nas interações assim como da sua fala, tomando como ponto de partida o que Vygotsky (2008) aponta como a função primordial da fala – comunicação e intercâmbio social – seriam para nós pontos de partida para discutir a prática pedagógica na mediação das ACC's.

Uma questão pontual a ser destacada na construção das ACC's é o princípio de que o conhecimento que elas trazem pode ser considerado mais factível em relação àquele padronizado, como alude HERNÁNDEZ (1998:28) ao referir que:

O conhecimento, ao ser seleccionado e organizado curricularmente, muitas vezes acaba caracterizando um recorte simplificado, reduzido e condensado do saber científico. Esse recorte ao ser trabalhado, descontextualizado das origens de sua produção, dificulta uma aprendizagem com compreensão e impõe limites a uma articulação interdisciplinar, daí que, a escolha de saberes escolares baseados nas ACC's, ao serem ensinados devem se fundar mediante às funções de gestão, como é o caso de tomada de decisões acertadas alinhadas às reais necessidades dos alunos.

O quadro que se segue apresenta as categorias para a análise da interação de Flanders, nas quais nos baseamos para a descrição da tipicidade das ACC's implementadas na escola pesquisada.

Quadro nº 14: Categorias para a análise da interação de Flanders - FIAC⁴⁷

Fala do professor	Responde	<p>1.- <i>Aceita sentimentos</i>. Aceita e esclareça uma atitude ou tom afetivo de um aluno de maneira “não ameaçadora”. Os sentimentos podem ser positivos ou negativos. Esta categoria inclui a previsão e evocação de sentimentos.</p> <p>2.- <i>Elogia ou anima</i>. Elogia ou encoraja a ação ou o comportamento do aluno. Faz brincadeiras ou piadas que aliviam a tensão nas aulas, mas não às custas de outra pessoa. São incluídos aqui os movimentos da cabeça e expressões como "um, um?" Ou “adiante”.</p> <p>3.- <i>Aceita ou utiliza ideias dos alunos</i>. Esclarecimento, estruturação ou desenvolvimento de ideias sugeridas por um aluno. São incluídas aqui as aplicações que o professor faz das ideias dos alunos; porém, quando o professor procede à contribuição de mais elementos de suas próprias ideias, passa-se à categoria número 5.</p>
	Inicia	<p>4.- <i>Formula perguntas</i>. Levanta perguntas sobre conteúdo ou procedimentos e métodos, com base nas próprias ideias e com as intenções de um aluno responder.</p> <p>5.- <i>Expõe e explica</i>. Faz referência a fatos ou opiniões acerca de conteúdos ou métodos; expressa <i>suas próprias ideias, dá suas próprias explicações</i> ou cita uma autoridade que não seja de um aluno.</p> <p>6.- <i>Dá instruções</i>. Directrizes, normas ou ordem que se espera o aluno cumpra.</p> <p>7.- <i>Critica ou justifica sua autoridade</i>. Usa frases que tendem a fazer mudar a conduta do aluno, de formas ou pautas não aceitáveis para modos aceitáveis; repreende alguém; explica as razões de sua conduta, porque fez o que fez; extrema referência a si mesmo.</p>
Fala do aluno	Inicia	<p>8.- <i>Resposta do aluno</i>. Os alunos falam para responder o professor. É o professor quem inicia o processo, solicita que o aluno se expresse ou estruture a situação. A liberdade para expressar as próprias ideias é limitada.</p> <p>9.- <i>O aluno inicia o discurso</i>. Iniciação do discurso por parte dos alunos. Expressões de ideias próprias; iniciação de um novo tema; liberdade para expor opiniões e linhas pessoais de pensamento; formulação de perguntas pensadas por conta própria; vai além da estrutura dada.</p>
Silêncio		10.- <i>Silêncio ou confusão</i> . Pausas, curtos períodos de silêncio e períodos de confusão, nos quais a comunicação se torna ininteligível para o observador.

Fonte: FLANDERS (1977) *apud* MONTERO (1996:250).

⁴⁷ Flander's Interaction Analysis Categories.

O sistema de Flander é uma ferramenta de observação usada para classificar o comportamento verbal de professores e alunos à medida que eles interagem na sala de aula. O instrumento foi projetado para observar apenas a comunicação verbal na sala de aula e gestos não verbais não são levados em consideração. A suposição básica do sistema é que, na sala de aula, a declaração verbal de um professor é consistente com seus gestos não verbais ou com seu comportamento total. Ned. S. Flander categorizou a instrução de professores e alunos em sala de aula. Existem 10 categorias neste sistema conforme o quadro acima.

No ponto que segue passamos a explicar como é que as categorias de análise são usadas na sala de aulas.

4.1.8.1. Explicação do uso de categorias de Flanders

Flanders desenvolveu seu sistema de observação para poder contar a frequência e não a ordem serial (não a ordem sequencial real) do comportamento verbal relacionado às actuações didáctico-pedagógicas do professor na sua interacção na prossecução das actividades inerentes à formação integral do aluno, quer dentro do quadro curricular, assim como nas actividades que são complementares ao currículo. A escolha desta técnica de análise de observações nos permite acompanhar com que frequência os professores assessoram ou interagem com seus alunos em actividades formativas.

Neste caso, consideramos que as teorias, modelos e explicações que provêm das diferentes disciplinas psicológicas são necessárias para melhor analisar as práticas pedagógicas, delimitando-se deste modo um campo de aplicação (como é o caso do desenvolvimento curricular na perspectiva histórico-cultural) que permite criar, com a bagagem oferecida pela psicologia histórico-cultural de Vygotsky, uma série de conhecimentos directamente relacionados aos fenómenos educativos e suas características.

A proposta de FLANDERS (1977) se mostra compatível com a necessária interacção entre o conhecimento teórico e a prática pedagógica dos professores, que têm em suas classes uma diversidade no seu alunado, quer por razões culturais assim como sociais. Porém, ainda assim, eles têm a necessidade de atender a cada um deles com as suas especificidades. A reflexão que fizemos a partir das observações é uma inferência, daquilo que pode se constituir em práticas pedagógicas proeminentemente conducentes à realidade dos diferentes contextos onde o atendimento à diversidade se impõe, como reflecte ANDERY (2014:14), referindo que “se nosso passado e nosso presente dependeram de nossas práticas educativas frente às ACC’s, seguramente nosso futuro também dependerá delas e não parece razoável deixar tal futuro à mercê de acasos ou da mera repetição irreflectida da nossa experiência pessoal”.

Nos passos seguintes analisamos a aplicação das diferentes categorias na perspicácia das nossas observações. Em cada categoria é feita com brevidade uma caracterização, seguida de cenários apreendidos no quotidiano dos professores e alunos, no momento das suas interacções no seguimento das ACC’s, quer aquelas decorrentes no espaço restrito (em sala de

aula) assim como fora dele. Embora reconheçamos que investigar e analisar o trabalho docente implica ter clareza de que factores extra-escolares e intra-escolares interferem decisivamente no dia-a-dia das escolas e dos professores, ANDRÉ (1995:66) nos alerta que,

qualquer análise da escola centrada num único elemento do todo pedagógico vai se apresentar inevitavelmente incompleta, faltosa, inacabada. O que acontece dentro da escola é muito mais o resultado da cadeia de relações que constrói o dia-a-dia do professor, do aluno e do conhecimento e muito menos a atitude e a decisão isoladas de um desses elementos. Os anéis dessa cadeia ligam-se de várias maneiras aos anéis que compõem o todo institucional, o qual se articula de muitas maneiras com as várias esferas do social mais amplo. A análise da prática escolar quotidiana não pode, portanto, desconhecer essas múltiplas articulações, sob pena de se tornar limitada, incompleta.

4.1.8.2. Aplicação e análise do FIAC enquanto procedimento⁴⁸

Enquanto observadores procuramos sentar na sala de aula e em outros espaços onde decorriam as ACC's, depois de negociar uma posição que seria melhor para ouvir e ver os alunos e os professores participantes da pesquisa. No final de cada período de três segundos, decidíamos a categoria que melhor representou a comunicação dos eventos que foram concluídos. Fomos escrevendo esse número de categoria enquanto avaliávamos simultaneamente a comunicação no próximo período. O exercício de observação era contínuo.

As observações foram feitas durante dez dias intercalados, em que estivemos presentes nos diferentes espaços escolares. Como é óbvio, não foi possível observar apenas a interacção dos professores isoladamente, pese embora nos focamos mormente naquele grupo que mais interessou ao estudo.

O quadro que segue apresenta a distribuição dos eventos observados em função das categorias de análise concernentes à interacção professor-aluno e vice-versa. As categorias de 1 a 4 denotam uma influência indirecta do professor, o que indicam características de uma aula mais dinâmica com maiores interacções. Por sua vez as categorias de 5 a 7 referem-se à influência directa, para as quais ocorrem atividades de controlo directo, exercidas pelo professor participante, diminuindo, em muitos casos, a motivação do aluno para os estudos e

⁴⁸ Se o objectivo da observação é detectar a eficácia de um procedimento sobre um dado comportamento, o observador registará o comportamento antes, durante e após a aplicação do procedimento, bem como as características de que se reveste a aplicação daquele procedimento. (DANNA & MATTOS, 2011:15).

diminuindo também o processo de autonomia dos alunos, o que “*pode influenciar no processo de aprendizagem dos mesmos*” (COSTA et al., 2012:2).

Tabela nº 14: Distribuição das ocorrências na Matriz de interações

Categorias	Classificação	Categoria	Observações										Total
			1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	9 ^a	10 ^a	
Aceita e/ou ignora sentimentos.	Influência indirecta	1	Ø	Ø	Ø	1	Ø	Ø	2	Ø	4	1	8
Elogio e/ ou encorajamento		2	2	Ø	1	1	3	Ø	Ø	Ø	2	1	7
Aceitação e/ou uso das ideias dos alunos		3	Ø	Ø	1	2	Ø	Ø	1	3	1	Ø	7
Formula perguntas		4	10	15	12	11	15	12	11	17	11	23	100
Expõe e explica	Influência directa	5	1	2	2	2	Ø	2	Ø	3	1	1	14
Dá instruções		6	1	Ø	1	2	3	2	Ø	2	1	2	14
Critica ou justifica sua autoridade		7	1	2		1	1	Ø	3	1	2	1	14
Resposta do aluno	Participação dos alunos	8	1	3	1	Ø	2	1	1	Ø	1	1	12
O aluno inicia o discurso		9	1	2	1	2	Ø	Ø	2	1	1	2	11
Silêncio	Silêncio	10	23	28	33	34	65	32	34	42	38	43	12
Total			40	52	52	55	89	49	52	69	58	74	372
Legenda: Ø - Não tem elementos.			Área A			Área B			Área C		Área D		
			Participação directa			Participação indirecta			Participação dos alunos		Silêncio		

Fonte: Adaptado pela autora da Tese na base de Matrizes de análise de Flanders (1977).

Categoria 1: *Aceita e/ou ignora sentimentos.*

Inclui declarações verbais do professor, que implicam aceitação e esclarecimento de uma atitude ou o tom afectivo do aluno, de modo a excluir qualquer nuance de ameaça. Os sentimentos podem ser positivos ou negativos. A previsão ou evocação de sentimentos está incluída aqui. Essas são manifestações verbais incomuns do professor, porque professores e alunos tendem a suprimir as reacções emocionais em contextos educacionais, sejam elas positivas ou negativas.

As observações apontam a falta da influência indirecta do professor para que o aluno consiga aprender e desenvolver suas potencialidades ultrapassando limitações, quer de ordem biológica assim como de ordem psicológica. Vale reflectir sobre a interacção permanente que funciona como um escudo de compensação para ultrapassar as barreiras de realização das ACC's, principalmente quando ancoradas às tenuidades históricas e culturais inerentes aos próprios alunos, ou mesmo advindo das inserções da comunidade.

Podemos aqui descrever o cenário observado que foi assinalado na categoria 1 como um vazio (\emptyset) durante a interacção com PP-A1 que tem uma destreza diferente aos demais alunos (não classificada, tratando-se de uma pesquisa social e não clínica). A aluna está enquadrada no grupo de alunos que a professora descreveu como buliçosos na sala de aula. Enquanto a professora chamava a atenção para que os alunos não fizessem barulho para que a aula pudesse iniciar, a PP-A1 ia saudando os colegas de carteira em carteira com gritos e palmadas sobre a superfície de cada carteira donde passava saudando os colegas. Na troca de olhares (entre a pesquisadora e a professora) notava-se a uma suposta vontade de mudar as formas de chamada de atenção (para além de voz, se pautaria por forçar a retirada da aluna – *nosso entendimento*) de modo a criar um ambiente para o início da aula. Acreditamos que a presença da pesquisadora na sala de aula amainou certas atitudes que mascarariam a personalidade da professora perante alunos em primeiro lugar assim como de qualquer pessoa que se preocupa com a defesa dos direitos das crianças no geral.

Nosso entendimento neste episódio é relacional (actividade curricular *versus* interesses dos alunos). Por exemplo, os alunos quando desafiados a atender às actividades ligadas ao seu interesse, maior dedicação e atenção atribuem a cada momento da sua execução. Não queremos desmerecer o momento da colocação da professora, pois trata-se de episódios esporádicos, cuja selecção por nós feita serviu para a produção da presente tese. Em outro olhar, a atitude da professora tem sua razão de ser, pois a gestão eficaz da sala de aulas e

outros espaços onde ocorrem as actividades educativas é preponderante para o alcance dos objectivos de cada momento da aula propriamente dita.

Um exemplo dessa categoria é a seguinte afirmação: *“Acho que os alunos desta turma são muito problemáticos. Aqui na minha sala eles gostam de brincar, fazer desenhos, não prestam atenção na aula, estão sempre a pedir sair para casa de banho e ficam a brincar, gostam de distrair os atentos, não escrevem nada, a tendência é brincar e fazer objectos de papel que vão lançando na aula, trocam de lugar sempre. Gostam de mexer nas coisas dos outros e em especial no lanche. As vezes lancham na sala. Nos dias de calor estão sempre a fazer leques de papel a se soprarem, e deitam os outros com água.”* (PP-P6 – entrevista do dia 08 Março de 2019)

Conforme descrito no cenário e indicado no quadro, a influência indirecta, que de princípio é a que incorpora as categorias interaccionistas⁴⁹ que proporcionam maior possibilidade de o aluno adquirir o conhecimento (por via do desenvolvimento e aprendizagem)⁵⁰, quando a mesma veicula-se numa forma menos apropriada pode comprometer negativamente a motivação dos alunos uma vez que as interacções podem veicular o desenvolvimento das funções mentais superiores ou processos psíquicos superiores conforme indica IVIC (2010):

Para o desenvolvimento da criança, em particular na primeira infância, os factores mais importantes são as interacções assimétricas, isto é, as interacções com os adultos, portadores de todas as mensagens da cultura. Nesse tipo de interacção, o papel fundamental cabe aos signos, aos diferentes sistemas semióticos que, do ponto de vista genético, têm, em primeiro lugar, uma função de comunicação, depois uma função individual: eles começam a ser utilizados como instrumentos de organização e de controlo do comportamento individual. E é precisamente o ponto essencial da concepção vygotskyana de interacção social que desempenha um papel construtivo no desenvolvimento. Isto significa, simplesmente, que certas categorias de funções mentais superiores (atenção voluntária, memória lógica, pensamento verbal e conceptual, emoções complexas, etc.) não poderiam emergir e se constituir no

⁴⁹ Lev Seminovitch Vygotsky (1896 – 1934) valoriza a mesma ação/interacção de Piaget, porém situada em um contexto sócio-histórico-cultural e pela relação com os mais experientes e pela força da linguagem que o sujeito se apropria ativamente do conhecimento social e cultural do meio em que está inserido. As influências e mudanças são recíprocas ao sujeito e ao meio onde se encontra

⁵⁰ A primeira teoria, mais difundida entre nós até hoje, considera a aprendizagem e o desenvolvimento como dois processos independentes entre si. O desenvolvimento da criança é visto como um processo de maturação sujeito às leis naturais, enquanto a aprendizagem é vista como aproveitamento meramente exterior das oportunidades criadas pelo processo de desenvolvimento. Uma expressão típica dessa teoria é o empenho de separar minuciosamente, na análise do desenvolvimento intelectual da criança, o produto do desenvolvimento do produto do ensino, de tomar os resultados de ambos os processos em forma pura e isolada. (VYGOTSKY, 2000:297-298).

processo de desenvolvimento sem o aporte construtivo das interações sociais. (IVIC, 2010:16).

Considerando o panorama das interações professor-aluno com a diversidade em contextos escolares, entende-se que as forças podem se configurar em ambos os lados, pois cada um deles apresenta características intrínsecas capazes de colocar os processos em movimento. Neste caso, tanto o/a professor/a como o/a aluno/a podem ter forças positivas e/ou negativas. Ter iniciativa para realizar actividades (podendo ser complementares ao currículo), ter curiosidade, interesse em ajudar ou aprender podem ser consideradas características desenvolvimentalmente geradoras tanto para professor como para o aluno. Entretanto, a pouca iniciativa para a participação nas actividades, apatia diante dos problemas em sala de aula ou a falta de paciência diante das circunstâncias, podem se configurar em características desenvolvimentalmente negativas na prática pedagógica. Entende-se ainda que nesta interação o cruzamento ou a integração destas forças podem produzir efeitos que geram modificações nas atitudes e percepções em si e no outro.

Categoria 2 - Elogia e/ou encoraja

Nas práticas pedagógicas inerentes à realização das ACC's, o elogio ou encorajamento são declarações verbais que implicam um julgamento de valor da aprovação. Olhar directamente para um aluno e fazer movimentos afirmativos da cabeça, enquanto diz "hum hum", é equivalente a informar ao aluno que ele está no caminho certo e que o professor veria com bons olhos que ele continuasse trabalhando numa determinada situação.

Dentro dessa categoria, o gracejo ou brincadeiras feitas pelo professor e que aliviam a tensão nas aulas também são codificadas, embora não sejam à custa de outro indivíduo. As categorias 1 e 2 coincidem na aplicação de manifestações verbais de valor afectivo e sentimentos de amizade, mas a categoria 2 contribui para a aprovação do professor.

Aprovação significa uma recompensa. Exclamações como "certo", "bom", "ok" e outras são emitidas automaticamente pelos professores. O próprio elogio pode ser diferenciado dos hábitos verbais superficiais que acabamos de mencionar. A aprovação geralmente leva mais de três segundos, para que o observador tenha tempo para registar essa categoria mais de uma vez. Um exemplo poderia ser: "Muito bem, Joaquim. Você conseguiu

arrumar directinho seu material de desenho, embora não concluiu a pintura, mas está tudo bem”. (Aula da PP-P4 - 15 de Março de 2019).

Aqui, a atitude da professora (PP-P4) reforça as possibilidades da aprendizagem do aluno que manifesta pouco interesse nas actividades curriculares podendo ter o reforço para aprender a partir das ACC's, uma vez que encontra *inputs* que o podem motivar a aprender. Ao agir duma forma afectiva, a professora cria uma motivação para que o aluno ganhe auto-estima ignorando a sua condição (vista por outros), quebrando barreiras que o impossibilitam a resolver problemas básicos inerentes à aprendizagem e socialização dentro e fora da escola.

De acordo com VYGOTSKY (2000),

a afirmação segundo a qual a motivação antecede a actividade é correcta não só em relação ao plano ontogenético mas também a cada conversação, a cada frase. Cada frase, cada conversa é antecedita do surgimento do motivo da fala: por que eu falo, de que fonte de motivações e necessidades afectivas alimenta-se essa actividade. A situação de linguagem falada cria a cada minuto a motivação de cada nova flexão da fala, da conversa, do diálogo. A necessidade de alguma coisa e o pedido, a pergunta e a resposta, a enunciação e a objecção, a incompreensão e a explicação e uma infinidade de outras relações semelhantes entre o motivo e a fala determinam inteiramente a situação da fala efectivamente sonora. (VYGOTSKY, 2000:315).

Nesta direcção, a prática pedagógica assumida através da compreensão mútua (enquanto relação social) pode delimitar as (im)possibilidades de fracasso escolar dos alunos determinando assim a sua “inclusão ou exclusão do interior” como aludem BOURDIEU & CHAMPAGNE (2001).

Por conseguinte, a psicologia histórico-cultural de Vygotsky, ao reforçar o papel da interacção do sujeito com o meio, mediado pela linguagem, como determinante na construção das funções psicológicas superiores, contribui de modo significativo com a discussão do tema em tela. A ideia de uma zona de desenvolvimento proximal, na qual o aluno está em permanente movimento/actividade actualiza novas aprendizagens na interacção com o outro e com os objectos da cultura, coloca o ser humano como ser de permanente transformação e de múltiplas possibilidades. Por conseguinte, não pode ser rotulado, estigmatizado, nem visto como produto passivo de um determinado contexto, conforme aludem (NUNES & SILVEIRA, 2015:107).

Categoria 3 – *Aceita e/ou utiliza ideias dos alunos*

O professor pode responder às ideias expressas pelos alunos: a) reconhecendo suas ideias, repetindo os substantivos e os elementos de conexão lógica que o aluno disse com precisão; b) modificar a ideia que o aluno expressou, parafraseando-a ou conceituando-a dentro de sua própria fraseologia (do professor); c) fazer uma aplicação da ideia, usá-la para fazer alguma inferência ou decidir o próximo passo dentro da estrutura delineada pela análise lógica de um problema; d) estabelecer comparações entre ideias, ao determinar uma relação entre as ideias expressas pelo aluno e outra previamente expressa, pelo professor ou por outro aluno; e e) resumir o que foi dito por um estudante ou por um grupo deles.

Esta foi uma das categorias menos aplicada nos diferentes contextos da implementação das ACC's. Embora tenhamos ficado atentos durante a nossa permanência no campo de pesquisa ficou evidente a suposta desconsideração das ideias dos alunos pela parte dos professores. Não pretendemos com isso afirmar que esse seja o *modus operandi* no quotidiano dos professores em Moçambique mas, o facto despertou muita inquietação na medida em que há estudos que evidenciam que esta situação acaba por limitar a aplicação da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Ao ignorar as capacidades dos alunos, implicitamente o professor o faz sem perceber das mutilações que vai criando neles. Conforme aludem SOUZA & DAU (2016) a aplicação das teorias emanadas da psicologia educacional, como podemos referenciar a ZDP,

Deve ser vista como uma ferramenta teórico-prática capaz de dar um suporte efectivo ao trabalho do professor. A aprendizagem dos alunos ocorre por intermédio de diversas variantes, destacando a capacidade de simplificar os assuntos complexos que se apresentam aos alunos, não obstante além disso estar a condição na qual o professor tenha condições de identificar as potencialidades e reforçá-las, estimulando os aprendizes a manifestarem o que sabem acerca dos assuntos, que apresentam ora com pouco, ora com relativo, ora com muito domínio sobre o tema em pauta (SOUZA & DAU, 2016:112).

Acreditamos que diversas estratégias podem ser usadas para que os alunos tenham a capacidade de exprimirem suas ideias e a partir daí o/a professor/a extrair aquelas que mais se aproximam aos interesses deles assim como aos interesses colectivos. Para o efeito, a reflexão na acção (caso da prática pedagógica) é chamada para fazer parte integrante no quotidiano do professor conforme assevera SCHÖN (1983) que:

Quando um professor reflecte em sua prática, os possíveis objectos de sua reflexão são tão variados como os tipos de fenómenos diante dele e os

sistemas de conhecimento na prática que ele traz para eles. Ele pode reflectir sobre as normas e apreciações tácitas subjacentes a um julgamento, ou sobre as estratégias e teorias que implicam um padrão de comportamento. Ele pode reflectir sobre o sentimento de uma situação que o levou a adoptar um determinado curso de acção, na maneira como ele estruturou o problema que ele está tentando resolver, ou sobre o papel que ele construiu para si mesmo dentro de uma instituição ou contexto (SCHÖN, 1983:62). *(nossa tradução)*.

Provavelmente, a influência mais importante nas relações positivas na sala de aula e nas relações sociais é a atitude do professor e o grau em que o professor modela a aceitação de alunos na sua vasta diversidade, quer no âmbito físico, psicológico, cognitivo e até mesmo social. Os professores em contextos da implementação das ACC's, devem abordar directamente a importância de aceitação e apoio mútuos e devem reflectir sobre suas próprias atitudes assim como terem a capacidade de demonstrar tal aceitação. A interacção através do discurso é amplamente defendida por FAIRCLOUGH (2001:26) ao referir que *“o uso linguístico está assumindo maior importância como meio de produção e controlo social no local de trabalho. Mais especificamente, espera-se agora que os operários se envolvam em interacção face a face com o grupo, como falantes e ouvintes”*.

Na nossa percepção, os professores efectivos em contextos da implementação das ACC's devem se distinguir por sua abordagem positiva ao lidar com problemas disciplinares. Em vez de esperar que os problemas se desenvolvam e depois reagir. Devem procurar organizar suas actividades para promover um comportamento positivo, em vez de procurar uma solução rápida para problemas e questões comportamentais. Uma das estratégias que acreditamos ser capaz de regular comportamentos adversos em contexto da implementação das ACC's seria o envolvimento dos alunos em aquelas actividades de aprendizagem que sejam da sua própria autoria, aí o professor ou a professora pode por exemplo orientar os alunos a elaborarem um brinquedo, em seguida contarem como é que o elaboraram, podendo também sugerir que inventem uma história sobre o mesmo. Nesse momento, os alunos ganham responsabilidades e podem se assumirem como co-autores e actores dentro e fora da sala de aula.

Categoria 4 - *Formula perguntas*

Nesta categoria, as perguntas formuladas pelo professor servem para avançar a conversa da classe em etapas sucessivas ou para introduzir um novo elemento do problema em discussão, são codificadas e implicam ideias consideradas importantes pelo professor. Aqui o professor deve agir como esperando por uma resposta. Geralmente, as perguntas codificadas na categoria 4 são convites genuínos para a participação nas ACC's. Um exemplo desta categoria é: “Quem tem alguma questão para acrescentar ou uma visão diferente”?

Observando os dados do quadro das análises podemos perceber que nesta categoria a professora dominou a sua área (nos referimos à área de influência indirecta) em todos os dias em que estivemos presentes nos diferentes espaços escolares no âmbito da observação das práticas pedagógicas relacionadas com a implementação das ACC's. A seguir se apresentam as questões formuladas pela professora em diferentes disciplinas.

Quadro nº 15: Questões formuladas em diferentes disciplinas

Categoria 4 - <i>Formula perguntas</i>	Disciplinas		
	Língua Portuguesa (PP-P3)	Matemática (PP-P6)	Educação Física (PP-P4)
Questões apresentadas pela professora	Quem trouxe o livro? Alguém leu o texto em casa? Com quem leu? Entenderam o texto? Alguém quer contar alguma coisa sobre o texto? Quem já viu um prédio? Alguém mora num prédio aqui? Alguém quer desenhar um prédio? Com que material se faz um prédio?	Vocês gostam de contas de menos? Alguém quer dar exemplo dum conta de menos? Qual é o contrário de menos? Alguém quer apresentar no quadro um exemplo de conta de menos? Em casa vocês usam menos em o quê? Paulina, quando tu tens dois <i>fiosses</i> (gulabos) e comes um e outro dás teu irmão, quantos restam?	Sabem correr de pé-coxinho? Querem ver a professora a correr de pé-coxinho? Alguém sabe fazer <i>xinghufu</i> (bola de meia)? Quem pode nos ensinar? Quem tem uma bola em casa? Alguém conhece o joga da “a galinha voa”? Quem quer orientar o jogo?

Fonte: Dados da pesquisa, Transcrição das perguntas gravadas em diversas sessões de aulas da PP-P3, PP-P4, PP-P6, (Março– Maio/2019)

Conforme indicado no quadro, os aspectos interaccionais revelam a ocorrência da busca dum permanente diálogo com os alunos sem afastar as possibilidades de interacção com qualquer que fosse. Não registamos as variadas respostas dos alunos face às perguntas colocadas pela professora, porém destacamos a atitude dos actores como preponderantes na medida em que nos aproximavam dum *locus* da interacção para melhor implementação das ACC's.

Numa outra perspectiva, o enquadramento das perguntas feitas pela professora na categoria da análise pode se constituir em um acto de enunciação para romper certas barreiras permitindo aos alunos apresentarem *brainstorming* nas interacções, abrindo-se assim uma possibilidade de criatividade. Só o facto de enveredar por estabelecer caminhos para um diálogo com os alunos, ocorre aí suficientemente uma prática que já é uma ideologia. Como referencia BAKHTIN (2006:65), a enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trata-se do discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, portanto ideológica. Ela não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um “horizonte social”. Há sempre um interlocutor, ao menos potencial. O locutor pensa e se exprime para um auditório social bem definido.

Os filósofos e educadores moçambicanos de grande renome nacional analisam as práticas pedagógicas dos professores, assim como a implementação das ACC's em duas perspectivas. A primeira é a do conhecimento local em que os professores devem ser capazes de trazer para a sala de aulas os factos e artefactos culturais do local onde uma certa escola se encontra inserida e a segunda é a de educação para todos onde questionam as alternativas a serem oferecidas aos excluídos (NGOENHA & CASTIANO, 2011).

Categorias de 5, 6 e 7 - Expõe e explica, Dá instruções, Critica ou justifica sua autoridade

Nestas categorias a influência directa aumenta o controlo activo do professor e muitas vezes visa à conformidade e submissão. A influência directa tende a aumentar a actividade do professor e as restrições do comportamento do aluno. O efeito claro é menos liberdade de acção para os alunos. Na sua essência as categorias flandresianas de influência directa enfatizam o domínio verbal do professor em contextos da implementação das ACC's condicionando os alunos a se tornarem passivos e a serem dependentes dele. Essa dependência pode ter efeitos adversos sobre as atitudes dos alunos em relação à aprendizagem e seu desempenho na escola. O uso destas categorias para analisar a prática pedagógica dos

professores do ensino básico em contextos da implementação das ACC's nos parece até aqui uma via que nos permite ter uma visão clara da quase totalidade da actividade do professor na sua actuação assim como dos alunos. Até porque, no levantamento bibliográfico feito, poucas pesquisas foram realizadas usando as categorias de Flanders para observar as práticas pedagógicas em contexto de implementação das ACC's, sobretudo tomando em consideração a questão da interacção entre o professor e aluno, aluno-professor e aluno-aluno.

Nestas categorias, os dados revelam que, a maioria dos alunos, em algumas das nossas observações mostraram-se passivos e o ambiente da sala de aula era autocrático. Observou-se na sala de aula que a maior parte do tempo lectivo a professora pautou por um método de palestra e com muita frequência formulou apenas algumas perguntas de baixo valor instrutivo. Nesse momento, os semblantes dos alunos eram de total fadiga.

Percebe-se que se a professora não consegue entender o que seu aluno quer falar, ou se o seu aluno não consegue entender o que o mundo está dizendo para ele, o desenvolvimento desse aluno será limitado. É necessário conhecer as várias formas de estabelecer uma comunicação eficaz. Como alerta BORDAS & ZOBOLI (2009),

O professor que ensina a turma toda não tem o falar, o copiar e o ditar como recursos didáctico-pedagógicos básicos. Ele partilha com seus alunos a construção/autoria dos conhecimentos produzidos em uma aula; trata-se de um profissional que reúne humildade com empenho e competência para ensinar. O ensino expositivo foi banido da sua sala de aula, na qual todos interagem e constroem activamente conceitos, valores, atitudes. Esse professor arranja e explora os espaços educacionais com seus alunos, buscando perceber o que cada um deles consegue apreender do que está sendo estudado e como procedem ao avançar nessa exploração. (BORDAS & ZOBOLI, 2009:84).

Nossas observações revelaram que a interacção é possível quando os alunos têm maior interesse no que o professor propõe que eles aprendam e menos intensa quando eles têm pouco interesse. Esse cenário nos induz a pensar na necessidade de se colocar o aluno no centro do PEA.

Analisando a atuação do professor, MANTOAN (2003:41) entende que ele não é um professor palestrante, identificado com a lógica de distribuição do ensino e que pratica a pedagogia unidirecional do “A para B e do A sobre B”. E parafraseando Paulo Freire, nos idos de 1978, aponta que o professor é aquele que partilha “com” seus alunos a construção/autoria dos conhecimentos produzidos em uma aula. Certamente, um professor que engendra e participa da caminhada do saber “com” seus alunos consegue entender melhor

as dificuldades e as possibilidades de cada um e provocar a construção do conhecimento com maior adequação.

A influência directa em contextos da implementação das ACC's veiculada por intermédio das interacções, o seu carácter conservador não permite a circulação da linguagem entre actores, sendo daí difícil captar e compreender os níveis de desenvolvimento dos alunos com fraca destreza para sua melhor aprendizagem. À medida que observávamos a actuação da professora, houve momentos em que apenas ela é que estava falando. Em conversa informal perguntamos como e que ela conseguia trabalhar com alunos muito activos (aqueles que os designou de barulhentos) e informou:

[...] A única forma que tenho usado para trabalhar à vontade na sala de aulas é assustando a eles. Pelo menos assim eles não fazem barulho por que...heeee...me conhecem que quando me zango não tenho amizade com ninguém. Mesmo quando as vezes têm necessidade de ir ao banheiro no meio de aulas, eles já sabem que não podem abrir a boca...tem um menino grandinho que controla a todos, fica na minha carteira com papel e caneta para anotar os nomes dos indisciplinados e os que ficam a pular de um lugar para o outro. Basta eu entrar, hás-de ouvir," senhora professora [AZ, AY, AX...] estava a fazer barulho". Entre eles já sabem se controlar. Agora quando é tempo da aula, basta eu perceber que estão se agitando, mantenho a ordem e ninguém abre a boca. Sei que as vezes não é correcto nem...como aprendemos na formação, mas as vezes fico sem saída para estas crianças, são complicadas que saio da sala com voz rouca e cabeça a doer por tanto gritar. (PP-P3, Maio de 2019).

Analisando a interlocução da professora (PP-P3) é possível notar o dilema das intimidações na sala de aulas e o conseqüente silenciamento das vozes dos que por direito podiam ser verdadeiros agentes do processo de ensino-aprendizagem. A arte de ensinar enquanto desenvoltura do quotidiano escolar e do pensamento crítico precisa ainda de se basear em princípios até elementares da Didáctica com vista a atender os alunos nas suas especificidades, de modo que o seu aprendizado seja em ambiente de segurança e não de hostilidade, tal como COMÊNIUS (2006:47) indica sobre a utilidade da Didáctica para diversos atores escolásticos. Falando sobre estudantes destaca que poderão, sem dificuldade, sem tédio, sem gritos e sem pancadas, como que divertindo-se e jogando, ser conduzidos para os altos cumes do saber.

Não alongaremos analisando diversos contornos que cabem na sua narrativa, apenas referimos que nas interacções a linguagem é crucial para o desenvolvimento e o despertar dos interesses dos alunos. Como apontam FARIAS, SANTOS e SILVA (2009),

É por meio dela que nos comunicamos, por isso é relevante estudá-la e compreender seu papel no cotidiano e nas interações sociais. A linguagem é, sem sombras de dúvidas, a grande ponte que liga o “eu” ao “tu”, o “eu” ao “diferente de mim” (ao outro). Um forte e poderoso instrumento para os que acreditam num mundo mais harmónico, melhor para todos, sem distinções. Porém, para que isso ocorra, reiteramos, é necessário entendê-la, reconhecer o seu poder nas relações sociais e observá-la em toda sua plenitude. E que isso não fique restrito a alguns profissionais, mas seja parte da bagagem cultural de todos os que trabalham com educação, inclusive dos nossos educandos. (FARIAS, SANTOS & SILVA, 2009:47).

Sem sombra de dúvidas, fica perceptível que a fala é uma necessidade através da qual os adultos transmitem as ferramentas de adaptação intelectual de sua cultura que as crianças internalizam. Em outras palavras, é através dela que os pares, interagindo promovem seu próprio desenvolvimento cultural e social. Neste debate LURIA (2010) refere que o aspecto "cultural" da teoria de VYGOTSKY (1896-1934) envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. Um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade é a linguagem, e Vygotsky deu ênfase especial ao papel da linguagem na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento. (LURIA, 2010:26).

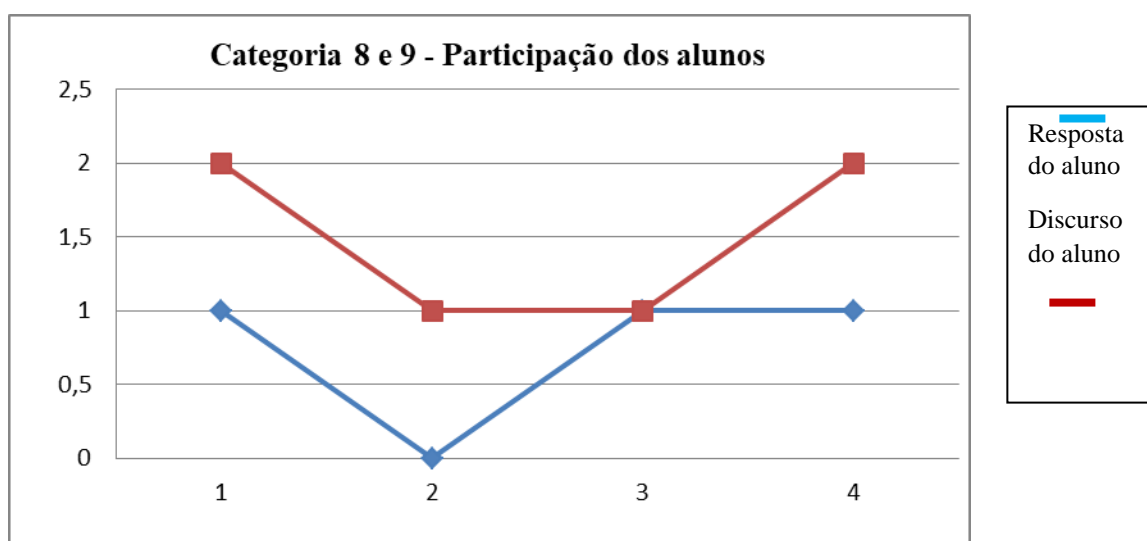
Para tomar parte deste debate, que até se tem mostrado intenso, a partir das asserções teóricas conjugadas com as narrativas PP-P3, pensamos na ideia de que é preciso envolver as crianças nas ACC's, tornando-as verdadeiros agentes da tarefa, por mais que pensemos que estamos perdendo o controlo do campo (também aqui questionaria – controlar a quem, o quê e para que efeito?), esse pode ser um meio de capacitá-los, dando-lhes uma autonomia relativa para controlar as suas próprias acções. Permitir que eles façam isso é um presente tremendo; mesmo que falhem de tempos em tempos, a falha faz parte do processo de aprendizagem. Os professores precisam entender que não há problema em colocar seus alunos no comando, porque somente quando aprendem a monitorar o próprio comportamento é que aprendem a valorizar as aprendizagens.

Categoria 8 e 9 – Resposta do aluno e o aluno inicia o discurso

A participação dos alunos nas ACC's e o engajamento activo são componentes críticos para o sucesso do aluno em uma variedade de configurações na sala de aula daí que há

necessidade da inclusão de expectativas de participação nas aulas, tornando esse facto como uma prática comum, de modo que se desenvolvam e se aperfeiçoem suas habilidades. A participação da classe captura a noção tradicional de participação que envolve ser vocal e activo dentro da sala de aula, respondendo e fazendo perguntas e participando de discussões e actividades. O gráfico que abaixo se segue indica a distribuição das frequências participativas onde o aluno dá resposta e inicia o discurso nas interações.

Figura nº 4: Distribuição das frequências participativas



Fonte: Elaborado pela autora da Tese com base nos dados do quadro de FIAC

A linha azul indica a frequência com que os alunos foram participando nas aulas respondendo às perguntas de influência directa feitas pela professora participante, enquanto a linha vermelha indica o início de discurso. As frequências para as duas categorias variam de neutro (\emptyset) a 3. Reconhecendo que a sala de aula é o centro da experiência educacional formal dos alunos. É frequentemente o único lugar onde todos deviam ter a oportunidade de interagir com os professores. Porém, o que os dados indicam é a pouca participação dos alunos, caracterizando esses momentos de grande neutralidade e passividade, embora estas designações sejam questionáveis. Assim, se existe passividade, é crucial considerar os papéis que professores e alunos desempenham em prol do envolvimento dentro e fora da sala de aula, da escola.

O envolvimento leva ao sucesso do aluno, portanto, os factores que levam ao envolvimento do aluno precisam ser investigados e postos em prática. A adequação das estratégias de ensino é crucial para que os alunos possam adquirir e construir conhecimento

em todos os níveis de ensino. Todavia, quando os professores usam formatos tradicionais, a maior probabilidade é que os alunos se tornem receptores passivos.

A fim de promover a participação e a interação no processo de ensino e aprendizagem, é fundamental considerar as suas características peculiares, portanto, é necessário partir das suas habilidades, dificuldades, interesses e necessidades para se estabelecerem ações pedagógicas que se adequem.

Em conversa com a professora (PP-P4) sobre a questão da participação dos alunos que manifestam pouca destreza no currículo formal, por diversos motivos (sendo de destacar, os que têm maiores dificuldades na leitura e escrita) colhemos o seguinte depoimento:

Geralmente aqueles alunos que têm muitas dificuldades de ler, contar e escrever insisto que eles leiam, escrevam e contem. Sabe, nós não tivemos uma formação para trabalhar com esses alunos [... (*a mintxumu yo hi kuma*) traduzido para língua portuguesa “as coisas nos encontram”]...é isso aí. Você sai da formação, mesmo ainda em formação, aprende sobre necessidades educativas especiais, mas nunca te ensinam como deve trabalhar com essas coisas. Aqui na minha sala tenho três alunos que sinceramente deviam permanecer na primeira classe, mas como ninguém deve reprovar dentro do ciclo já estão aqui comigo na sexta classe, até que na segunda quando fizeram a prova de exame foram “txovados” (empurrados) porque ia parecer discriminação, pessoalmente eu tenho pena destas crianças. Eu até tento lhes ajudar, mas os outros alunos, quando ensino coisas de tipo, “sílabas, ditongos, coisas simples, os colegas dizem que “isso já sabemos senhora professora”, praticamente estou a voltar atrás, por isso muitas vezes prefiro alinhar com o programa, automaticamente todos são iguais mas na realidade esses não sabem nada. Se vocês que estão a estudar fora vierem nos ensinar, quem sabe se um dia a gente consiga trabalhar bem com eles? Mas por enquanto a ideia é de lhes manter na sala de aulas para evitar problemas.... (PP-P6, entrevista de 7 de Junho de 2019).

A fala da nossa interlocutora nos parece à prior um desabafo e queixa ao mesmo tempo. Desabafo por se tratar de um suposto desespero proporcionado pela falta de uma formação ou cultivo de atitudes proativas, isto é, um procedimento de antecipação das escolhas das acções frente à situações impostas pelo meio. Em outro momento sentimos que seu desejo seria que todos aprendessem do mesmo jeito, apesar de demonstrar as suas tentativas de auxiliar os alunos com distúrbios de aprendizagem, fica claro que preferencialmente trabalharia apenas com certos alunos ideais, o que no entendimento de PROVIN & KLEIN (2015) deve ser evitado. As autoras asseveram que o professor deve:

Evitar a busca de um aluno ideal, que corresponda a determinados padrões preestabelecidos, mas compreender os sujeitos a partir de suas diferenças pode ser uma forma de criar oportunidades para que esses outros sujeitos sejam identificados. Portanto, nenhum tipo de deficiência se encerra nela mesma nem mesmo pelo que é dito sobre ela. Podem-se traçar pontos

característicos mais amplos de cada deficiência, mas o que pode garantir práticas pedagógicas mais inclusivas é a aproximação que o professor estabelecer com esses sujeitos, buscando conhecer mais sobre suas culturas e sobre seu histórico escolar. (PROVIN & KLEIN, 2015:76).

O outro aspecto que chama a atenção é a evocação da formação inicial assim como a posterior (no caso da professora entrevistada – PP-P6, uma vez que teve a sua formação inicial do Magistério Primário no modelo décima classe mais dois anos de formação – 10^a+2). Aqui podemos procurar compreender como a formação profissional do professor interfere na sua prática pedagógica.

Uma das abordagens que podem propiciar as práticas pedagógicas dos professores no contexto da implementação das ACC's é a Histórico-Cultural de Vygotsky. A partir desta abordagem os professores poderão munir-se de postulados teóricos que lhes permitam perceber a importância da orientação e das interações na sala de aulas de modo que seus alunos se apropriem do conhecimento, transpondo estigma cultural e socialmente criado sobre as suas diferenças e especificidades psicofísicas, usando por exemplo a lei da dupla estimulação.⁵¹

Quando a professora entrevistada (PP-P6) se posiciona chamando a atenção sobre a sua formação, sentimos uma simultaneidade de necessidades (entre a implementação das políticas educacionais inclusivas e a capacitação docente). Nesta perspectiva faz-se necessário formar e capacitar os professores – desde o ensino pré-escolar até o ensino superior para que possam caracterizar o que de fato se configura como problema de aprendizagem e não só, suas linhas ténues nos desdobramentos da importância das ACC's enquanto foco de integração, formação e capacitação dos alunos com diferentes destrezas na assimilação dos conteúdos do currículo formal. SCOZ (2013) alerta que;

A falta dessa precisão técnica e teórica tem feito com que os problemas de aprendizagem sejam confundidos com dificuldades normais no processo de desenvolvimento da criança; com padrões culturais e linguísticos diferentes dos valorizados pela escola; com questões isoladas que, por si só, pouco significam. As reais dificuldades deixam de ser apontadas por não serem detectadas, ou por estarem escamoteadas em atividades que impedem o raciocínio profundo e consequentemente a manifestação dos problemas existentes”. Ainda assevera que “ é dramático constatar que o número de alunos com *reais* problemas de aprendizagem é bem maior do que se poderia esperar, justamente por não terem tido suas dificuldades iniciais prontamente

⁵¹ Método proposto por Vygotsky que se caracteriza como um movimento de intervenção com foco no desenvolvimento da ação voluntária e intencional mediante a oferta ao sujeito de uma dupla série de estímulos – sensíveis e verbais – que operam como objectos mediadores de uma tarefa.

atendidas, desenvolverem vínculos negativos com objeto do conhecimento e passaram, efectivamente a ter problemas para aprender (SCOZ, 2013:137).

É importante que esse movimento seja captado e inserido numa proposta de trabalho direccionada para o investimento na competência profissional dos educadores, capacitando-os não só para perceber as dificuldades decorrentes do processo educativo, mas para interferir nelas, a partir da escolha consciente de uma teoria de ensino-aprendizagem, a fim de que possam, também conscientemente, seleccionar as estratégias de ensino que julgarem mais adequadas.

A mesma questão é analisada por HILÁRIO & FARIA (2018:613). Na sua percepção os autores referem que “a falta de diálogo e integração entre os níveis e modalidades escolares faz com que os currícula de formação de professores, de conteúdos e disciplinas para a Educação Básica estejam em descompasso. Os autores e conceitos utilizados nos currículos nem sempre são conhecidos pelos professores que desenvolvem as práticas para materializá-los. A respeito deste dilema, TARDIF (2014) *apud* HILÁRIO & FARIA⁵² reforça a importância dos saberes oriundos da prática, no qual a formação de professores e os currículos escolares estão esvaziados da prática em sala de aula, as vozes que ecoam do chão da escola estarem silenciadas em propostas pedagógicas e curriculares que não articulam teoria e prática, ensinar e aprender, subestimando a capacidade dos professores em superar a condição de consumidores de conhecimento, assumindo a condição de outros, novos e desejados saberes e práticas pedagógicas.

Nas entrelinhas da narrativa da professora entrevistada (PP-P6) ecoa também um aspecto que merece nossa análise – o estigma⁵³. Ao referir que determinados alunos “[...] *sinceramente deviam permanecer na primeira classe.*” Qualquer ausência, se for entendida como defeito, os professores em nenhum momento devem criar estereótipos nos seus alunos assim como entre pares. Não precisamos de saber tudo, porém, o que não sabemos nos coloca numa situação de dependência e de falta, logo, também não somos tão normais e não devemos

⁵² *Ibidem*

⁵³ Analisado por GOFFMAN (2008) como uma referência a um atributo depreciativo, mas o que é preciso na realidade é uma linguagem de relações e não de atributos, uma vez que, um atributo que estigmatiza uma pessoa pode confirmar a normalidade de outra. Para o autor, o termo estigma e seus sinónimos ocultam uma dupla perspectiva: assume o estigmatizado que a sua característica distintiva já é conhecida ou imediatamente evidente ou então que ela não é nem conhecida pelos presentes. No primeiro caso está-se lidando com a condição do *desacreditado* - deformidades físicas, no segundo com o do *desacreditável* – distúrbios mentais inferidos a partir de relatos conhecidos ou crenças pessoais. (p.14)

classificar os outros como anormais a ponto de lhes tirar as oportunidades de progredirem. GOFFMAN (2008) analisando o "Eu e Seu Outro" argumenta que

É provável que o mais afortunado dos normais tenha o seu defeito semi-escondido, e para cada pequeno defeito há sempre uma ocasião social em que ele aparecerá com toda a força, criando uma brecha vergonhosa entre a identidade social virtual e a identidade social real. Portanto, o ocasionalmente precário e o constantemente precário formam um *continuum* único, sendo a sua situação de vida passível de ser analisada dentro do mesmo quadro de referência. Daí, as pessoas que só têm uma pequena diferença acham que entendem a estrutura da situação em que se encontram os completamente estigmatizados – quase sempre lhes atribuindo essa simpatia à profundidade de sua natureza humana e não ao isomorfismo das situações humanas. (GOFFMAN, 2008:138).

Não é difícil perceber ao que o autor nos chama a atenção nas nossas posições, espaços e identidades. Parece estarmos diante dum efeito dominó. Olhando as encruzilhadas da suposta precariedade da formação de professores e as práticas pedagógicas esvaziadas da realidade, o que é incontestável é a falta de assumpção dos fracassos dos alunos como nossos. O aluno nunca escolhe ser o que é ou se torna cultural e socialmente, ele é sempre produto de um projecto pré estabelecido pela sociedade onde ele está inserido, e as práticas pedagógicas ocupam esse lugar de formação. É preciso olhar as dificuldades dos alunos como fonte de auto-formação tomando como ponto de partida - a vivência. Como descreve VYGOTSKY (2018),

a vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa e, por um lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades e do meio estão representadas na vivência: o que foi seleccionado do meio, os momentos que têm relação com determinada da personalidade e foram seleccionados desta, traços do carácter, os traços constitutivos que têm relação com certo conhecimento. Desta forma, sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da situação que está representada na vivência. (VYGOTSKY, 2018:85).

PINO (2011) reforça esta ideia a partir dos postulados vygotkianos evidenciando que:

Com a ideia de que a vivência constitui a unidade de análise que integra de uma forma dinâmica o meio externo à criança – meio físico, social e cultural, ou seja, o meio construído pelos homens – e o meio interior, subjectivo da criança, Vygotsky está apontando para o fato de que o desenvolvimento humano, entendido como processo de constituição cultural da criança para tornar-se um ser humano, é feito do "material" social-cultural que o meio humano põe à disposição da criança e que ela vai se apropriando na convivência nas práticas sociais, mas ele é feito também da maneira como a criança converte (uma das expressões de Vygotsky para explicar a apropriação da cultura) esse material em funções humanas. E nesse

movimento do exterior para o interior e do interior para o exterior da criança, o mecanismo fundamental é a transformação da significação do mundo cultural em significação para a criança. Daí que Vygotsky relaciona a vivência com a significação que a criança se faz das situações criadas pela dinâmica do meio. Pode-se concluir que, se cabe ao educador interpretar as vivências que a criança tem do meio, é função da própria criança “viver a significação” das situações em que se manifesta o meio. (PINO, 2011:753).

Numa analogia sobre os saberes pedagógicos, práticos e criativos dos professores, Vygotsky compara o professor que não se reinventa com um nadador permanece na margem. Afirma que é preciso se jogar na água mesmo sem saber nadar, a aprendizagem é exactamente igual, a aquisição do conhecimento prático só é possível na ação. Conclui dizendo que, o professor tem um novo desafio e um importante papel de se transformar em organizador do ambiente social, que é o único factor educativo, visto que, sempre que ele age como um simples propulsor que lota os alunos de conhecimentos, pode ser substituído (é preciso interagir com o aluno de modo que ele aprenda não apenas ser informado do que se aprende) com êxito por um manual, um dicionário, um mapa ou uma excursão. (*nosso grifo a partir de VYGOTSKY, 2003:296*).

O último aspecto que se nega de escapar à nossa análise na interlocução da professora (PP-P6) e na sua concepção da prática pedagógica é a *piedade* que tem para com os alunos. Este é de facto um sentimento necessário para promoção das ACC’s principalmente para aqueles alunos com menos destreza para enfrentarem o currículo formal, porém irrelevante para contextos de responsabilidade profissional frente às características individuais de cada aluno. É muito certo que a piedade, se quisermos citar, consideraríamos a de Foucault, enquanto um sentimento natural que, moderado em/por cada indivíduo, contribui para a preservação mútua de todas as espécies. Porém, o autor chama a atenção referindo que,

esse recurso à “sensibilidade” não traduz exactamente uma impossibilidade teórica. Ele traz em si, na realidade, um princípio de cálculo. O corpo, a imaginação, o sofrimento, o coração a respeitar não são, na verdade, os do criminoso que deve ser punido, mas os dos homens que, tendo subscrito o pacto, têm o direito de exercer contra ele o poder de se unir. O sofrimento que deve ser excluído pela suavização das penas é o dos juízes ou dos espectadores com tudo o que pode acarretar de endurecimento, de ferocidade trazida pelo hábito, ou ao contrário de piedade indevida, de indulgência sem fundamento. (FOUCAULT, 1987:111-112).

Em fechamento, podemos imaginar que a piedade sobre os alunos com menor destreza para enfrentar o currículo formal o que o autor encerra citando o comportamento “atroz e

asqueroso” de um executor “ que na maliciosidade ainda criva os seguintes termos [...] “misericórdia para essas almas doces e sensíveis sobre quem esses horríveis suplícios exercem uma espécie de tortura”. (FOUCAULT, 1987:112).

É de se imaginar que a própria natureza da função de professor ou professora, como um/a profissional que actua nas relações humanas, aliada à sua tarefa de gestor da sala de aula, coloca-o em uma situação de envolvimento pessoal nas relações que estabelece com seus alunos e seus pares, sendo daí necessário um preparo psicopedagógico e cultivo de um espírito de afectos, uma vez que as crianças precisam estabelecer com o professor uma relação íntima e amigável. Elas vão para a escola com expectativa de encontrar uma pessoa que as ame e que lhes acolha, e isto de certeza inquirir profundo estabelecimento de retroactividade e engajamento alimentados por afectividade e inteligência conforme aponta FREITAS (2006),

A qualidade das relações afectivas e dos valores que permeiam as interações sociais na escola tem papel determinante no sucesso escolar dos alunos. O convívio escolar e as situações de aprendizagem frequentemente colocam os alunos em contacto íntimo com seus desejos, inseguranças, medos, ansiedades, e espera-se que o professor os encoraje e contribua para o desenvolvimento de autoconfiança, de uma auto-imagem positiva e respeito por si próprios e pelos outros. O acolhimento do professor aos alunos não pode ser confundido com piedade que se expressaria em "coitado, isso é muito difícil para ele". Deve ser, ao contrário, um cuidado que se expresse em atitudes do tipo "ele pode aprender e eu posso fazer algo para isso". Todos os alunos precisam "ouvir" de seus professores: você pode! o que não precisa necessariamente ser expresso por palavras, mas por atitudes de ajuda efectiva. (FREITAS, 2006:179).

No prisma da gestão escolar, a questão curricular ganha foco, principalmente quando diversos actores escolares participam activamente para o alcance dos objectivos preconizados tomando em consideração as suas aspirações e aquelas que aos alunos lhes são intrínsecas. É nesta perspectiva que as ACC's se constituem em um grande tesouro cuja descoberta não fica reservada apenas aos gestores, mas também aos professores, pais e encarregados de educação e outras pessoas com roles preponderantes para a construção de uma cultura escolar própria que não se reservará apenas no seu interior, expandindo-se para seu exterior através da reconversão dos seus principais sujeitos activos - alunos.

CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1. CONCLUSÕES

A pesquisa sobre as ACC's do Ensino Básico com enfoque na análise das percepções dos actores sobre as funções de gestão para a sua implementação no IIIº ciclo do Ensino Primário, mostrou-se uma grande oportunidade para nossa reflexão sobre as práticas educativas decorrentes naquele nível de ensino em Moçambique.

A nossa permanência na escola pesquisada possibilitou-nos ficar tão próximos aos diferentes actores escolares que actuam na implementação das ACC's.

As observações objectivaram captar meticulosamente as práticas pedagógicas nas quais se inserem aquelas actividades que passam por um processo de construção social envolvendo gestores, professores, alunos, pais e encarregados de educação.

Para além deste procedimento metodológico efectuamos entrevistas com diferentes actores escolares que são o grupo focal na implementação das ACC's. Para encontrar os desdobramentos da gestão escolar, com menor afastamento possível às funções de gestão, incluindo a gestão do currículo, captamos as falas dos gestores da escola, Professores, pessoal auxiliar assim como dos alunos com vista a compreendermos as suas percepções atinentes à questão em análise.

Revir às primeiras proposições genéricas sobre o currículo em si antes dos seus desdobramentos que perpassam pelas actividades que lhe sejam complementares, mostrou-se igualmente crucial, pois, o currículo para nós é uma interacção dinâmica entre as experiências dos alunos, professores, encarregados de educação, gestores, formuladores de políticas e outras partes interessadas.

Dentro desta definição, as ACC's estão situadas nos tipos de experiências que os professores fornecem para os alunos, no âmbito pedagógico, que resulta das convicções dos destes assim como de toda a comunidade escolar.

Nesta tese ficou explícita a aproximação das diversas terminologias referentes as ACC's sob ponto de vista de vários autores e contextos geopolíticos. Dos termos discutidos, percebemos que a ACC ou currículo complementar está mais intimamente associado ao currículo *oculto*. No entanto, existem pelo menos duas diferenças principais entre os dois. Primeiro, o currículo oculto tem suas origens em algo mais negativo ao referir-se aos

processos de escolarização que não eram ensinados explicitamente, mas eram necessários para o sucesso. Em contraste, o currículo complementar versus ACC como um acréscimo que pode melhorar ou dificultar a experiência escolar, e os alunos não são obrigados a dominar nenhuma habilidade relacionada, porém, quando colocadas em prática vislumbram-se habilidades ociosamente despertadas nos alunos assim como as possibilidades da sua adequada avaliação.

O outro ponto de diferenciação da terminologia é a fonte. Enquanto o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes, tal como assevera SILVA (2010:57), o mesmo não é tomado em consideração na planificação dos professores. Por sua vez, as ACC's são oriundas das experiências acumuladas pelos diferentes actores escolares e carregam uma grande potencialidade de se reconverterem em cultura escolar, daí que, têm a possibilidade de serem incluídas na planificação do professor; em Moçambique, ganham a dimensão de “Currículo Local”, daí que nos antecipamos em justificar a existência de diversas terminologias com aproximações comensuráveis.

No que refere-se às funções de gestão, primeiro, gostaríamos de reafirmar aqui que a implementação das ACC's não é uma questão meramente técnica, nem pode ser reduzida ao desenvolvimento de um projecto curricular ou um mapa curricular. A sua realização deve andar de mãos dadas com múltiplas acções em vários níveis dentro das instituições escolares, tanto no que diz respeito à gestão quanto no que diz respeito à educação, processos e práticas culturais vivenciados pelos diferentes actores que participam da acção educativa, daí a necessidade de permanente negociação.

Falar sobre negociação e responsabilidade significa que os diferentes participantes desempenham um papel importante na definição e implementação das ACC's. É com a permanente negociação que a participação de actores escolares produz continuamente resultados positivos nos alunos. Em nossas observações ficou percebido que os professores demonstram maior comprometimento organizacional e profissional quando lhes é dada uma autonomia relativa no processo decisório na especificação das ACC's. Os alunos por sua vez, quando desafiados para reflexão e criatividade, demonstram sua potencialidade imaginativa e criadora. A conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência do aluno, caso queira-se criar bases suficientemente sólidas para a sua actividade de criatividade; o professor entra em cena como mediador, isto

consolida-se com uma gestão participante, sendo que o gestor nas suas funções exime-se de rigidez e pauta pela flexibilização curricular.

No que tange às percepções dos diferentes actores escolares quanto às funções de gestão para a implementação das ACC's, a pesquisa concluiu que existe maior abertura em todas as dimensões de gestão (Analisar – ponderar; Decidir – optar; Concretizar a decisão – desenvolver a acção; Avaliar o desenvolvimento e os resultados que decorrem da decisão; Prosseguir, reorientar ou abandonar a decisão tomada). Na primeira dimensão, os professores demonstraram maior satisfação com a abertura das possibilidades de participarem na elegibilidade dos conteúdos que perfazem as ACC's. Aqui todos são unânimes em afirmar que suas visões são tomadas em consideração, o que contribuiu para a sua dinâmica em fases subsequentes da implementação.

A tomada de decisões não é verticalizada. O que observamos é que os gestores da escola participante da pesquisa mantiveram uma dinâmica do processo decisório. Os actores interagiram uns com os outros em seu desempenho na medida em que os gestores refreavam a rigidez, o que tornava o grupo mais funcional para a tarefa, isto na selecção das ACC's. Outrossim, podemos referir que a autonomia relativa evitou positivamente a deterioração das relações afectivas entre os actores. Em conversas informais com os actores ficou evidente que cada um se sentiu importante na execução ou na concretização da decisão ao desenvolver suas acções pedagógicas imbricadas nas suas próprias reflexões e criatividade.

As sucessivas tendências demonstraram que a importância da participação dos actores na gestão de processos e programas da escola foram viabilizadas através da interacção social entre diferentes actores escolares, tornando a escola funcional como um todo. Em nossa opinião, isso deveu-se ao ambiente organizacional criado com o objectivo de ampliar as possibilidades de melhorar o papel dos actores do currículo dentro da escola, com pontos de vista próprios, adoptando abordagens educacionais localizadas, a fim de lidar com o nível de realização do currículo necessário em seu próprio contexto.

Da análise documental, foi possível perceber que, as orientações políticas sobre as ACC's no Ensino Primário em Moçambique, conforme discutido no capítulo III, têm seu enquadramento em diversos instrumentos legais como é o caso do Regulamento Geral do Ensino Básico em Moçambique, abreviadamente designado por REGEB, aprovado através do Diploma Ministerial nº 46/2008 de 14 de Maio de 2008 que reajusta o Diploma Ministerial nº 54/2003 de 28 de Maio, que também aprova o Regulamento Geral do Ensino Básico em

Moçambique. Nestes instrumentos a abordagem dos conteúdos inerentes às ACC's é feita de forma integrada e pluridisciplinar, privilegiando-se a realização de actividades concretas com maior enfoque para a ligação entre a comunidade escolar e o meio físico, social e cultural que a rodeia.

Nos é ainda pontual frisar que estas actividades não têm a designação aqui usada, sendo que no nosso contexto encontram, também, a possibilidade da sua realização através do currículo local, a exemplo, na disciplina de ofícios. Para além destes documentos constatamos que as ACC's incorporadas em diversas terminologias são também orientadas através do Plano Curricular do Ensino Básico assim como pelo Diploma Ministerial n.º 275/2010 que aprova o Calendário Escolar a vigorar no período de 2010 a 2014, de 31 de Dezembro em que estão anexas as Orientações e Tarefas Escolares Obrigatórias para 2010-2014 — OTEO's. Como é notório, não se esgotam por aqui as orientações para a articulação das actividades desta natureza (ACC's). Iríamos ainda aludir aos documentos governamentais tais como o PARPA I e II, PQG, entre outros.

No que concerne à articulação das ACC's com as actividades propriamente curriculares realizadas através das diferentes disciplinas foi possível depreender que os professores incluem em seus planos diários, entre outros, conteúdos de índole local. A título de exemplo, o PP-P4 na aula de Educação Visual e Tecnológica orientou os alunos a desenharem plantas da sua comunidade e proceder com a pintura. Podemos ainda expor certas evidências sobre a articulação entre as ACC's e o currículo, como é o caso da elaboração de esquemas (mapas do bairro onde o aluno vive) ligados à disciplina de Ciências Sociais pelos alunos. Isso revelou que a orientação do professor mobiliza o aluno a agir em prol da sua aprendizagem. Na disciplina de Matemática leccionada pelo PP-P6, ao ensinar sobre círculo e circunferência, observamos que na sua planificação incluiu actividades inspiradas na base de exemplos de vivências dos alunos. No momento, o PP-P6 questionou aos alunos se poderiam exemplificar objectos que usam em suas casas e que tenham formatos circulares, ao que alguns indicaram pratos, panelas e chávenas. A partir desses exemplos foi se fazendo um enquadramento entre as experiências e vivências dos alunos com o conteúdo curricular, o que na nossa percepção é uma indicação da articulação a que nos aludimos.

Na prossecução da nossa pesquisa e na interacção com os diferentes participantes, foi possível perceber que emerge uma notável potencialidade engendrada pelas funções de gestão curricular. O sucesso descrito pelos participantes advém da capacidade de análise, da possibilidade de tomada de decisões conjuntas e sua concretização pelos diferentes actores

escolares. Como forma de garantirem a implementação das ACC's, eles realizam sistematicamente avaliações das mesmas com vista a terem uma percepção da sua eficácia de modo a usarem seus resultados para decisões futuras. Neste exercício, são envolvidos os membros do conselho de escola na gestão tal como descrevemos no quadro nº 13. Especificamente, em nossas observações foi possível perceber que os pais e encarregados de educação representados pelos membros de Conselho de Escola participam através das suas propostas emanadas das reuniões junto com os professores e estes por sua vez incluem nas suas planificações quinzenais cuja materialização é feita nas planificações quotidianas.

Sendo este ponto destinado à descrição dos aspectos relevantes inerentes aos objectivos específicos da nossa tese, o penúltimo visou a orientação das funções de gestão curricular percebidas como sendo maioritariamente realizadas e/ou realizadas com maior eficácia. No que observamos, todas elas agregam pontos relevantes, isto é, sua ocorrência é concomitante para o sucesso da implementação das ACC's, sendo que, a intervenção dos diferentes actores escolares é preponderante, sem a qual haveria um defasamento escolar. Dito doutro modo, o que os alunos aprendem na escola poderia mormente estar enfraquecido de sentido para eles, mas como ocorre uma complementaridade, suas aprendizagens construídas cultural e socialmente ganham corporalidade e significância.

A escola participante da pesquisa demonstrou-se como uma verdadeira construção cultural e social que adapta – mais do que adopta – as reformas curriculares às suas maneiras de ver e fazer as coisas.

5.1.1. SUGESTÕES

A implementação das ACC's, enquanto uma prática formativa, constitui-se em uma componente educativa que impera a participação de diversos actores escolares. Uma das condições para sua condução eficaz é o exercício de uma gestão colaborativa, onde as aspirações individuais são valorizadas. Assim sendo, em cada dimensão das funções de gestão, o gestor pode pautar suas acções pela democratização do processo decisório, por forma a criar mais possibilidades de engajamento e comprometimento organizacional e profissional. Desta feita, sugerimos:

Aos gestores escolares:

- Identificar na escola as forças, fraquezas, oportunidades e ameaças buscando manter as oportunidades de realização das ACC's;
- Incentivar a comunidade escolar e a comunidade educativa a participar na identificação das potencialidades na comunidade e na definição de estratégias para melhor implementação das ACC's de modo que os objectivos educacionais sejam alcançados;
- Incentivar a participação de todos os actores escolares na planificação das ACC's;
- Convidar a comunidade escolar e a comunidade educativa para participar da indicação de possíveis ACC's a ser desenvolvidas pelos alunos;
- Valorizar a criatividade dos professores e dos diferentes actores escolares na gestão das ACC's;
- Incentivar a criatividade dos professores na organização das ACC's;
- Manter parcerias com as ONG's em prol da melhoria da qualidade de ensino;
- Monitorar e Avaliar as execução das ACC's.

Aos Professores:

- Incentivar a participação dos alunos na planificação, organização e execução de ACC's;
- Elaborar planos de aulas partindo da identificação das necessidades de aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos por forma a consolidar a experiência dos alunos com o conhecimento científico ;
- Mediar os saberes contidos nos currícula de forma significava para seus alunos, tendo as ACC's como complemento para a aprendizagem;
- Valorizar as experiências dos alunos colocando-os como protagonistas da sua própria aprendizagem;
- Incluir todos os alunos na execução das ACC's;

- Participar de formações contínuas e em exercício sobre inclusão escolar.

Aos alunos:

- Participar activamente na Planificação, organização e execução das ACC's;
- Propor estratégias para melhor implementação das ACC's;
- Realizar todas as ACC's planificadas pela escola.

Ao Pessoal não docente:

- Identificar as potencialidades na comunidade e opinar na definição de estratégias para melhor implementação das ACC's;
- Opinar sobre as possíveis ACC's a serem realizadas;
- Apoiar os professores na organização dos espaços escolares em que serão realizadas as ACC's.

Membros do Conselho de Escola:

- Participar na identificação das potencialidades na comunidade e na definição de estratégias para melhor implementação das ACC's;
- Propor possíveis ACC's a ser desenvolvidas pelos alunos;
- Incentivar a participação de todos os actores escolares na planificação e organização das ACC's e, incentivar todos os alunos a participarem activamente na realização das actividades.

As ONG's:

- Negociar, de forma permanente, com as instituições educativas e respectivas comunidades em prol da melhoria da qualidade de ensino;
- Continuar a apoiar a escola na planificação, organização e realização de ACC's;
- Formar pessoal docente e não docente em matéria de inclusão escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOGRAFIA FINAL

- ABRANTES, P. *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Princípios, Medidas e Implicações*. Lisboa: Ministério da Educação, 2001.
- AFRIMAP. *Moçambique, a prestação efectiva de serviços públicos no sector da educação*. Rosebank: AfriMAP & Open Society Foundation, 2012.
- ANDERY, M. A. P. A. *Prefácio*. 2014. pp.11-14. In.: BUENO, J. G. S., MUNAKATA, K & CHIOZZINI, D. F. (Orgs.). *A escola como objeto de estudo: escola, desigualdades, diversidades*. - 1. ed. - Araraquara, SP : Junqueira&Marin, 2014.
- ANDRADE, R. *Metodologia do trabalho científico*. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ANDRÉ, M. E. D. A.: *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.
- _____: *A Pesquisa no Cotidiano Escolar*. In *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 1999
- ALONSO, L. *A Construção do Currículo na Escola: uma Proposta de Desenvolvimento*
- APPLE, M. W. *A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?* In: MORREIRA, A.F.; SILVA, T.T. (Orgs.) *Currículo, Cultura e sociedade*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12 ed., HUCITEC, 2006.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BASÍLIO, G. *Currículo Local nas Escolas Moçambicanas: Estratégias Epistemológicas e Metodológicas de Construção de Saberes Locais*. Revista Educação e Fronteiras on-line, Dourados/MS v. 2, n. 5, p. 79-97, mai./ago. 2012. Disponível em: ojs.ufgd.edu.br/index.php//educação/article/viewFile/2149/1228. Acesso em: 7 mai. 2020.
- BASTOS, J. N. e DUARTE, S. M. *Rumo a um Ensino Básico de qualidade em Moçambique* in DUARTE, S. M. e DIAS, H. N. (orgs.). *Ensino Básico em Moçambique: Políticas, Práticas e Qualidade*. Editora Educar - U:Maputo. 2016

- BENTO, J. O. *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte, 2003.
- BISQUERRA, R. *Métodos de Investigación Educativa*. Guia práctica. Barcelona. CEAC. 1989
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto. Porto Editora. 1994
- BONDE, R. A.. *Políticas públicas de educação e qualidade de ensino em Moçambique*. Rio de Janeiro, 2016.
- BORDAS, M. A. Garcia & ZOBOLI, F. *Reflexões sobre a produção social do conhecimento e as culturas inclusivas: o papel da avaliação*. 2009. p: 79-90. In. DÍAZ, F.; BORDAS, M., GALVÃO, N.; MIRANDA T. (Orgs.). *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2009.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2 ed., Rio de Janeiro. Petrópolis: Vozes, 1982.
- BOURDIEU & CHAMPAGNE: *Os excluídos do interior*. In: BOURDIEU: (coord.). *A miséria do mundo*. Trad. M. S. S. Azevedo et al. 4. ed. Petrópolis: Vozes: 481-486, 2001.
- BRANSFORD, J. D., BROWN, A. L., e COCKING, Rodney R. (orgs.). *COMO AS PESSOAS APRENDEM: Cérebro, mente, experiência e escola*. Senac. São Paulo. 2007
- CARMO, H. H. & FERREIRA, M. *Metodologia da Metodologia da Investigação. Guia para Investigação. Guia para Auto-aprendizagem aprendizagem*, Lisboa, Universidade Aberta. Lisboa, Universidade Aberta, 1998.
- CARVALHO et al. *Gestão do paradoxo "passado versus futuro": uma visão transformacional da gestão de pessoas*. São Paulo: Editora Thomson Learning, 2008.
- CASTIANO, J. P. e NGOENHA, S. E. *A longa marcha dum "Educação para Todos" em Moçambique*. 3. ed. Maputo: PubliFix, 2013.
- CHALITA, G. *Educação: A solução está no afeto*. 5. ed. São Paulo: Editora Gente, 2001.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

- COMENIUS, J. A. *Didáctica Magna*. 5. ed. Fundação Calouste Gulbenkian. 2006.
- COMMONWEALTH SECRETARIAT. *Melhores Escolas, Material de Apoio para Directores de Escolas - Módulo Quatro: Gestão do Currículo e dos Recursos*. Londres. 1993
- _____. *Melhores Escolas: Materiais de Apoio para Directores de Escola. Modulo IV. Gestao do Curriculo e dos Recursos*. 1993
- CORTELLA, M. S. *A Escola e o Conhecimento: Fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo. Cortez. 2003.
- COSME, A. e TRINDADE, R. *A gestão curricular como um desafio epistemológico: a diferenciação educativa em debate* in *Revista Interações* vol. 8 n.º 22, P:62-82 (2012): Contextualização curricular: princípios e práticas
- COSTA et al. *Aprendizagem e motivação: subsídios teóricos e práticos*. IE. Lisboa, 2012.
- DANNA, M. F. & MATTOS, M. A. *Aprendendo a observar - 2.ed.* - São Paulo: EDICON, 2011.
- DELORS, J. et. al. *Educação: Um tesouro a descobrir*. São Paulo. Cortes. MEC UNESCO. 2004
- DUARTE, S. M. e DIAS, H. N. (orgs.). *Ensino Básico em Moçambique: Políticas, Práticas e Qualidade*. Editora Educar - U:Maputo. 2016
- DURKHEIM, É. *Educação e sociologia*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013
- EISNER. E. W. *The Educational Imagination Revisited*. Curriculum Inquiry Vol. 40, No. 1, 1979.
- ESTABLET, R. *L'e école est-elle rentable?* Paris: PUF, 1987.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*.- Editora Universidade de Brasília. Brasília: 2001.
- FARIAS, I. R.; SANTOS, A. F.; SILVA, É. B. *Reflexões sobre a inclusão linguística no contexto escolar*. Curitiba: Editora IBPEX, 2009.

- FAYOL, H. *Administração Industrial e Geral. Previsão, Organização, Comando, Coordenação e Controle.* ,sAtla 10 ed. 1990
- FERRAZ et al. *Controlo de Gestão - Uma ferramenta para monitorização dos objetivos operacionais.* 3ª ed. Lisboa: Lidel, 2018.
- FORQUIN, J. *Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. Teoria da educação.* Porto Alegre. 1992.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão.* 27 ed. tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: Um encontro com a Pedagogia da Autonomia.* 25 ed. São Paulo, 2017.
- _____. *Por uma Pedagogia da Pergunta.* Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- FREITAS, S. N. *A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo.* In: RODRIGUES, Davi (Org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.* São Paulo: Summus, 2006.
- FRELIMO - *TESES AO 11º CONGRESSO DA FRELIMO.* Maputo, Outubro de 2016
- GAMBOA, S. S. *A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto.* In: Fazenda, I. (org.) *Metodologia da Pesquisa Educacional.* 5ª ed. São Paulo. Cortez. 1999
- GATTI, B. e ANDRÉ, M. *A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil.* In *Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e Prática.* WELLER, W. e PFAFF, N. (orgs.). Editora Vozes. 2ªed. Petrópolis, Rio de Janeiro. 2011
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas.* - Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.* 6ª Edição. Atlas, São Paulo. 2008
- GIROUX, H. A. *Teoria crítica e resistência em educação.* Petrópolis, Vozes, 1986.
- GOFFMAN, E. *Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada.* Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

- GÓMEZ, A & SACRISTÁN, J. G. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- GÓMEZ, Miguel Buendía. *Educação Moçambicana: história de um processo (1962-1984)*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, 1999.
- HELLER, A. *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona-Espana: Península, 1991.
- HERNÁNDEZ, F. *Aprendendo com as inovações nas escolas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- HILÁRIO, R. A. & FARIA, W. F. *Blackout docente: Como superar a crise da transição paradigmática e inspirar para aprender a conhecer?* 2018. pp.603-617. In.: ASSIS, O. Z. M. (Org.). ANAIS DO I SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI. Faculdade de Educação da UNICAMP, 2018. pp.863.
- IVIC, I. *Lev Semionovich Vygotsky*. Trad. de José Eustáquio Romão; organização de Edgar Pereira Coelho. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- KANT, I. *Sobre a Pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep; 1996
- _____. *Sobre a Pedagogia*. Tradução: Francisco Cock Fontanella. 2ª Ed. Piracicaba. Unimep, 1999.
- KATZ, D. & KAHN, R. L. *Psicologia social das organizações*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1987.
- LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. *Técnicas de Pesquisa*. Aão Paulo. Atlas. 1991.
- LÜCK, H. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- LIBÂNEO, J. C. *Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens ?*In LOPES, A. C. e Macedo, E. (orgs.). Políticas de currículo em múltiplos contextos. Série Cultura, Memória e Currículo. V. 7. Cortez Editora. São Paulo. 2006.
- _____. *Organização e Gestão Escolar. Teoria e Prática*. Goiânia. Alternativa. 2008.

- LOPES, A. C. e MACEDO, E.. *Teorias de Currículo*. São Paulo. Cortez. 2017
- LURIA, A. R. *Vygotsky*. 2010. p:21-38. In.: VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. tradução de: Maria da Pena Villalobos. ed. 11ª São Paulo: ícone, 2010.
- LYMAN, A. A., GOMANA, E. J., MONTEIRO, H. H., VERMEULEN, J., SCHETTER, O., MENDONÇA, P., CHONE, S. e SALLES, V. *Planificação e Orçamentação*. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Moçambique. 2011
- MANN, P. H. *Métodos de investigação sociológica*. Rio de Janeiro, Zahar Ed., 1975.
- MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
- MARSH, C. & WILLIS, G. *Curriculum: alternative approaches, ongoing issues*. 4 ed. Merrill Prentice Hall, 2007.
- MASINI, E. F. S. *Enfoque Fenomenológico de Pesquisa em Educação*. In: FAZENDA, I. (org.) In: *Metodologia da Pesquisa Educacional*. Cortez Editora. 5 ed. São Paulo. 1999
- MIYANO, M. S. (org.) *Pesquisa social*. 27ª ed. São Paulo. Editorial Vozes. 2008.
- MOREIRA, A. F. B. (org.). *Currículo: Políticas e Práticas*. 7 ed. SP, Papiros Campinas, 2003.
- MORGADO, J.C. *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: De Facto Editores, 2012.
- MURRIE, Z. F. *Cadernos do Gestor. Gestão do currículo na escola*. Volume 1. São Paulo. SEE. 2008
- MWEZE, J. A. *O Currículo Local no Desenvolvimento das Competências Operacionais do Educando na disciplina de Ofícios*. Nampula, Setembro de 2019
- NGOENHA, S. E. & CASTIANO, J. P. : *Pensamento Engajado: Ensaio sobre Filosofia Africana, Educação e Cultura Política*. Editora EDUCAR - Centro de Estudos Moçambicanos e Etnociências (CEMEC)/Universidade Pedagógica. MAPUTO, 2011.

- NHAVOTO, A., BUENDIA, M. e BAZO, M. *Direcção e Gestão de escolas. Promovendo processos de mudança e formação de direcções de escola*. S/ed. Maputo. 2009.
- NIVAGARA, D. D. *O currículo local como política para a preservação e/ou transformação da cultura rural (do campo)*. Ano 11, Vol XXI, Número 1, Jan-jun, 2018, Pág. 302-320. Disponível em O currículo local como política para a preservação e/ou transformação da cultura rural (do campo) - Dialnet (unirioja.es). Acessado em 18 de Abril de 2022.
- NUNES, A. I. B. L. & SILVEIRA, R. N. *Psicologia da aprendizagem*. 3. ed. rev. – Fortaleza: EdUECE, 2015.
- ODA, E. A. et al. *Comunidade Educativa: espaço de aprendizagem e interacção da comunidade, estudantes e professores da Universidade Católica de Brasília*. Editora Universa, 2009.
- OLIVEIRA, D. A. *Educação Básica: Gestão do trabalho e da Pobreza*. Petrópolis. Editora Vozes. 2000.
- PACHECO, J. A. *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora 2001.
- PARO, V. H. *Administração escolar: introdução crítica*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010
- PATEMAN, C. *Participação e Teoria democrática*. Paz e Terra. São Paulo. 1992
- PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa Publicações Dom Quixote, 1993.
- PILETTI, C. e PILETTI, N. *História da Educação: de Confúcio a Paulo Freire*. 1.ed. 3ª reimpressão. São Paulo. Contexto. 2016
- POLIDORO, L. F. & STIGAR, R. *A Transposição Didática: a passagem do saber científico para o saber escolar*. Ciberteologia - Revista de Teologia & Cultura – Ano VI, n. 27, 2010.
- PROENÇA, M. C. *Ensinar/aprender História. Questões de didáctica aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.
- PROVIN, P. & KLEIN, R. R. *Especificidades da inclusão: possibilidades para o trabalho pedagógico*. 2015. p:41-81. In.: PROVIN, Priscila & KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.).

Inclusão e educação: construindo práticas pedagógicas inclusivas. Editora Unisinos, 2015.

ROLDÃO, M. C. & ALMEIDA, S. *Gestão curricular para a autonomia das Escolas e Professores*. Lisboa, 2018.

ROLDÃO, M. C. *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa. Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica. 1999

_____. *Currículo e Políticas educativas: tendências e sentidos de mudança*. In *Gestão Flexível do Currículo: Contributos para uma reflexão crítica*. Texto Editora. Lisboa. 2001.

SACRISTÁN, J. G. *O Currículo: Uma reflexão sobre a prática*. 3 ed.. Artmed Editora. Porto Alegre. 2000

_____. (Org.) *Saberes e incertezas sobre o Currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAMPAIO, M. M. F. ; GALIAN, C. V. A. . *Currículo na escola: uma questão complexa*. In: Alda Junqueira Marin. (Org.). *Escolas, Organizações e Ensino*. 1ªed. Araraquara: J&M editores, 2013, v. :169-217

SAVIANI, D. *Pedagogia historicocrítica: primeiras aproximações*. 9 ed., Campinas, Autores Associados, 2005

_____. *Escola e Democracia*. 25 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SCOZ, B. *Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SILVA, C. M. R. *Desenvolvimento Curricular e Construção do Conhecimento Profissional: Estudo da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança; Área de Conhecimento de Currículo e Supervisão em Educação Básica. Universidade do Minho - Instituto de Educação. Portugal, 2011.

- SILVA, R. R. D. *Currículo, conhecimento e transmissão cultural: contribuições para uma teorização pedagógica contemporânea*. Cadernos de Pesquisa v.46 n.159 p.158-182 jan./mar. 2016.
- SILVA, T. T. *Teorias do Currículo - uma introdução crítica*. Porto. Porto Editora. 2000
- _____. *Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. 3 ed. 10ª reim: Belo Horizonte. Autêntica Editora. 2017.
- SMITH, R. L. *A Commonwealth Survey: Progress towards Universal Primary Education*. Commonwealth Secretariat 1979.
- SMOLKA, A. L. B.; LAPLANE, A. L. F.; NOGUEIRA, A. L. H.; BRAGA, E. S. *Relações de Ensino. Estudos na perspectiva histórico-cultural*. Cadernos Cedes, nº 50. 2006.
- SOUZA, S. R.. & DAU, S. *A zona de desenvolvimento proximal como ferramenta de trabalho didático*. Revista Profissão Docente. Uberaba, v. 16, n. 34:110- 119, Fev.-Jul., 2016. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/download/998/1264>. Acesso em 29 de Agosto de 2019 as 18:37 (Horas de Brasília).
- STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata. 1984.
- TEIXEIRA, S. *Gestão das organizações*. 3 ed. Porto.1998.
- TEJADA, J. S. *Los Agentes de la Innovación en los Centros Educativos – Profesores, Directivos y Asesores*. Málaga: Aljibe.1998.
- TOMMASI, L., WARDE, M. J. e HADDAD, S. (orgs.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. Cortez. São Paulo.1998
- VALERIEN, J. & DIAS, J. A. *Gestão da escola Fundamental: Subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento*. 8ª ed. Cortez Editora. São Paulo. 2002
- VALLE, I. R. *Sociologia da Educação: Currículo e Saberes Escolares*. 2ª ed. Editoraufsc. Florianópolis-SC. 2014
- VARELA, B. L. *O Currículo e o Desenvolvimento Curricular: concepções, práxis e tendências*. Uni-CV. Cabo Verde. 2013

- VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*. 2ª ed. Expressão Popular. São Paulo, 2011.
- VILAR, A. M. *O professor planificador*. Porto: ASA, 1993.
- VYGOTSKY, L. S. *Um estudo experimental da formação de conceitos*. In: *Pensamento e linguagem*. Trad. J. L. Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____ *Interação entre aprendizado e desenvolvimento*. In: *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Orgs. M. Cole et al. Trad. J. Cipolla Neto. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ZABALZA, M. *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. 5. ed. Lisboa: Edições ASA, 2000.
- ZANELLA, A. V. (2003). *Reflexões sobre pesquisa em psicologia, método(s) e alguma ética*. In: Andrea Vieira Zanella. (1997). *Ética e paradigmas na psicologia social*. (p:122-134). Porto Alegre: ABRAPSO Regional Sul.

DOCUMENTOS OFICIAIS

- DIRECÇÃO NACIONAL DE ESTATÍSTICA/Unidade de População e Planificação. Relatório Nacional sobre População Desenvolvimento. Maputo, 1993; Moçambique: Panorama Demográfico e Sócio-Económico, Maputo, 1995.
- INDE. Plano Curricular do Ensino Básico: objectivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação. Moçambique. 2003.
- INDE/MIDED - Diploma Ministerial nº 46/2008 de 14 de Maio. Aprova o Regulamento Geral do Ensino Básico.
- INDE/MINED. *Plano Curricular do Ensino Básico: Objectivos, Política, Estrutura, Planos de Estudo e Estratégias de Implementação*. Maputo: INDE/MINED, 2003.
- INDE/MINED. *Programas das Disciplinas do 3º Ciclo do Ensino Primário*. Edição: INDE/Ministério da Educação e do Desenvolvimento Humano. Maputo, 2015.

Instituto Nacional de Estatística. 40 ANOS DE INDEPENDÊNCIA NACIONAL, UM RETRATO ESTATÍSTICO. 2015.

_____. Anuário Estatístico Statistical Yearbook 2016 – Moçambique. 2017. <http://www.ine.gov.mz/estatisticas/publicacoes/anuario/nacionais/anuario-statistico-2017.pdf> Acessado a 24 de Abril de 2019 as 21:48

MINED. *Orientações e Tarefas Escolares Obrigatórias (OTEO's)*. Maputo, 2017.

MINEDH. *Manual dos círculos de interesse*. Maputo, 2017.

MOÇAMBIQUE. Constituição da República de Moçambique, Maputo, 1990.

República de Moçambique, Boletim da República: Lei do Sistema Nacional da Educação em Moçambique. In: Boletim da República, 4/83 de 23 de Março de 1983.

_____. Boletim da República: Lei que reajusta o quadro legal do Sistema Educativo e adequa as disposições contidas na Lei nº 4/83 de 23 de Março. In: Boletim da República, 6/92 de 6 de Maio 1992.

_____. Boletim da República: Lei que revisa a lei sobre o Sistema Nacional de Educação, 18/18 de 28 de Dezembro de 2018.

_____. *Plano Estratégico de Educação e Desenvolvimento Humano 2012-2016*. Maputo – Moçambique, 2012

_____. *Plano Estratégico de Educação e Desenvolvimento Humano 2016-2020*. Maputo – Moçambique, 2016

_____. Programa Quinquenal do Governo (PQG) 2020-2024. Maputo – Moçambique, 2020.

Apêndices

Apêndice nº 1: Pedido de realização da pesquisa

Ornila Domingos Verol Sande Liasse

E-mail: ornilas@gmail.com

Contactos: +258847229669/+258825533940

Maputo, 22 de Fevereiro de 2018

Exmo/a Sr(a). Director/a da Escola Primária
Completa 1 de Junho

**Assunto: Pedido de autorização para realização de um estudo no âmbito da Tese de
Doutoramento**

Eu, Ornila Domingos Verol Sande Liasse, estudante do Programa de Doutoramento em Educação/Currículo, pela Universidade Pedagógica de Maputo, venho por este meio solicitar a V.Excia, autorização para a realização de um estudo no âmbito da tese de Doutoramento na instituição em que Vossa Excia é digno/a representante.

Com objectivo de realizar uma entrevista e observar a instituição escolar para buscar informações que possam subsidiar a tese de doutoramento intitulada – **ACTIVIDADES COMPLEMENTARES AO CURRÍCULO DO ENSINO BÁSICO. Análise das percepções dos actores sobre as funções de gestão para a sua implementação no IIIº Ciclo do Ensino Primário**, orientada pelo Prof. Doutor Daniel Nivagara, Professor na Universidade Pedagógica de Maputo - Moçambique e co-orientada pela Profa. Doutora Cláudia Valentina Assumpção Galian, Professora na Universidade de São Paulo – Brasil.

Sem mais de momento, antecipadamente agradeço.

A Doutoranda

/Ornila Domingos Verol Sande Liasse/

Apêndice nº 2: Guião de observação

O presente guião de observação tem como objectivo, recolher dados através da observação participante junto dos membros de conselho da escola, membros de direcção da escola, professores, CTA e alunos sobre suas percepções inerentes às ACC's do ensino básico, assim como as mesmas se desdobram na sua gestão considerando as dimensões da gestão curricular (Analisar, Decidir, Concretizar a decisão, Avaliar o desenvolvimento e os resultados que decorrem da decisão e Prosseguir, reorientar ou abandonar a decisão tomada). Os dados recolhidos serão aplicados para fins académicos com pretensão de elaboração da Tese de Doutoramento na Universidade Pedagógica de Maputo cujo tema é “*ACTIVIDADES COMPLEMENTARES AO CURRÍCULO DO ENSINO BÁSICO. Análise das percepções dos actores sobre as funções de gestão para a sua implementação no IIIº Ciclo do Ensino Primário.*”

As perguntas são abertas podendo ser respondidas com o uso de narrações.

1. Caracterização da escola

1.1. Nome da escola: _____

1.2. Localização: _____

Zona urbana Periurbana Rural

1.3. Material de construção: _____

1.4. Nº Total de alunos: _____

1.5. Nº Total de salas de aulas: _____

2. Horário de funcionamento da escola

Turno	Horário		Nº de Turmas

3. Profissionais que trabalham na escola

Profissionais	Nº
Director	
Director(es) Adjunto(s) Pedagógico(s)	
Pessoal docente	
Pessoal não docente	
Nº Total de Profissionais que trabalham na Escola	

4. Historial da escola

5. Actividades complementares ao currículo desenvolvidas pelos alunos

**ASPECTOS RELACIONADOS COM AS ACC'S E FUNÇÕES DE GESTÃO PARA
SUA IMPLEMENTAÇÃO NO IIIº CICLO DO ENSINO PRIMÁRIO**

Potencialidade das funções de gestão curricular	Participação dos membros do Conselho de Escola	Funções de gestão curricular percebidas como sendo maioritariamente realizadas e/ou realizadas com maior eficácia	Actividades Complementares ao currículo implementadas	Interacção professor-aluno na execução das ACC's	Outras informações relevantes
Valorização	Ocorrência	Funções	ACC's	Interacção	
Decisões	Activa	Analisar	1	Activa	
Participação	Tímida	Concretização	2	Tímida	
	Inibida	Avaliar	3	Inibida	
		Decidir	4		
		Abandonar a decisão	5		

Apêndice 3 – Roteiro de Entrevista

O presente roteiro de entrevista tem como objectivo, recolher dados juntos dos membros de Conselho da Escola, membros de Direcção da Escola, professores, e alunos sobre suas percepções inerentes às ACC's do ensino básico, assim como as mesmas se desdobram na sua gestão considerando as dimensões da gestão curricular (Analisar, Decidir, Concretizar a decisão, Avaliar o desenvolvimento e os resultados que decorrem da decisão e Prosseguir, reorientar ou abandonar a decisão tomada). Os dados recolhidos serão aplicados para fins académicos com pretensão de elaboração da Tese de Doutoramento na Universidade Pedagógica de Maputo cujo tema é “*ACTIVIDADES COMPLEMENTARES AO CURRÍCULO DO ENSINO BÁSICO. Análise das percepções dos actores sobre as funções de gestão para a sua implementação no IIIº Ciclo do Ensino Primário.*”

As perguntas são abertas podendo ser respondidas com o uso de narrações.

1. Tem algum conhecimento sobre possíveis orientações políticas donde constam as ACC's no Ensino Primário em Moçambique? TPP (- Alunos)
2. Como é feita a articulação entre as ACC's e as actividades curriculares em diferentes disciplinas? TPP - Alunos
3. Que opinião pode emitir sobre a importância da forma como se ensina e se aprende na escola, sobretudo quando o professor usa exemplos culturais para que o aluno facilmente entenda a matéria dos livros? TPP
4. Na qualidade de professor, como é que enquadra as ACC's na sua planificação quotidiana, ou mesmo a médio prazo. Entendamos o médio prazo como por exemplo o plano analítico trimestral. PP - P
5. Pode narrar episódios em que seus alunos demonstraram maior desempenho em conteúdos curriculares, tendo isso ocorrido a partir do uso das suas próprias experiências e vivências? PP - P
6. Poderia nos falar sobre como as decisões inerentes as ACC's são tomadas? Isto é, quem, com quem, e como se chega ao consenso sobre as ACC's a serem implementadas na escola? PP-MDE

7. Como tem sido feita a avaliação das ACC's nesta escola? TPP (- Alunos)
8. Como são envolvidos os membros do conselho de escola na gestão de ACC's? TPP (- Alunos)
9. Partindo de princípio de que a escola tem os membros do Conselho da Escola como seus parceiros de gestão e direcção, como você tem participado na implementação das ACC's assim como as mesmas chegam aos professores e alunos? PP - MCE
10. Como tem participado na gestão das ACC's? TPP
11. Que impacto têm as visitas de estudos na aprendizagem dos alunos? TPP

Apêndice nº 4: Termo de compromisso para divulgação dos resultados da pesquisa

**TERMO DE COMPROMISSO PARA DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS DA
PESQUISA**

Declaro que o resultado final da pesquisa será divulgado em forma de palestra e fornecido um exemplar da tese a instituição na qual decorreu a pesquisa, pois será gratificante e pertinente que este seja divulgado na respectiva escola para que possa auxiliar na gestão do currículo.

Maputo, 22 de Fevereiro de 2018

A pesquisadora

/Ornila Domingos Verol Sande Liasse/