

SOC. 19

2004



**UNIVERSIDADE
EDUARDO MONDLANE**

**FACULDADE DE LETRAS E CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA**

TEMA

**O DILEMA ENTRE A ESCOLA E O CONHECIMENTO TÁCITO
Delimitando o enfoque em Marracuene (2000-2004)**

PROPONENTE: EZEQUIAS MATIAS MACANDJA
SUPERVISORA: dr^a ANGÉLICA GONÇALVES COSSA
CO-SUPERVISOR: dr LUÍS ADRIANO GUEVANE

Maputo, Setembro de 2004

UE.M. - UFICS
R. E. 4684
DATA 02 / 08 / 05
AQUISIÇÃO Oferta
COTA

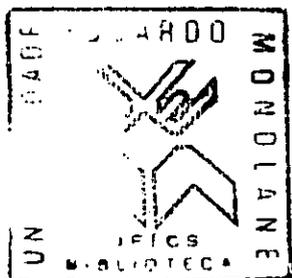
O DILEMA ENTRE A ESCOLA E O CONHECIMENTO TÁCITO:

Delimitando o enfoque em Marracuene(2000-2004)

Por

Ezequias Matias Macandja

Dissertação apresentada à Faculdade de Letras e ciências Sociais, da Universidade Eduardo Mondlane, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura em Sociologia



Maputo, Setembro de 2004

Visto
Maputo, 09-02-05
Tutora
Angélica Gonçalves Costa

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE
FACULDADE DE LETRAS E CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

A dissertação, O dilema entre a escola e o conhecimento tácito: delimitando o enfoque em Marracuene (2000-2004)

elaborada por Ezequias Matias Macandja

supervisionada por dr^a Angélica Gonçalves Cossa _____

co-supervisionada por dr Luís Adriano Guevane _____

E aprovada por todos os membros da Bancada Examinadora foi aceite pela Faculdade e homologada pelo Conselho Científico, como requisito para a obtenção do Grau de

LICENCIATURA EM SOCIOLOGIA

Data ____ de Setembro de 2004

BANCADA EXAMINADORA

DECLARAÇÃO DE HONRA

Declaro que este trabalho de investigação nunca foi apresentado, na sua essência, para a obtenção de qualquer grau académico e constitui o resultado da minha investigação pessoal, estando indicadas no texto e na bibliografia as fontes que utilizei.

(Ezequias Matias Macandja)

DEDICATÓRIA

Esta tese é especialmente dedicada à minha família, ao meus pais, aos meus irmãos e amigos e à minha esposa que no meio de grandes dificuldades soube amparar-me para o sucesso da vida académica.

AGRADECIMENTOS

Endereço o meu agradecimento a todos que directa ou indirectamente me ajudaram e muito fizeram para tornar possível a realização desta pesquisa.

A dr^a Angélica Gonçalves Cossa, que de forma sempre atenciosa, crítica e amiga, desde a ideia projecto até a constituição do trabalho final, mesmo em condições difíceis de comunicação soube esperar e prestar o devido auxílio.

Ao dr Guevane que me regenerava “espairecendo lá em Estevel” discutia, apresentava idéias ricas para o trabalho e contribuindo bastante para o corpo do texto final. Ao meu colega Bambo “dizem que os manhembanes são agarrados” mas eu nunca senti isso com ele, muito atencioso e sensível talvez confirme o espírito catequista que o envolve, sempre viveu os meus problemas, tornou-se em pouco tempo um irmão juntamente com Luís e Marcos, este último, mesmo sem “canha para la cerbesa” contava daquelas boas histórias para gargalhadas exponenciais.

Ao Almeida que apesar de ser estudante a tempo inteiro na Universidade soube medir a pressão sócio-familiar, nunca faltou a nenhuma aula e sempre passou de classe, isto encorajou-me muito como seu encarregado.

Sérgio Maungue amigo desde as terras de Fidel, obrigado pela disponibilização do aparelho de gravações e um nº indeterminado de cassetes, o apoio moral não faltou do seu lado. Casimiro Mahumane, Francisco (apesar da música em volume alto) e Massunda (apesar do cigarro) obrigado pela cedência da sala de computadores.

Um obrigadão a todos que gentilmente e com paciência responderam as minhas entrevistas. Particularmente ao Dr Abel Assis que facilitou o acesso a certos funcionários do MINED.

A Celeste e ao meu cunhado Berno que tanto ajudaram para o vínculo com a supervisão e sempre prestaram auxílio devido.

Ao meu Chali Majó e Malé que sempre deram forças e encorajamento para a derradeira
luta académica.

ABREVIATURAS

ACC----- Actividades de Complemento Curricular

ADe ----- Apoio Directo às escolas

BM ----- Banco Mundial

EP.1 -----Ensino Primário do 1º Grau

ESG.1 – Ensino Secundário Geral do 1º Ciclo

EV -----Espaços Vazios

MINED – Ministério da Educação

PEE ----- Plano Estratégico da Educação

SNE ----- Sistema Nacional de Educação

UEM ---- Universidade Eduardo Mondlane

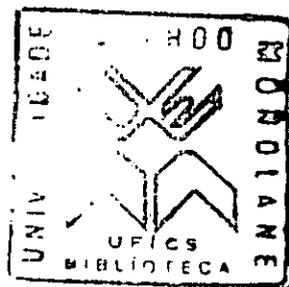
RESUMO

O presente trabalho propõe-se como premissa ou instrumento de análise da escola rural, em Moçambique que até então é tida apenas como uma agência de legitimação e de reprodução social. Em muitos países desde os finais da década de 1980, estabeleceram-se novas medidas da política educativa como forma de tornar coerente e próxima as exigências e as necessidades locais.

Este aspecto remete a autonomia relativa da escola (como expressão ou aptidão para definir objectivos a partir da negociação com os intervenientes da área envolvida). Na verdade, a intenção das estruturas educativas é favorável a transformação social, só que a reforma curricular não tem que se basear apenas em fundamentos político-ideológicos, mas sim na premissa cultural e antropológica.

O aspecto cultural e antropológico exprime-se por um lado, por lógicas de acção que pertencem ao domínio simbólico que por sua vez é constituído por conjunto de interesses, interesses e estratégias ligadas à motivação de proteger ou influenciar membros de uma determinada comunidade. A escola nesse meio, veicula-se por essa base respeitando as maneiras de sentir, de viver, de estar e de comunicar existentes, não bastando a imposição do modelo do macro-sistema educativo que geralmente se realiza pela transmissão da cultura dos grupos dominantes, usando uma violência simbólica sobre aqueles que não pertencem a classe legitimadora.

Não há dúvidas que toda a forma de conhecimento ou pensamento por veicular na escola tenha vínculo com determinadas posições de classe, desde que elas não se representem de modo extremista e arrogante, mas que se inscrevam nos modelos de harmonia, de síntese ou via média entre o que é geral ou macro e o que é particular ou micro (da criatividade da comunidade através dos EV para desenvolver as ACC). Este processo é possível pela rejeição do modelo mecanicista e pela adopção da interpretação hermenéutica que é compatível com a compreensão dos fenómenos sociais educativos em cada fase de transformação histórico-social.



Nessa transformação a escola passou por fases com interesses distintos, a 1ª e parcialmente a 2ª fase responderam a objectivos ideológicos utilitários e instrumentalistas enquanto que a 3ª fase é onde reside a concentração de análise e pretensamente corresponde as lógicas de acção local.

Esta fase é vista como sensível ao processo de descentralização dos conteúdos educativos, satisfazendo o domínio micro-político e não prescindindo do material, humano e moral do Governo, o qual deve primar pela complementaridade e sensibilidade contribuindo para os processos de construção e negociação da realidade social da escola.

ÍNDICE

<i>DEDICATÓRIA</i>	<i>i</i>
<i>AGRADECIMENTOS</i>	<i>ii</i>
<i>ABREVIATURAS</i>	<i>iii</i>
<i>RESUMO</i>	<i>iv</i>
CAPÍTULO I	1
Introdução.....	1
1.1. Situação geográfica do Distrito de Marracuene.....	5
1.2. Caracterização e selecção da escola.....	5
1.3. Objecto de estudo.....	6
1.2.1. Pertinência do estudo.....	6
1.4. Objectivos.....	7
1.5. Problema.....	7
1.6. Hipóteses de trabalho.....	8
1.7. Enquadramento teórico e conceptual.....	9
CAPÍTULO II	17
Revisão da literatura	18
CAPÍTULO III	22
Metodologia	22
3.1. Método de abordagem.....	22
3.2. Método de procedimento.....	22
3.3. Técnicas.....	23
3.4. População e amostra.....	24
3.4.1. População.....	24
3.4.2. Amostra.....	24
3.4.3. Recolha de dados.....	25
3.4.3.1. Pré-teste ou Pesquisa.....	25
3.4.3.2. Fase de entrevistas propriamente.....	26
CAPÍTULO IV	30
Apresentação e discussão dos resultados	30

4.2. Unidade de Análise (1) – MINED.....	30
4.1.1. A macropolítica e a centralização institucional educativa.....	31
4.2. Unidade de análise (2) – Área escolar.....	33
4.2.1. As condições físico-naturais que influenciam as maneiras de sentir, de estar, de pensar, produzir, de viver dos dos alunos em Marracuene.....	34
4.2.2. A vida quotidiana dos alunos na comunidade.....	34
4.2.3. Percepções quotidianas dos pais e da comunidade em geral sobre a escola.....	37
4.2.4. A descentralização como legitimação compensatória.....	39
CAPÍTULO V.....	39
Considerações finais e recomendações.....	39
5.1. Considerações finais.....	39
5.2. Recomendações.....	40
BIBLIOGRAFIA.....	42
Anexo 1.....	46
Anexo 4.....	50

I. INTRODUÇÃO

Em Moçambique uma das instituições importantes e a privilegiar é o sistema educativo, o qual é objecto de estudo da Sociologia da Educação que por sua vez estabelece as relações entre a educação e a sociedade. Essa primeira entidade, propõe-se como processo social, em que a sociedade sistematiza a transmissão da sua herança cultural para permitir a continuidade da espécie humana.

É através do processo educativo coerente que se dão respostas ao desafio da transformação da sociedade, o que é possível pela questionabilidade dos programas à medida de incompatibilidade histórica e espacial e é evidente que, cada região orienta-se por lógicas de acção educativa a partir de um determinado conhecimento tácito ou institucionado, traduzido pela linguagem na interpretação dos fenómenos. Deste modo, a escola funciona como instrumento de continuidade da realidade envolvente, contribuindo para a construção das práticas da vida quotidiana.

Sendo este mais um esforço assente na imaginação social e sociológica, a tentativa de construir um modelo educativo de inclusão, tendo em conta as peculiaridades regionais, pela valorização do conhecimento tácito (as micro- políticas educativas) que de acordo com BACHARCH e MUNDELL (1993:133) entendem como sendo a esfera onde são negociadas diferentes lógicas de acção no seio duma escola ou área educativa o que corresponde por sua vez, ao discurso que profere actualmente, a autonomia da escola.

A escola em Moçambique, na sua história passou por diferentes fases, nas quais nem sempre teve finalidades de transmissão e difusão da cultura local, fazendo com que as estruturas dirigentes (¹) se baseassem em objectivos de natureza transitiva e utilitária, assim o refere LOBROT (1992:133). Esta natureza fez-se sentir mais na primeira e superficialmente na

(¹). A relação estreita destas com a função ideológica do sistema de ensino, associada na tradição teórica, à uma representação instrumentalista das relações entre a escola e as classes dominantes, enquanto análise das características de estrutura e do funcionamento que o sistema de ensino deve à sua função própria, tem quase sempre tido por contrapartida a cegueira nas relações entre a escola e as classes sociais, como se a verificação da autonomia supusesse a ilusão da neutralidade do sistema de ensino. BOURDIEU, P. Et PASSERON, J-C. "A REPRODUÇÃO" LISBOA, Editorial VEGA 1965 PP:256. 257.

segunda fases, enquanto que na terceira fase onde vamo-nos concentrar, diz respeito as lógicas de acção local. Em seguida começaremos com uma breve descrição das fases.

A primeira fase, corresponde ao período que inicia-se com o decreto de 13 de Outubro de 1926, de João Belo, em que MAZULA escreve que é o período da educação colonial de 1930 a 1974 (1995:78). MIGUEL BUENDIA ratifica baseado na lei nº 238 de 15 de Maio de 1930, e na Concordata de 1940, que tinha objectivos de “conduzir gradualmente o indígena duma vida de selvajaria a uma vida civilizada entregue à Igreja Católica” (1999:62). Em suma, a escola servia os interesses da colonização portuguesa.

A segunda fase, compreende o período de 1975 a 1985 no qual MAZULA considera a educação uma conquista e um desafio, num país de composição social cheio de contrastes de tipo demográfico, económico, linguístico e religioso (1995:123). Apregoa ainda, que a herança educativa da Frelimo era a das zonas libertadas (1964-1974)^(2), que se fazia principalmente sob oposição ao paradigma colonial da educação. Nesta fase é preciso apontar o IIIº Congresso como grande marco para as estratégias educativas e o prelúdio do Sistema Nacional de Educação (SNE) com vínculos do modelo educativo leste-europeu.

Contudo, a terceira fase, vai caracterizar-se por uma nova estrutura de interesses educativos, que tendem a respeitar os modelos locais. É nesta lógica que o nosso tema procura afirmar-se, naturalmente, pelo facto de o equilíbrio social ser outro, o do processo de reforço da autonomia da escola que na perspectiva do Plano Estratégico da Educação (1998) é tido como um risco, devido a altos encargos financeiros de que resulta. Mas, numa outra percepção, NAURA FERREIRA refere que esse processo desenvolve-se num contexto mais amplo de medidas da política educativa e em vários países, procura-se resolver a crise da governabilidade do sistema educativo, desde os finais da década de 1980 (2001:12).

NÓVOA (1995:26) adianta que a autonomia relativa da escola é um dos princípios centrais da política educativa dos anos 90, tratando de dotar as escolas de meios que respondam de forma útil e atempada aos desafios quotidianos, o que implica, por um lado, a responsabilização dos

(2) À medida que a guerra de libertação nacional foi avançando, foram surgindo territórios fora do controlo da administração portuguesa e sendo ocupados pela Frelimo. MAZULA, 1995:104

actores sociais e profissionais e, por outro lado, a preocupação de aproximar o centro de decisão da realidade escolar à comunidade.

Neste caso, parece-nos pertinente abordar o estágio actual da escola, sob o tema- "O dilema entre a escola e o conhecimento tácito", delimitando o enfoque em Marracuene no período de 2000 a 2004.

O dilema verifica-se a partir de uma inconsistência estrutural que nasce da oposição entre o comportamento social concreto (valores morais básicos da comunidade local) ou lógicas de acção que pertencem ao domínio simbólico ou micro-político e as políticas de generalização educativa ou do domínio macro-político.

De acordo com HOYLE (1999:134) o domínio simbólico é constituído por interesses, conjunto de interesses, e estratégias aliados à motivação de influenciar ou proteger grupos internos enquanto que o domínio macro é constituído por lógicas de acção que são impostas pelo governo através de vários meios formais, tais como: processo legislativo, interpretação judicial ou revisão das leis que afectam um determinado contexto educativo.

Neste processo dinâmico da sociedade no geral, o gradualismo autárquico dá lugar à descentralização do conteúdo educativo que de acordo com SARMENTO fundamentando-se em WEILER, pode proporcionar uma maior sensibilidade nas variações locais (1999:105). Daí que, esse conhecimento prático localizado (senso comum) é visto por BERGER e LUCKMANN, como tendo inúmeras interpretações pré-científicas e quase-científicas sobre a realidade quotidiana tidas como certas (1985:37). Porém, a escola procurando espaço de ligação com factos reais, torna sólido o processo de socialização pela educação para a vida.

O Distrito de Marracuene é predominantemente rural e dispõe de um **perfil sócio-geográfico**⁽³¹¹⁾ deveras potencial passível de ser estudado como ACC, pressuposto que nos dá

(3). Este perfil, por um lado, coloca a linguagem como uma componente básica para o conhecimento tácito, sendo ela, na perspectiva de BERGER e LUCKMANN um sistema de sinais objectivamente praticável na vida quotidiana e que essas objectivações comuns são mantidas primordialmente pela significação linguística. Deste modo, a linguagem é capaz de se tornar o repositório objectivo de vastas acumulações de significações e experiências que podem então preservar no tempo e transmitir às gerações seguintes. 1992, 56 e 57. No entanto,

a ilação em relação a DURKHEIM, de que “a educação varia de acordo com as classes sociais ou mesmo com os habitats” (2000:49) e sendo Marracuene uma região pouco desenvolvida, é frequente os alunos abandonarem o sistema escolar bastante cedo ou concluírem-no com muitas dificuldades”.

Para que tal fenómeno não aconteça o modelo educativo deve estar de acordo com interesses comunitários que incluem abordagens sobre a linguagem, recursos, vivências, natureza, representações e sensibilidades locais, mas com uma autonomia relativa em relação ao Aparelho Ideológico escolar-estatal.

Em seguida propomo-nos apresentar a estrutura do trabalho, o qual desenrola-se em cinco capítulos. No primeiro e segundo capítulos desenvolvemos os motivos que nos levaram a sua análise, a partir da definição clara de objectivos, hipóteses e problema. Justificamos a contextualização espaço-temporal e teórico-conceptual do objecto (relação escola com o conhecimento tácito) em que nas reflexões anteriores a escola é vista como uma agência de legitimação e reprodução social.

Na terceira parte delineamos os caminhos (métodos) pelos quais entramos em contacto com campo de análise. E finalmente no quarto e quinto capítulos apresentamos e discutimos os resultados comparando-os com os da revisão da literatura, o que nos permitiu formular as considerações finais.

este aspecto localizado em Marracuene, constitui-se como factor educativo que cria atitudes mental e emocional do procedimento dos indivíduos (os alunos em formação) fazendo-os entregar-se a actividades que tem a ver com as condições do meio social. Outrossim, a linguagem é a expressão da capacidade reflexiva dos indivíduos. Por outro lado, o distrito caracteriza-se por um perfil geográfico passível de ser explorado tecnico-pedagogicamente (desenvolver programas que abordem assuntos sobre o sector primário); eis a natureza:

- O clima é tropical, com temperaturas médias anuais de 23,2°C (máxima de 28,6°C e mínima de 17,6°C). A pluviosidade média anual de 750, 2 mm; a época chuvosa pressupõe-se ser de seis meses (entre Novembro e Abril); sendo o período mais quente de Outubro a Abril e com maior incidência de chuvas no período de Dezembro a Março.
- Quanto ao aspecto hidrográfico, o distrito é constituído por um rio principal, o Incomati, de caudal permanente ao atravessar o distrito pelas localidades de Nhangonhane, Marracuene e o posto administrativo de Machubo.
- Os solos são principalmente arenosos, excepto no Vale de Incomati, onde o solo é aluvionar. Existem também solos argilosos e turfosos. Ver para este perfil geográfico RUI RIBEIRO, 1989, 4 e 5.

Entretanto, RIBEIRO, 1989, e KAUFMANN, 1987, confirmam a existência de relativas condições físicas que determinam fortemente a potencialidade agrícola. Para aceitarmos que a região é marcada por agricultura e pecuária como principais actividades económicas. Evidentemente que não se pode excluir a pesca como uma actividade das mais praticadas, pois, o distrito tem uma vasta área de costa marinha e como já foi referido, é atravessado por Incomati.

1.1. Situação geográfica do Distrito de Marracuene

O Distrito situa-se na zona costeira da província de Maputo, com uma superfície de 753km², fazendo limites com os distritos da Manhiça a norte, da Moamba a oeste, a Cidade de Maputo a sul e o Oceano Índico a este. Administrativamente está dividido em quatro localidades Marracuene-Vila, Michafutene, Nhangonhana e Machubo. (vide os mapas em anexo n^os 1 e 2)

1.2. Caracterização e selecção da escola

A relevância desta escolha condiz com uma realidade preocupante e abrangente no País, o caso de escolas rurais. A escola Gwaza Muthine é uma delas, localizada fora da Cidade de Maputo, no Distrito de Marracuene, numa zona habitacional de nível sócio-económico relativamente baixo, frequentada por alunos oriundos de famílias pobres ⁽⁴⁾. KRUPPA(1994:13) refere que alunos desta natureza são pressionados a incorporarem-se na força produtiva em idade precoce, como auxílio à família no seu dia a dia.

A escola é pública e de construção recente, localizada à oeste da Vila de Marracuene, composta por cinco blocos de edifícios de construção convencional, dos quais quatro formam um L - espaço de leccionação (11 salas) e um bloco isolado reservado para fins directivo-administrativos (gabinete do director, secção pedagógica e secretaria da escola). Na sua configuração frontal tem um largo pátio de área verde onde os alunos fazem as suas práticas desportivas e os recreios.

Para o aprofundamento da caracterização da Escola Gwaza Muthine delineamos três esferas:

1.2.1. Estrutura física da escola

i) É do grupo C pelo critério de possuir menos de 20 salas, sem ginásio e nem laboratório (é uma classificação que o MINED faz as escolas de acordo com o tamanho e condições materiais); ii) Os recursos materiais, são escassos e dentro das possibilidades o Governo (MINED) e certas ONG,s tem remediado o problema; iii) Tem 11 salas onde funcionam 34

(⁴) O nível sócio-económico está entre os índices que caracterizam as famílias pobres, operando factores de alto risco tais como: ocupação de baixo status dos pais, baixa escolaridade, famílias numerosas, ausência de um dos pais, poucas perspectivas dos pais quanto ao desenvolvimento dos filhos.

turmas distribuídas em três turnos; iv) O edifício escolar tem 4 pavilhões de leccionação, para além disso existe um vasto espaço livre sem empreendimentos.

1.2.2. Estrutura administrativa da escola.

i) Gestão e direcção: 1 director, 2 adjuntos pedagógicos e chefe da secretaria que é ao mesmo tempo o administrativo; ii) O controlo e a tomada de decisão são exercidos por estes mas certas vezes com o aval do conselho da escola; iii) Ministram 45 docentes distribuídos da seguinte maneira: 5 na disciplina de português, 5 na de matemática, 4 na de química, 4 na de biologia, 4 na de física e 3 professores em cada uma das seguintes disciplinas: geografia, história, inglês, desenho e educação física; iv) Pessoal auxiliar: 4 funcionários da secretaria, 4 guardas e 4 contínuos e v) A participação da comunidade é feita através do conselho da escola reunindo-se numa sessão por trimestre, e as relações são verticais mas com certa horizontalidade.

1.2.3. Estrutura social da escola. i) Os alunos são provenientes de zonas desfavorecidas, os quais usam o uniforme escolar que atenua as suas condições reais de vida, pois só através de uma análise profunda torna claras as diferenças sociais; ii) Existem boas relações entre professores, funcionários e alunos apesar de em certas interacções os primeiros não aceitarem a democracia exigida pelos terceiros, por exemplo na sala de aulas. iii) Há um aspecto preocupante, pois no universo de 1333 alunos matriculados no corrente ano cerca de 173 são orfãos com maior predomínio da perda dos dois progenitores. Julgamos ser uma preocupação mas a fase actual não se identifica com o estado providência, isto é, com bem estar generalizado.

1.3. Objecto de estudo

A relação da escola "Guaza Muthini" do ESG-1 (ensino secundário geral do 1º ciclo) com o conhecimento tácito e a importância diferencial dos graduados na comunidade.

1.3.1. Pertinência do estudo

A utilidade define-se pelo seguinte: 1º pela necessidade de compreender o prestígio diferencial dos formandos a partir do pressuposto de que a escola é um espaço de negociação das interacções dos agentes sociais que intervém no processo educativo, tendo em conta a comunidade e as sensibilidades educativas locais. 2º, pela necessidade de compreender as

tendências da centralização na compatibilidade ou incompatibilidade entre a aprendizagem do aluno e o meio educativo local (o conhecimento e as características peculiares)

1.4. Objectivos

- i) Verificar a relação da escola Guaza Muthini com o conhecimento tácito;
- ii) Compreender a função ideológica do sistema de ensino e a sua relação com a estrutura das relações da classe na realidade local.

1.5. Problema

Ao analisarmos o Aparelho Ideológico Escolar-Estatal remetemo-nos ao conceito - ideologia em ALTHUSSER, referente no caso vertente ao binómio **ilusão / alusão**, pois, o que é representado, segundo este autor, (...) não é “o sistema das relações reais que governam a existência dos indivíduos, mas a relação imaginária destes com as relações reais em que vivem” (1970:82). Neste caso, como forma de construir um modelo de relação real dos estudantes com o meio local para concordar com o termo alusão (sócio-geográfica).

A esse problema de ideologia - ilusão, inversão da realidade e consciência falsa, associam-se outros constringimentos tais como:

** O débil poder de absorção das instituições de formação subsequente (institutos agrários, de professores e até os grandes congestionamentos para o acesso às universidades).

** O fim do paradigma de bem estar social “generalizado” (welfare state), a partir da década dos anos 1980 é, por sua vez paradoxal (a nível epistemológico), pois assiste-se à uma extraordinária e preocupante inversão da relação entre as condições gerais da super-estrutura económica e assistência aos alunos referidos.

** A lacuna curricular expressa pela exclusão de valores locais tais como o perfil social, linguístico e geográfico, retira a importância diferencial dos alunos (⁵) na comunidade que se

(⁵). Considera-se importância diferencial, pois na comunidade estabelecem-se alguns critérios objectivos e subjectivos tais como: 10ª classe, nível de graduação mais alto na comunidade; a percepção de que se tem da educação escolar que eleva as pessoas para a cultura moderna; e o capital cultural adquirido “permite” mudar a situação local.

satisfaria com os motivos de acção. GIDDENS (1999:149) em diálogo com HANS JOAS diz que existem quatro motivos de acção que reforçam essa importância, a saber, o desejo de novas experiências, o desejo do domínio de nova situação, o desejo de reconhecimento social e o de certeza de identidade na comunidade.

No meio desta problemática, a escola é confrontada por um dilema, isto é, por uma inconsistência que nasce da oposição entre a sobre-valorização das políticas educativas e a sub-valorização dos sistemas axiológicos e das relações sociais locais. Sendo a ideologia uma representação da relação imaginária dos indivíduos (formados) com suas condições de existência (condições e relações de produção, recursos económicos, linguagem, perfil geográfico de Marracuene, isto é, a realidade da vida quotidiana), porque razão se alienam as representações sociais da realidade?

Servindo-nos de COULON (1995:54), é pertinente que os sistemas educativos resultem, segundo ele afirma de "uma contínua construção, de uma permanente criação das normas que tem relação com os actores envolvidos" (formandos, pais e organizações comunitárias). Naturalmente, que o nosso questionamento é a ausência da "alusão" da realidade social construída pelas interações desses actores locais. Deste modo, é a seguinte a nossa pergunta de partida. *Até que medida a escola como espaço de negociação entre os agentes estabelece pontes e comunicação com o conhecimento tácito julgado pertinente na comunidade (em Marracuene)?*

1.6. Hipóteses de trabalho

1.6.1. Hipótese básica

A centralização das definições e decisões educativas apenas pelo macro-sistema (Aparelho Ideológico Escolar-Estatal) degenera numa incompatibilidade com o meio de aprendizagem específico do aluno e da escola (que tende a reflectir a cultura e as tradições locais e regionais)

1.6.2. Hipótese secundária

A não adaptação dos esforços educativos às condições locais quer no conhecimento como na compreensão das particularidades sócio-geográficas dificulta a integração e reconhecimento sociais dos formandos.

1.7. Enquadramento teórico e conceptual

1.7.1. Quadro teórico

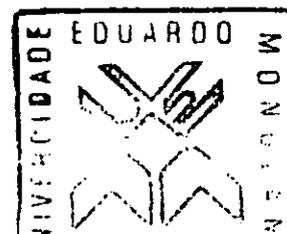
Muito recentemente, em Moçambique, a sociologia no campo da educação, começou a despertar interesse pela análise do papel social da escola que, até então, apenas tinha a função de reprodução social (⁶).

VAN HEACHT, 1992, citado por VILHENA(1999:101) refere-se, a este propósito, a dois pontos de vista antagónicos, resultantes, da emergência deste novo interesse: uma perspectiva sociológica mais radical, representada pelo paradigma determinista por BOURDIEU, PASSERON e ALTHUSSER, e uma visão (mais directa) representada pelo paradigma interaccionista por BOUDON que é a proposta de solução do problema levantado.

Na linha do 1º paradigma, BOURDIEU valorizado por VILHENA (id.ibid) considera que a escola tem, de facto, uma função de “reprodução social”; nela estão representadas as relações de força que existem na sociedade e que se exercem de forma violenta, apesar de simbólica. A autoridade pedagógica utiliza, como formas de dominação as estratégias de excelência e conformidade. Assim, as condutas individuais estão pois, condicionadas, sendo a sociedade quem determina e impõe legitimidade à acção pedagógica. Todavia, lê-se objectivamente o aforismo durkheimiano do primado da sociedade sobre o indivíduo ou ainda o dogmatismo estruturalista de CLAUDE LEVI-STRAUSS e LOUIS ALTHUSSER que transformam os sujeitos em “simples epifenómenos”.

BOURDIEU corroborado por PINTO(1995:97), coloca por outro lado, a especificidade que decorre do lugar que dá aos processos culturais na manutenção das estruturas económicas e sociais existentes. Os símbolos, segundo o autor, preenchem as funções de comunicação e de participação, que são imprescindíveis para a manutenção da sociedade. É pelos símbolos, e nomeadamente por uma descodificação convergente, que as pessoas podem comunicar entre si.

(⁶).Os modelos de reprodução social aplicados aos sistemas educativos tem em comum muitas características analíticas específicas, por exemplo: Pressupõem teorias da sociedade como uma totalidade complexa; Defendem que essas instituições educativas constituem pólos estratégicos para o progressivo desenvolvimento dessas sociedades; Estudam as relações de interacção recíproca entre essas instituições e a sociedade no sentido lato. Portanto, nas teorias de reprodução social, as instituições educativas surgem relacionadas com a questão do poder do conhecimento e com as bases morais de produção e aquisição da cultura.Vide Morrow, 1997: 22.



É do mesmo modo que BOURDIEU procura explicar como a sociedade se reproduz e que função o sistema de ensino tem nesta reprodução (op.cit). Uma das perguntas feitas para responder esta questão é como é que a classe dominante, que partilha um universo simbólico específico, chega a impô-lo aos outros grupos que originariamente partilhavam outro diferente. Aponta ainda que várias culturas caracterizam-se por “arbitrários culturais”(⁷) específicos, os quais não são acidentais, eles têm uma função a cumprir na estabilidade e reprodução de cada comunidade ou de cada grupo social. Salientando, o autor observa que os símbolos são instrumentos por excelência da “integração social”, enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação, tornam possível o *consensus* sobre o sentido do mundo social que contribui para a reprodução da ordem social.

Há uma certa unanimidade entre BOURDIEU e PINTO(1995) ao advogarem que a escola transmite uma cultura particularmente semelhante à cultura dos grupos dominantes. Assim, os símbolos que ela usa, e veicula são variantes dos símbolos da cultura dominante, na medida em que a escola consegue mistificar a imposição que faz do arbitrário cultural das classes dominantes como sendo a “cultura” universal, porém, a escola exerce deste modo, uma violência simbólica sobre todos aqueles que que não pretendem à essa classe legitimadora.

Esta classe vai se basear no que MAFFESOLI (1981) na obra-*Violência Totalitária* chamou de ideologia do Serviço público, através da qual os teóricos da tecno-estrutura pela violência simbólica perpetuam as lógicas e decisões da classe dominante com base em relações burocráticas formais e verticais.

Todavia, a acção pedagógica não é neutra neste processo, aparecendo a autoridade pedagógica como poder de violência simbólica uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada doutras formas de poder.

Outrossim, BOURDIEU na sua obra-*Reprodução-Elementos para uma teoria do sistema de ensino* (1965:257), postula que não é fácil aperceber simultaneamente a autonomia relativa do

(⁷) .Há uma analogia com o senso prático, o conhecimento epistémico ou comunitário que é justamente o *habitus* (um sistema adquirido de preferências e de princípios de visão e de divisão de estruturas cognitivas submetidas às mesmas condições materiais de existência)

sistema de ensino e a sua dependência relativamente à estrutura das relações de classe, porque entre outras razões, a apreensão das funções do sistema de ensino está associada à uma representação “transitiva e utilitária”^(8), isto é, instrumentalista das relações entre a escola e as classes dominantes, enquanto a análise das características da estrutura e de funcionamento que o sistema de ensino deve à sua função própria, tem sido quase sempre guiada pela cegueira existente nas relações entre a escola e as classes sociais.

A visão bourdiana, identifica a necessidade de que os órgãos de ensino estão, em cada época, em relação com as outras instituições do corpo social, com os costumes e as crenças, com as grandes correntes de ideias^(9). Mas eles tem também uma vida própria, uma evolução que é relativamente autónoma, no decurso da qual conservam muitos aspectos da sua antiga estrutura. Assim, as entidades educativas aparecem hostís à mudança, mais conservadoras e tradicionais, porque tem por função transmitir às gerações novas uma cultura que mergulha as suas raízes num passado distante.

BOURDIEU (1965) realça que a função do sistema de ensino, cristalizada no trabalho pedagógico, é a de produzir indivíduos sistematicamente modificados por uma acção prolongada de transformação que tende a dotá-los duma mesma formação durável e transportável (*habitus*), isto é, de esquemas comuns de pensamento, de percepção e de acção.

O *habitus* é um lugar da interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade que permite como assinala BOURDIEU (1965), pôr completamente à luz as condições sociais do exercício da função de legitimação da ordem social, que de todas as funções ideológicas da escola, é sem dúvida a mais dissimulada, porque o sistema de ensino consegue dar a *ilusão* de que a sua acção de inculcação é inteiramente responsável pela produção do *habitus* cultivado ou, por uma contradição aparente, que ele não deve a sua eficácia diferencial senão as aptidões inatas daqueles que a ela se submetem. Independente de todas as determinações de classe, a escola reforça um *habitus* de classe que se constitui fora dela contribuindo para perpetuar a

(8) É uma representação relacionada com o desvio da escola que na realidade é um fenómeno de dominação e está intimamente ligada à dominação. Lobrot, 1992: 17.

(9) Com o processo de mudanças sociais e políticas desde os anos 90 sugere-se um novo estímulo do sistema de ensino com tendências para a autonomia da escola, dando privilégio de decisão aos actores comunitários.

estrutura das relações de classe e ao mesmo tempo, legitimar dissimulando as hierarquias escolares que produzem e reproduzem hierarquias sociais.

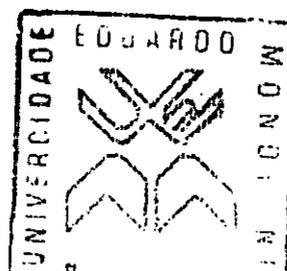
Entretanto, o sistema de ensino tende objectivamente a produzir, pela dissimulação da verdade objectiva o seu funcionamento, *a justificação ideológica da ordem que reproduz pelo seu funcionamento. Portanto, o sistema escolar na acepção bourdiana deve encontrar meios de obter o reconhecimento da legitimidade das suas sanções e dos seus efeitos sociais, de modo que instâncias e técnicos da manipulação organizada e explícita deixem de impôr a interiorização da legitimidade da exclusão.*

PASSERON citado por VILHENA(1999:101), refere que a legitimidade da exclusão reforça a desigualdade social através da instalação de certificados, de maior ou menor prestígio, “da multiplicação no número de portadores de títulos”⁽¹⁰⁾, o que faz com que em particular, os alunos provinientes das fileiras de classes desfavorecidas (com a excepção de alguns super-seleccionados) integrem a crescente onda de desclassificados, o que conduz automaticamente à defesas desviantes.

Em torno da visão de ALTHUSSER (1970:118) na sua obra-*Aparelhos Ideológicos de Estado* refere que os AIE não são a realização da ideologia em geral, nem sequer a realização sem conflitos da ideologia da classe dominante, por isso, com base em MANNHEIM (1982) encontramos dois significados distintos de ideologia - *o particular e o geral*

A concepção particular de ideologia surge quando o termo denota estarmos cépticos das ideias e representações apresentadas por nosso opositor, estas encaradas como disfarces mais ou menos conscientes da real natureza de uma situação, cujo o reconhecimento não estaria de acordo com os seus interesses. Enquanto que a concepção total, é mais inclusiva, referindo-se a ideologia de uma época ou de um grupo histórico-social concreto (1982:81).

(¹⁰) Este aspecto insere-se análise objectivista na qual os objectos de pesquisa aceitam as pressões de métodos de observação e produção que são geralmente baseados na quantificação ou ao menos na obsessão metronómica de tudo medir; a concepção de que uma ordem ideal se reproduz, ordem na qual o actor não tem consciência do significado dos seus actos. COULON, 1995:54.



Numa outra acepção MANNHEIM designa a concepção particular de ideologia como ideologias apenas uma parte dos enunciados do opositor, enquanto a concepção total põe em questão a *weltanschauung* ⁽¹⁾ total do opositor (inclusive o seu aparato conceitual), tentando compreender estes conceitos como decorrentes da vida colectiva de que o opositor partilha.

Porém, a concepção particular opera principalmente como uma psicologia de interesses e pretende que este ou aquele interesse seja a causa de um dada *mentira ou ilusão* enquanto que a concepção total pressupõe simplesmente que existe uma correspondência entre uma dada situação social e uma dada perspectiva, ponto de vista ou massa aperceptiva (id.ibid), utilizando uma análise funcional mais formal, sem quaisquer referências a motivações e confinando-se a uma descrição objectiva das diferenças estruturais das mentes operando em contextos sociais diferentes.

Em jeito de desfecho, o autor observa que a psicologia de interesses (ideologia particular) tende a ser substituída por uma análise de correspondência entre a situação por conhecer e as formas de conhecimento.

Parece-nos existir uma ponte entre este autor e ALTHUSSER (1970) que ao retomar o conceito concepções ideológicas do mundo refere que estas são na sua grande parte imaginárias, isto é, não correspondem a realidade mas uma ilusão, embora admitindo que fazem *alusão* a realidade, e que basta "interpretá-las" para reencontrar, a sua representação imaginária do mundo (1970:78).

Para tal, existem dois tipos de interpretação segundo o autor, a *mecanicista* (representação fixa e acabada) e a interpretação *hermenéutica*, que existe sob condição de interpretar a transposição (inversão) imaginária da ideologia, chegando-se a conclusão de que na ideologia, os homens representam sob uma forma imaginária as suas condições de existência reais. Contudo, ele realça que neste caso, existe uma causa para a transposição imaginária das condições de existência real que é a causa da existência de um grupo de Homens cínicos com o

(¹¹) *weltanschauung* quer dizer concepções do mundo, estas não são apenas veiculadas pela determinação existencial do conhecimento das classes de posição superior.

objectivo de dominar o povo com base numa representação falseada do mundo que inventaram (id.Ibid).

PINTO por sua vez reconhece que é através da ideologia no Aparelho Escolar que se dá a contribuição para a reprodução das relações sociais de produção (1995:96), reforçando a ideia de que as práticas escolares são práticas de inculcação ideológica que preparam para a divisão entre o *trabalho manual e o trabalho intelectual*. Por isso, a ideologia de classe do conhecimento é caracterizada por uma separação entre *a teoria e a prática* com raízes na separação do trabalho manual e intelectual.

1.7.2. Análise dos conceitos

1.7.2.1. Ideologia

Este conceito interpenetra o sistema, a escola e a comunidade o que demonstra uma relação inegável. Para LOWY, MARX tomou a ideologia de forma pejorativa, como ilusão, como consciência deformada da realidade que se dá através da ideologia dominante; LENINE dá-lhe um outro cunho, referindo como qualquer concepção da realidade social ou política, vinculada aos interesses de certas classes sociais. KARL MANNHEIM traz uma outra perspectiva, amplia o conceito realcionando-o com a utopia. Para este autor a ideologia é o conjunto das concepções, idéias, representações, teorias que conduzem para a estabilização, legitimação ou reprodução da ordem estabelecida. Enquanto utopia é o conjunto de idéias, de representações e teorias que aspiram a uma realidade ainda inexistente (1985:12-13).

O autor diz que MANNHEIM explora um termo que crê ser eficaz para referir-se quer a utopia como a ideologia, que é a visão social do mundo [conjunto estruturado de valores, representações, idéias e orientações cognitivas; (ideológicas) quando servem para legitimar, justificar, defender ou manter a ordem social do mundo, e (utópicas) quando tem a função de criticar, negar, subverter uma tendência para uma realidade ainda não existente]. Todavia, este autor corporiza o nosso espírito de tese de que esses conjuntos unificados por uma perspectiva determinada, por um ponto de vista social de classes sociais determinadas, cristalizam a ideia de o conhecimento comunitário estar engendrado de tipificações e de rotinas sociais nas quais a área escolar está envolvida.

Para ALTHUSSER, ideologia é o sistema de idéias, de representações, que domina o espírito de um homem ou de um grupo social. Ele refere ainda que a ideologia em MARX é uma construção imaginária, que não é nada senão puro sonho, que provém da alienação da divisão do trabalho, o que é também uma determinação negativa (1970:74). Mais profundamente, conceptualiza ideologia como sendo uma representação da relação imaginária dos indivíduos com suas condições de existência, porque só existe ideologia através de sujeito para sujeitos.

1.7.2.1. Aparelho (sistema) Ideológico Escolar-Estatal

Este conceito advém de um outro de gênese althusseriana – **Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE)**, que não podemos confundir com o de Aparelho Repressivo de Estado. Repressivo indica que o Aparelho em questão “funciona pela violência”, mas ALTHUSSER (1970:43) diz que pelo menos no limite (porque a repressão, por exemplo administrativa, pode revestir formas não físicas). Voltando ao AIE referido pelo mesmo autor é um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas especializadas (idem), nomeadamente, o AIE religioso (sistema das diferentes congregações religiosas); o escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares); o familiar; o jurídico; o político; o da informação; o cultural etc.

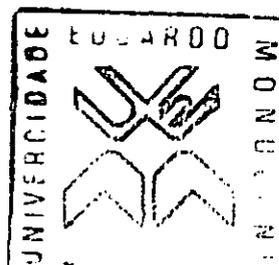
Estas instituições funcionam muito mais pela ideologia e o que unifica a sua diversidade é precisamente este funcionamento, na medida em que a ideologia pela qual funcionam é sempre unificada apesar das suas contradições e da sua diversidade na ideologia dominante.

Para BOURDIEU, sistemas ideológicos são instrumentos de dominação estruturantes, pois estruturados, reproduzem-se sob forma irreconhecível, por intermédio de homologia entre o campo de produção ideológica e a estrutura do campo das classes sociais (1960:12).

Deste modo, o AIE correspondente ao nosso estudo é o de ensino (escolar) que os especialistas produzem para a luta pelo monopólio da produção ideológica legítima na área da educação.

1.7.2.3. Escola

A escola não é só o conjunto de infraestruturas, não é só um conjunto de professores e alunos. Mas de acordo com PINTO(1995:146) é um determinado conjunto de acções levadas a cabo



por um grupo de pessoas num sistema de interacção caracterizado por estatutos, papéis e regras de funcionamento (formal e informal). A escola é uma realidade social, que segundo o mesmo autor ela existe num contexto social. Todavia, quando se fala da realidade social da escola, é freqüente associá-la a um determinado contexto social, quer dizer, escolas do meio rural, do meio urbano e de outros para referir ao meio envolvente que é inerente a própria dinâmica da escola.

CROSIER e FRIEDBERG, 1977, citados por PINTO (1995:149) referem que a escola é também um sistema concreto de interacção de trocas sociais, na medida em que é um sistema caracterizado pela singularidade. É um sistema estruturado por um conjunto de normas que corresponde ao conjunto de papéis que é suposto serem respeitados por quem ocupa determinados estatutos. Nesse processo de interacção os actores são caracterizados por margens de autonomia, que, podendo variar, nunca são anuladas.

Parece ser pertinente referir o conceito de escola de ANTÓNIO NÓVOA que tende a explicar o dilema, entre o conhecimento local e o Aparelho Ideológico escolar-estatal. NÓVOA refere que a escola-organização é uma instituição dotada de uma autonomia relativa, como um território intermédio de decisão no domínio educativo, que não se limita a reproduzir as normas e os valores do macro-sistema, mas que também não pode ser exclusivamente investida como um micro-universo dependente do jogo dos actores sociais em presença (1995:20) no entanto, a escola como muitas organizações, é um sistema aberto que para sobreviver tem que manter relações com a realidade que a envolve e é daí que se estabelecem pontes e comunicação com o conhecimento popular ou senso prático julgado pertinente.

1.7.2.4. Conhecimento tácito(prático)

Geralmente quando se fala deste tipo de conhecimento, muitas são as sensibilidades que se referem à constringimentos tais como os da aparência, superficialidade, subjectividade e pensa-se que a sua aspiração à racionalidade e objectividade atinge-se de forma limitada, porém, desde os tempos primordiais deu sentido ao senso prático na vida comunitária do

quotidiano, mas a concepção positivista (postura científica) remete-o ao paradigma da tradição, de retrocesso ligado as sociedades simples.

Aquele tipo de conhecimento, na perspectiva de LAKATOS (1988:19) é o modo comum, corrente e espontâneo de conhecer, que se adquire num trato directo com as coisas e com os seres humanos que através de esquemas e tipificações acumulados nas experiências dos actores sociais é também o saber que preenche a nossa vida diária.

No entanto, a escola que se veicula pela sobre-valorização do científico e marginalização do saber da comunidade local, propicia condições para a educação cada vez mais distante do seu contexto, o que nos remete numa análise fenomenológica da vida quotidiana que aponta a importância do conhecimento prático ou senso comum como contendo inúmeras interpretações pré-científicas e quase-científicas sobre a vida quotidiana tidas como certas, portanto devendo ser um contributo na educação em geral..

Na asserção de BOURDIEU (1996:42), o senso prático é um sistema adquirido de preferências e de princípios de visão e de divisão de estruturas cognitivas duradouras (que são essencialmente produto da incorporação de estruturas objectivas e de esquemas de acção que orientam a percepção da situação e a resposta adequada). Este autor, nomeia *habitus* como uma espécie de senso prático. Para STOER & GRÁCIO (1982:20), *habitus* é também um leque de disposições duráveis de organismos ou indivíduos submetidos à mesmas condições de existência.

Finalmente, consideramos conhecimento tácito ou senso prático ao que é acumulado em várias comunidades epistémicas e que ganha-se por experiências tanto sociais como naturais na vida quotidiana.

II. Revisão da literatura

Este estágio do nosso trabalho relaciona-se com um rol de reflexões sobre a escola. Por um lado, como agência de legitimação e reprodução social e por outro, como espaço de construção e negociação da realidade social.

BOURDIEU & PASSERON (1970), definiram como devia ser entendida a noção de reprodução, de origem marxista, no campo da educação. Ela permite articular a reprodução cultural com a reprodução social, daí que, qualquer sistema de ensino institucionalizado deve a sua estrutura e funcionamento ao facto de ter a necessidade de produzir e reproduzir, pelos seus próprios meios, as condições institucionais cuja existência e persistência (reprodução) são necessárias tanto para o exercício de sua função peculiar de inculcação, quanto para o acompanhamento de sua função de reprodução de um arbitrário cultural de que não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui para a reprodução das relações entre grupos ou classes (reprodução social).

PINTO (1995) valoriza as teorias de reprodução conflitual que acentuam a base conflitual da ordem social reservando à educação a única função de reprodução social e criticando a perspectiva consensual dos autores estruturo-funcionalistas. O autor refere que esta teoria de conflito aparece mais de acordo com o clima social dos anos 60, decorrente de antagonismos quer entre grupos sociais quer entre raças, o que se traduziu em pouco optimismo ao lugar reservado à escola para a redução das desigualdades.

As origens das teorias de conflito são múltiplas, podendo-se reter Marx e Weber, como autores de destaque, os quais se entrelaçam de forma complexa na evolução da sociologia da educação. A teoria de correspondência directa é uma abordagem marxista da realidade social e da realidade escolar que é concomitante aos contextos históricos e de acordo com a determinação social do conhecimento. BUENDIA (2000:152) diz que a escola em Moçambique nasce como instituição social para atender a um conjunto de necessidades educativas provocadas por transformações ocorridas nos sistemas produtivos, na organização e gestão políticas do mundo ocidental.

É a partir desta afirmação que se pode dizer que a escola não é um fenómeno natural, é sim de acordo com MAZULA, uma realidade humana, por isso um fenómeno histórico, uma construção humana criada e desenvolvida em determinadas condições e que a própria percepção dessa realidade tem a sua história. Por exemplo, na história colonial a escola era concebida como um caminho que possibilitava fugir à triste situação da maioria da população e que essa possibilidade de ascensão social, com limites pre-fixados, não impediria que essa

camada social, relativamente "privilegiada", sofresse a discriminação, que caracterizava a sociedade colonial (1995:348). Assim, a escola colonial contribuiu para a alienação dos africanos que nos seus bancos se sentavam, portanto, ela inseria-se num projecto político-cultural que precisava, para se afirmar, de negar aos africanos a sua personalidade, a sua subjectividade, a sua racionalidade e a sua história e cultura.

A escola como realidade e como processo é em plena luta de libertação definida para a conquista e construção da independência, BUENDIA (2000) diz que tenta-se uma ruptura com objectivos de escola colonial por um modelo libertário que não encontra coerência nos métodos utilizados no processo de ensino-aprendizagem, divergindo entre a dimensão política (o para quê) e a dimensão técnica (o como) do processo educativo. Assim, pode se afirmar que é no processo da luta de libertação que se inicia a construção do modelo democratizador da "escola para o povo tomar o poder".

A escola como realidade e como processo é com a Independência que se torna um desafio e BUENDIA (2000) escreve que é o período da possibilidade de expandir a todo o país (e por decreto) a experiência educacional da luta de libertação salientando ainda que este seria um dos equívocos paradigmáticos do processo político moçambicano.

Todavia, GOLIAS (1993) na sua obra – *Sistemas de Ensino em Moçambique. Passado e Presente*, apregoa que os esforços que desde 1975 a Frelimo e o Governo levaram a cabo constituem uma prova do interesse da boa vontade dados ao desenvolvimento do país. Mas segundo este autor, tais esforços foram, efectivamente, não bem sucedidos por imperativos de desenvolvimento do país e por uma aguda falta de pessoal técnico qualificado. Deste modo, devido a uma política vigorosa em prol da educação, o período 1975-85 pode ser caracterizado por um aumento de efectivos escolares sem precedentes na história da educação em Moçambique e que esse aumento da população escolarizada acompanhou-se de modificações da estrutura do sistema educativo assim como do conteúdo do ensino dispensado.

Para além dos equívocos paradigmáticos deste período, BUENDIA (op.cit) coloca outros desafios, tais como, a relação autoritária no exercício da actividade pedagógica, a ausência da

realidade cultural na escola, contribuindo assim, para ela era sair do seu contexto, da sua comunidade não valorizando a sua cultura e os seus saberes.

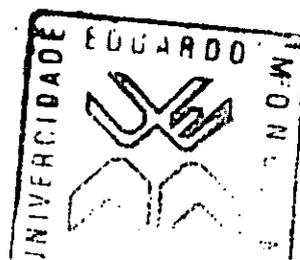
Com o advento de nacionalização do ensino, MAZULA (1995:354) diz que permitiu-se a estruturação de um único sistema educacional que atribui ao Estado o papel director, planificador e executor da educação. É nesta fase que começa a manifestar-se na educação a tendência burocratizante, centralizadora e tecnicista que se generaliza, particularmente nos órgãos estatais. Este lugar macro do Estado monopolizador legítimo e único agente de transformação da vida das populações fez com que estas acabassem por considerar a escola como uma instituição distante em cuja as decisões não eram mais protagonistas nem participantes

O IIIº Congresso pode ser considerado como uma cesura, em que é introduzido o novo sistema educativo, ainda que num momento conturbado pela guerra e crise económica e política, MAZULA diz que estas condições obrigaram a mudança do modelo de desenvolvimento (do sistema fechado) para o (sistema aberto, o de mercado). O autor replica que independentemente da nova adopção, os novos programas e metodologias foram impostos de cima para baixo, expressando a postura tecnicista ⁽¹²⁾ que separa os que concebem os planos dos seus executores (id.ibid.).

Todavia a reforma do ensino de 1983 acabou sendo segundo o autor supracitado de uma tendência de considerar a escola como centro de formação de mão-de-obra qualificada, descurando-se, apesar de proclamados, os aspectos ligados à educação para o cidadão. Entretanto, ela é analisada como estando ligada apenas ao ensino quase exclusivamente às necessidades “planificadas” do desenvolvimento económico, em detrimento da auto realização do homem, quer dizer, a sub-valorização micro-educativa, o desenvolvimento individual.

Como já referimos a escola é um processo espaço-temporal, a qual no período de 1985-1992 é caracterizada por uma erosão profunda tanto das condições materiais e físicas dos

(12) A tendência tecnicista na educação foi vista por GIROUX e é reapropriada por MAZULA, 1995, para referir que ela reduz os professores aos ditames dos especialistas que estão longe do contexto da sala de aula, ou serve para aumentar a distância política entre aqueles que controlam as escolas e aqueles que realmente lidam com os programas e estudantes no dia a dia.



equipamentos e estabelecimentos educativos como da própria qualidade de ensino nela ministrada. GOLIAS (1997:67) analisa sumariamente que a situação deste período é descrita da seguinte forma: i) rede escolar e cobertura educativa insuficiente e em contínua degradação; ii) qualidade de ensino bastante fraca, causada, entre outros aspectos, pelo baixo nível de formação do professor, condições precárias de trabalho, recursos materiais degradados e baixos recursos financeiros.

Na fase actual, associámo-nos ao processo de descentralização que mesmo sendo uma história recente é uma evidência social real e é deste fenómeno não imposto que também as autoridades educativas locais inspiradas no conhecimento micro ganham novo equilíbrio social.

J.DEWEY (1959) na obra *Educação e Democracia* profere que a realidade e ambiente social exercem nos indivíduos um influxo educativo ou formativo, independentemente de qualquer propósito intencional. É de acordo com BRAY,1984, citado por SARMENTO (1999: 99) que estas condições podem propiciar a descentralização do conteúdo educativo o qual proporciona maiores sensibilidades locais, ao desenvolver-se esforços educativos locais (conhecimento, actividades económicas, isto é, as práticas da vida quotidiana, cristalizando a ideia de que a escola é um espaço de construção e negociação da realidade ou por outras palavras, a escola é uma realidade social que existe e que se insere num contexto social específico.

PINTO (1995:146) diz que abordar a realidade social da escola é focar a atenção num sistema de acção de diferentes intervenientes, o qual é composto por pessoas em interacção que são orientados normativamente nas suas relações com outros e com a colectividade

Entretanto, estas partes do sistema de acção têm elementos de estruturação que se constituem em interdependência e tendem para um equilíbrio dinâmico, o que confirma o argumento de PINTO (id.ibid.) de que para o conhecimento profundo da realidade social da escola observemos a *autonomia dos actores* no sistema de interacção escolar.

III. Metodologia

Consistirá na análise sistemática e crítica dos pressupostos, princípios e procedimentos lógicos que moldam a investigação deste problema sociológico. Não se deixará de parte como escreve

LIMA (2000: 12), a reflexão sobre as condições e os limites de validade e do campo de aplicação de técnicas qualitativas

A expressão metodologias qualitativas ou investigação interpretativa, engloba, um conjunto de abordagens diversas. Corroboramos com ERICKSON citado por LESSARD e outros(1990:32) ao recusarem definir estas abordagens como essencialmente não quantitativas, uma vez que certas quantificações são em muitos casos possíveis no âmbito do processo de investigação, para tal, respeitaremos os seguintes componentes:

3.1. Método de abordagem

Assentes no método de abordagem dialéctico, que permite-nos penetrar no mundo dos fenómenos em estudo, a escola (conteúdos programáticos, interacções aluno / aluno, aluno / professor) a comunidade local onde se manifesta o conhecimento tácito-habitus / aluno-família). Assim, através da acção recíproca, da contradição inerente aos fenómenos e da mudança dialéctica que ocorre actualmente na realidade social do meio rural, o contexto actual reivindica no processo dialéctico uma relativa autonomia na estrutura educativa.

3.2. Método de procedimento

Adoptaremos o método **estruturalismo construtivista** que COULON na sua obra *Etnometodologia e Educação*, valida através da noção bourdiana de HABITUS “contra” o dogmatismo estruturalista de Claude Levi-Strauss e Louis Althusser que transformam os sujeitos em “simples epifenómenos”(1995:153).

Estruturalismo significa que no próprio mundo social existem determinadas estruturas objectivas, independentes da consciência e vontade dos agentes, o que quer dizer que a iniciativa dos actores está a priori condicionada pela estrutura.

E por **construtivismo** entende-se uma gênese social, que tem a ver com esquemas de percepção, pensamento e acção que são constitutivos do que se designa de *habitus* e também das estruturas sociais, em particular do *campus* e grupos e fundamentalmente do que chamamos habitualmente por classes sociais.

3.3. Técnicas

Naturalmente, correspondem na nossa óptica, segundo LIMA (2000:11), ao nível inferior da pesquisa, e designam os instrumentos (operações) bem delimitados e transmissíveis, destinados a produzir certos resultados julgados úteis na observação e na medida dos factos sociais. Deste modo, obedecemos a dois tipos de documentação:

- **Indirecta** : *pesquisa documental e bibliográfica*.

- **Directa** *observação directa intensiva* (destacando a técnica de observação participante e sistemática como forma de não só presenciar mas examinar os factos da relação escola / conhecimento tácito em Marracuene). A opção pela **técnica de observação** deve-se ao facto de ser, como QUIVY (1992) o refere, um método aplicado à análise do **não verbal**, daquilo que revela: as condutas instituídas, os códigos de comportamento. VILHENA (1999:118), aborda que uma das funções da observação é a descritiva - “observa-se para se descrever um fenómeno ou uma situação”. Deste modo, definimo-la como um olhar sobre a situação sem que esta seja modificada(...) no sentido de obter dados sobre a mesma.

Entretanto, recorreremos ao outro instrumento de pesquisa, a **entrevista**, tida por BINGHAM e MOORE,1924, citados por VILHENA (1999:118), “ como uma conversa com um objectivo”. Esta autora assevera que a entrevista é um instrumento mais adequado para delimitar os sistemas de representações, de valores e de normas, veiculadas por indivíduos, passíveis de se exprimir pelo conhecimento tácito.

Especificamente desenhamos **entrevistas não padronizadas ou não estruturadas**, pois, estas dão maior autonomia ao entrevistado, cabendo ao pesquisador orientá-lo para os seus objectivos.

3.4. População e amostra

3.4.1. População

O conjunto total das unidades de análise com limites geográficos e temporais, consistiu numa tipologia que respeita as particularidades do tema, em que os resultados da pesquisa, observam-se nos diferentes campos de análise, vinculando aspectos objectivos e subjectivos subjacentes a representações, concepções e visões utópicas e ideológicas do mundo, quer das instituições



formais (MINED / Escola Gwaza Muthine) e informais (pais e encarregados de educação, personalidades privilegiadas da comunidade)

3.4.2. Amostra - Da população extrai-se um subconjunto representativo, que é constituído por elementos (entrevistados) seleccionados de acordo com certos critérios intencionais (a escolha propositada de entrevistados até satisfazer-se a complexidade da amostra - a tríade do bloco de análise composto por seguintes instituições MINED, escola e comunidade)

Por se tratar de uma tipologia não probabilística, isto é, qualitativa, onde a amostra escolhida é relevante pela sua relação com o tópico ou tema de pesquisa o que vai determinar a forma **propositada ou intencional** como os entrevistados vão ser seleccionados.

Assim, para obter todos os casos (elementos) possíveis que cumprem determinados requisitos, combinamos métodos de identificação e procura de casos, o que se traduz na amostragem propositada, que tem mais a ver com o poder de argumentação ou justificação do pesquisador (quanto a certas categorias reunidas pelos entrevistados, neste caso em número de 21), obedece-se a seguintes requisitos:

1- Para a compreensão do A.I.E, estabelecemos contacto com o MINED e recorreremos à análise documental e à entrevistas a dois (2) quadros superiores e depois fomos a escola onde inquirimos dois (2) professores dirigentes e um (1) professor simples em volta da seguinte problemática: sendo o SNE uma estrutura constituída por três subsistemas fundamentais, a saber, o ensino pré-escolar, o ensino escolar e o ensino extra-escolar. Faz sentido para o tema a valorização interrelacionada dos dois últimos, mas com a preocupação de enaltecer os conteúdos e contextos extra-escolares.

De acordo com Lei nº 6/92 de 6 de Maio sobre o SNE, compete ao Estado promover a realização de actividades extra-escolares e apoiar as que neste domínio, sejam de iniciativa das associações culturais e recreativas, associações de estudantes e organismos juvenis, organizações cívicas e confessionais e outras (1992:26). De uma forma geral os sistemas de ensino independentemente das suas particularidades, são constituídos por três áreas principais, tais como: profissional, pedagógica e a área escolar, assim o refere NÓVOA (1995). Estas áreas não tem limites estanques mas flutuantes, portanto é sobre a 3ª área em que se faz

seguinte pergunta. – *Que procedimentos são observados para a autonomia relativa da área escolar, tendo em conta que esta privilegia a incidência de vários actores sociais (pais, decisões da comunidade)?*

2- Para a percepção do senso prático (experiências tanto sociais como naturais na vida quotidiana / ethos linguístico / ethos familiar) e a sua relação com a escola. – *Quais são os aspectos sociais e económicos abordados pela escola que têm ligação com a vida quotidiana local?*

Para tal, entrevistamos doze (12) alunos provinientes de famílias que vivem predominantemente da agro-pecuária e comércio informal como formas de sobrevivência; de zona habitacional de nível sócio-económico relativamente baixo; de ocupação de baixo status dos pais e ou ausência de um deles e com poucas perspectivas dos pais quanto ao desenvolvimento dos seus educandos.

3- Como é evidente, a complementaridade da amostra tivemos em conta o lugar de figuras relevantes e outros membros da comunidade. Entrevistamos seis (6) pais e / ou personalidades, sob a questão: *Qual é o papel social da escola em Marracuene? / Como é que os formandos do ESG-1 (Gwaza Muthine) com novos conhecimentos contribuem para a vida sócio-productiva na família e na comunidade.*

3.4.3. Recolha de dados

3.4.3.1. Pré-teste ou pesquisa piloto

Com vista a corresponder com os requisitos da fase exploratória, no mês de Abril do corrente ano delimitamos três blocos de análise; MINED, escola e comunidade, especificamos os tópicos que nos pareceram pertinentes para o estudo em curso, tendo igualmente formulado questões para cada um desses blocos, que mais tarde nos serviram de guia orientador ao longo das entrevistas.

SACKS e HERITAGE resgatados por COULON (1995:72) referem-se à um método que nos parece facultativo quando se trata de entrevistas exploratórias: o da análise da conversação, que coloca o entrevistador como simples interveniente na conversa, pois, no decorrer das conversas demonstra-se a competência social em relação aos nossos semelhantes, tornando

compreensíveis aos outros o nosso comportamento e, de outro lado, interpretando o comportamento dos outros.

Em Marracuene cumprimos com os trâmites formais e seguidamente mativemos conversas informais com sete (7) hipotéticos entrevistados. De forma propositada ou intencional entrevistamos cinco alunos, dois (2) da 9ª classe e três (3) da 10ª classe e entrevistamos também a dois senhores um (1) funcionário da DIC e um (1) idoso residente na zona do batelão e as conversas decorreram em momentos e lugares distintos com vista a apreensão das percepções próprias e não influenciadas.

Esta foi uma das formas para a testagem do instrumento de coleta de dados, simultaneamente iam anotando as reacções do entrevistado, sua dificuldade de entendimento, sua tendência para esquivar-se de algumas questões. Ex: Qual é a importância diferencial dos formandos na comunidade em Marracuene? Assim, com todo cuidado fomos corrigindo a sua ambiguidade e vimos que algumas questões eram supérfluas e incompletas.

Constatados os problemas do pré-teste, reformulámo-lo para um vocabulário acessível e fidedigno. Este exercício é importante porque ajuda para a obtenção de uma estimativa sobre os futuros resultados, podendo oferecer uma nova organização nas hipóteses, nas variáveis, etc.

3.4.3.2. Fase de entrevistas propriamente ditas

Na semana de 28 de Junho à 03 de Julho em função das lacunas detectadas voltamos ao campo já com clareza em relações as entrevistas.

No primeiro objectivo-*Verificar a relação da escola Gwaza Muthine com o conhecimento tácito.* O tipo de perguntas a fazer-se tem a ver com o pressuposto de que as escolas tenham uma integração harmoniosa no tecido comunitário e nas redes de relações ao nível local, como por exemplo:

- Para que serve a escola?
- O que é a educação para a comunidade?
- O que é conhecimento comunitário?
- A escola tem algum sentido para a comunidade?



- Como se faz a ligação escola / comunidade?
- De que conhecimentos da comunidade e realidade locais deviam ser tomados em conta na escola?
- Qual é a disciplina que aborda o conhecimento e as práticas da vida quotidiana em Marracuene?

O processo de reivindicação da autonomia que nos nossos dias se faz sentir não invalida a necessidade de contar com o apoio forte do Ministério, das direcções Distrital e Provincial, da Administração e outras entidades regionais e locais, este apoio material, humano e de aconselhamento é necessário, mas não deve ser confundido como um controlo fechado, normativo e de relação autoritária vertical.

Contudo, o aspecto acima abordado deu-nos uma luz de como reflectirmos em torno do segundo objectivo: *Compreender a função ideológica do sistema de ensino e a sua função com a estrutura das relações de classe na realidade rural.*

Sendo o sistema de ensino um conjunto de estruturas em que o dispositivo educativo é uma das expressões relevantes e pretendendo conhecer o seu significado, apoiamo-nos em FIGARI citado por VILHENA (1999:176) que desagrega-o em dois termos, o termo *dpositivo* que diz respeito não só à parte invisível como também aos fenómenos relacionados com a sua estruturação e o termo *educativo* porque, não se limitando a uma função descritiva, é utilizado simultaneamente com finalidades de aprendizagem.

Quer dizer que nos programas didácticos do Aparelho Ideológico escolar devem-se contemplar “Espaços Vazios-EV⁽¹⁴⁾” para as ACC que são estruturas que tornam visíveis os projectos educativos específicos o que pode se traduzir numa expressão significativa da representação da estrutura das classes sociais, atenuando a representação instrumentalista e determinista dos de cima.

(14) É um conceito da nossa criatividade para opôr a tendência muitas vezes tecnicista e determinista (marxista) que toma as realidades educativas como pré-definidas pela estrutura, mas na verdade os eventos educativos são construções. Daí que este é o lugar de pertinência cognitiva comunitária, proferida por várias sensibilidades quer científicas como tradicionais. VILHENA, 1999, refere que estes são espaços ricos, complexos, motivantes, gratificantes, que permitem colmatar as lacunas, interpretar a realidade e compreender a complexidade.

Com o efeito para a compreensão do significado de *classe social* no distrito foi difícil, pois, requer um consenso abstraído a outros níveis de análise sociológica. Deste modo, como investigadores individuais e simples, recorreremos por questões metodológicas a instrumentos de análise mais perceptíveis tais como estrato ou camada social, que entendemos como grupos de famílias com certa vulnerabilidade sócio-económica em Marracuene, assim alguns critérios para essa leitura foram: o nível de renda, a origem da renda, a riqueza, a educação, o pretígio da ocupação, a área residencial. Observamos que essas populações particularmente em Bobole, Machubo / Macaneta, Matalana e mesmo na Vila são desfavorecidas, o que se reflecte consequentemente nos alunos oriundos destas zonas.

Esta observação / inferência carece de categorias estatísticas, por isso recorreremos ao método qualitativo-objectivo, possível a partir da apreensão de agrupamentos com *status* comum ou agrupamentos de pessoas caracterizadas por uma conduta semelhante, atitudes ou por opiniões comuns ou ainda por certo grau de interacção e de associação mútuas, o que é visível na feição social, espiritual, mental e nas práticas económicas.

Quanto a vida económica, as populações vivem da agricultura irrigada nas terras baixas do Incomati (*a nhaca ne savene*) para hortaliças, arroz, cana, batata-doce e banana; da agricultura do sequeiro nas terras altas das savanas do interior (*a tlhavene*) para amendoim, mandioca, mapira e outras culturas, assiste-se o sub-aproveitamento da terra, a aplicação de técnicas rudimentares e a prática da policultura (várias culturas num só terreno). Paralelamente a prática agrícola as populações criam animais de pequeno porte, podendo-se encontrar pequenos focos de criadores de gado bovino e caprino, restando a pesca com ajuda de barco a remos principalmente para os que vivem ao longo costa (vide o anexo nº1 e 3).

No que diz respeito às práticas espirituais, são populações de crenças religiosas diferentes, entre zione, católica, doze e velhos apóstolos, existindo, porém uma prática comum de numerosos ritos como o *ku palha*-ritualização de eventos de relevância social e espiritual, ex: o facto Gwaza Muthine, cerimónias de evocação de divindades como símbolos de coesão social, cerimónias de eternização dos mortos (ciclo espiral dos mortos que é a crença de que os africanos não morrem, a vida e a morte ligam-se num ciclo de eternidade). Ainda neste âmbito

espiritual há crença no espiritismo, no curandeirismo e na medicina verde (folhas, raízes, pó de ossos e tatuagens- *ku thavela*).

No entanto, a escola Gwaza Muthine torna-se lugar onde interactuam alunos e professores de proviniências diferentes que pela osmose (simbiose de práticas tradicionais da comunidade e de práticas científicas inculcadas pela escola), daí, reivindicam um conhecimento intermédio.

Nestas condições ricas para a pesquisa, no fim da tarde do dia 05 de Julho do corrente ano, dirigimo-nos a escola para a identificação de inquiridos, num universo de cinco (5) turmas, adoptamos o método estratificado até alcançarmos pequenos grupos-estratos de três estudantes para cada um, dando o somatório de quinze (15) que preenchessem as seguintes categorias:

- **Idade**- pelo menos a partir dos 16 anos em diante, pois , já participam activamente na vida familiar;

- **Origem** ou **provinência** em comunidades desfavorecidas como é o caso de Machubo, Macaneta, Matalana e Bobole(em média percorre-se 10 km até a escola)

No mesmo dia conseguimos oito (8) entrevistas com alunos, uma (1) entrevista com o Director adjunto-pedagógico, duas (2) com professores os quais vincaram o seu ponto de vista.

No dia seguinte, 06 de Julho concluímos as entrevistas com os quatro alunos que faltavam e contactámos o representante dos pais que era ao mesmo tempo chefe do Bairro Minkhanhine onde se localiza a escola. Concentramo-nos nesta figura para a compreensão por um lado, da ligação escola/comunidade e, por outro, da crença na cura tradicional.

No dia 07 do mesmo mês dialogamos com um (1) senhor tido como representante da Autoridade tradicional no Bairro de Guava, um (1) chefe da DIC e e uma (1) personalidade reconhecida residente em Nhangonhana onde quizemos compreender as causas da existência de um número cada vez maior de graduados do Esg-1 sem ocupação na comunidade.

Portanto, somos da opinião de que as vinte (20) entrevistas prestadas forneceram à nossa prática empírica uma fiabilidade e fidedignidade em coerência com os objectivos e hipóteses formulados.

IV. Apresentação dos resultados

A partir do cruzamento dos itens de observação sistemática com os dados convergentes, obtidos através da utilização de diferentes técnicas (análise documental, entrevistas e observação) procuramos, não dirigidos pelo desejo natural de ver confirmada a nossa hipótese, mas demonstrar as evidências a que se chegou através da pesquisa. Passamos aos dados pertinentes e significativos que podem ou não corroborar com a hipótese "a centralização das definições e decisões educativas pelo macro-sistema (Aparelho Ideológico-escolar Estatal) degenera numa incompatibilidade com o meio de aprendizagem específico do aluno e da escola que tende a reflectir a cultura e as tradições locais e regionais.

4.1. Unidade de análise (1) - MINED

O material que nos facilita a discussão neste campo foi , entrevistas e análise documental, convista a compreender como é que os grupos de interesse macropolíticos institucionalizam as lógicas de acção (ideológicas ou políticas), numa certa organização ou área educativa

De acordo com informações colhidas a partir de um alto funcionário do MINED no Departamento do Ensino Geral do 1º Ciclo, o processo de autonomia ou descentralização é incipiente, estando-se a envidar esforços primeiro para o 2º Ciclo sobretudo na "modernização da descentralização dos recursos administrativos", não obstante, estando-se a dar simbolicamente um fundo chamado de Apoio Directo às escolas(ADe), que é alocado directamente às escolas primárias públicas do EP1, é verdade que o Estado continua com o mesmo papel centralizador evocando o baixo nível de confiança em relação a gestão nas escolas.

Quanto às concepções ideológicas limitou-se a dizer que neste País, há uma missão histórica da Frelimo daí que, até aos nossos dias os lugares de decisão tem a ver com esta herança que tende a ser massificada. Pressupõe-se que uma oposição no interior da organização, apesar de saudável é conotada como uma atitude de tendências do "inimigo" de intencões ideológicas contrárias ao funcionamento do sistema. Para o presente trabalho ideologia é a concepção do mundo, é a visão social do mundo que conduz para a estabilização ou legitimação da ordem social estabelecida e não é a consciência deformada da realidade, não é ilusão e nem é realidade invertida mundo.

Num outro desenvolvimento o entrevistado apontou que na fase actual o Ministério reconhece a existência de grandes lacunas no 1º ciclo quanto ao nível de repetências nas cadeiras de ciências exactas (matemática, física e química) e idealizava-se ainda um projecto de revisão curricular que irá transformar o ensino secundário de dois ciclos para três.

A insistência pela compreensão do processo de descentralização, o funcionário do MINED foi categórico em afirmar que há certa liberdade que o professor tem, no acompanhamento as práticas das comunidades como colheitas, sacha e outras. Existe um dispositivo legal sobre a prática dessas actividades mas com uma margem de orientação muita duvidosa e de difícil concreticidade, por isso, propomo-nos com os EV.

Referiu-se ainda, a universalização ou homogeneização dos conteúdos como sendo formas de os alunos adquirirem competências e qualificações, tendo dado exemplo da cadeira de língua portuguesa onde “os alunos aprendem como escrever a carta para o pedido de emprego (...)”, este exemplo demonstra a justificação ortodoxa e marxista de ideologia que é a ilusão, que é a consciência deformada da realidade dada pela classe de posição dominante, pois as competências sociais são também possíveis pela concepção da ideologia tomada do ponto de vista oposto que é a partir da aquisição do conhecimento de particularidades das comunidades.

Desta fonte viva quisémos cruzar com as fontes bibliográficas partindo do seguinte tópico:

4.1.1. A macropolítica e a centralização institucional educativa

A análise macropolítica explica como é que as lógicas de acção que são geradas por grupos de interesse externos penetram nas organizações.

O sistema educativo moçambicano consolida-se desde a Independência graças a acção do Estado que reservou para si a definição e decisão de todos os aspectos até à emergência de tendências reivindicadoras de dispositivos sociais particularizados, para fazer com que o Aparelho Escolar deixasse de se edificar contra as famílias e comunidades.



NÓVOA (1995:33) apregoa que estas famílias e comunidades outrora foram marginalizadas, ora com um argumento político ao dar legitimidade total ao Estado para decidir em matéria educativa, ora com um argumento profissional baseando na competência especializada dos professores em matéria educativa.

O autor realça que devido ao funcionamento burocrático e centralizado do sistema educativo nunca se sentiu, de facto, a necessidade de criar dispositivos de avaliação das escolas, e que a acção das autoridades limitava-se a um controlo administrativo, baseado no cumprimento das directivas estatais.

THOMAS e MEYER, 1984, ZVEVER,1998, citados por SARMENTO (1999:145) apontam que *as escolas públicas têm sido alvo de muitas tentativas de institucionalização*, por exemplo; as lógicas de acção podem ser impostas por processos legislativo-administrativos que afectam uma determinada organização, porém, essas lógicas são frequentemente impostas através de mitos criados por instituições ou profissões assentes numa determinada maneira apropriada de estruturar um tipo de organização em particular.

Na nossa óptica percebemos que o MINED como organismo do Estado Moderno não se compatibiliza com o processo de autonomia ou de descentralização que nos vários cenários de tentativa da sua implementação chega a constituir um constrangimento:

1º, o Plano Estratégico de Educação (PEE)(1999-2003:32,33) advoga que a descentralização sufoca os gestores a nível local; é um dos riscos, devido a capacidade administrativa que a todos os níveis do sistema educativo é, de certo modo, limitada, pois muitos directores de escola estão mal qualificados, mesmo para realizarem as poucas tarefas que lhes têm sido solicitadas no actual sistema centralizado. Realça ainda que a descentralização exacerba as desigualdades entres as regiões e as escolas devido a potencialidades económicas e sociais diferentes, naturalmente que há certas comunidades melhor preparadas do que outras para aceitarem novas responsabilidades e oportunidades que ela confere.

2º, WEILAR (1992:106) aponta que a noção de descentralização como redistribuição do poder é, em grande medida, incompatível com os interesses declarados do Estado Moderno, que

consistem em manter o controlo efectivo e desfazer-se de algumas das suas funções-chave relacionadas com o sistema de produção económica e de acumulação de capital.

3º, considera-se, em geral, razoável e válida a noção de descentralização dos contextos e conteúdos de aprendizagem para reconhecer a diversidade e a importância dos contextos culturais distintos, contudo, tal prática confronta-se com ofertas contrárias dum tipo de aprendizagem menos orientado para a especificidade dos contextos culturais e mais para a universalidade nacional e internacional em relação aos modernos sistemas de tecnologia e comunicação.

Nas análises julgamos que NAURA FERREIRA (2001:14) dá um contributo válido para a solução desta questão ao clarificar e tornar coerente o conceito de **territorialização** (descentralização), o qual significa uma grande diversidade de princípios, dispositivos e processos inovadores no domínio da planificação, formulação e administração das práticas educativas que, de um modo geral, vão no sentido de valorizar a afirmação dos poderes periféricos, a mobilização local dos actores e a contextualização da acção política.

Esse processo contrapõe a homogeneidade das normas e dos processos propondo a heterogeneidade das formas e das situações, fazendo com que na definição e execução das políticas educativas, a acção dos actores deixe de ser determinada por uma lógica de submissão, para passar a subordinar-se à uma lógica de implicação.

4.2. Unidade de análise (2) - Área escolar (alunos, pais e a comunidade em geral)

4.2.1. Condições físico-naturais que influenciam as maneiras de sentir, de estar, de pensar, de produzir e de viver dos alunos e da comunidade em Marracuene.

Após uma observação sistemática na comunidade em estudo partimos do que seria o comportamento humano em relação aos fenómenos físicos⁽¹⁴⁾ e servindo-nos de DURKHEIM (1967:70) ao referir que o meio físico e social influencia a educação e por isso, a educação deve estar de acordo com os habitats e com as classes sociais. É de estimar que pelo menos

(14) As condições físicas também podem ser observadas e descritas, assim traduzindo-se numa das componentes fortes para os nossos resultados.

90% das famílias existentes em Marracuene praticam a agricultura de subsistência apesar das condições naturais favoráveis.

4.2.1.1. Relevo - divide-se em duas grandes unidades: i) Área das dunas é elevada e arenosa, são solos de areia fina com cor vermelha a laranja devido a fraca retenção das águas é adequada para culturas que resistem a pouca humidade (mandioca, feijão nhemba, amendoim, etc. para além de fruteiras silvestres, crescem mangueiras, cajueiros e citrinos). ii) A área da planície costeira é uma área plana e baixa, com vários tipos de solos mas em comparação com as dunas contém argila, é estratificada e tem quase sempre alto teor de carbonato de cálcio. Segundo KAUFFMAN (1987) o que determina a *forte potencialidade agrícola* é a presença de alcalinidade e salinidade.

4.2.1.2. Hidrologia – há dois sistemas de águas na zona costeira: uma corrente de água doce e uma corrente de água salgada do mar as quais determinam *fortemente a potencialidade agrícola* (id.ibid). RIBEIRO(1989) refere que a rede hidrográfica é constituída por um rio principal com dois afluentes (Bobole e Nhangonhana) o Incomati, de caudal permanente, que cruza o distrito de norte a sul, desde o ponto administrativo de Machubo, passando pelas localidades de Nhangonhana e Marracuene até desaguar no Oceano Índico (vide o anexo nº3).

4.2.1.3. Clima – Os dados meteorológicos disponíveis em Maputo, indicam um clima favorável para a agricultura.

O clima é tropical, com temperaturas médias anuais de 23,2°C (médias das temperaturas máximas de 28,9°C ;médias das temperaturas mínimas de 17,5°C), sendo o período mais quente de Outubro a Abril, com uma pluviosidade média anual de 750,2mm, uma *época chuvosa de 6 meses, entre Novembro e Abril e com maior incidência de chuvas no período de Dezembro à Março.*

4.2.2. A vida quotidiana dos alunos na comunidade rural

Para SCHUTZ,1932, citado por COULON (1995) o mundo social é o da vida quotidiana vivida por pessoas que não tem interesse teórico, a priori, pela constituição do mundo. Este mundo social é um mundo intersubjectivo, mundo de rotinas, em que a maioria dos actos da vida quotidiana são em geral realizações práticas (idem:12). A vida dos alunos nas zonas rurais está

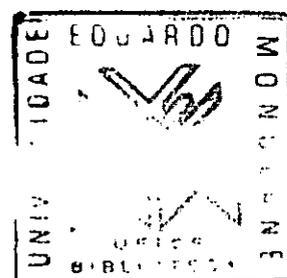
dividida por diferentes tipos de conhecimento; o científico é uma parcela que os ocupa principalmente na escola, associa-se fora dela o conhecimento prático que para a sua compreensão estabelecemos tópicos que o compõem:

- 1- **Práticas econômicas:** Agricultura (AG), criação de animais de pequeno porte (CAPP), pesca (PC) e a venda de produtos vegetais e pescado (VPVP).
- 2- **Práticas religiosas:** católica (C), zione (Z), velhos apóstulos (VA), 12 apóstulos (12AP) e outras.
- 3- **Crença na tradição:** cerimónias tradicionais (CT) e curandeiros (CR).
- 4- **Crença na medicina moderna (CMM).**
- 5- **Crença na medicina tradicional (CMT).**
- 6- **Aplicação do conhecimento científico no quotidiano (ACCQ)**

Pelo facto de as informações serem muito extensivas optamos por elaborar o seguinte esquema-resumo articulado com base nas abreviaturas de tópicos da vida quotidiana dos estudantes.

ABREVIATURAS DOS TÓPICOS DO CONHECIMENTO TÁCITO						
INFORMANTES	1	2	3	4	5	6
1	AG/CAPP	12.AP	CT/CR	CMM	CMT	ACCQ
2	AG/CAPP	C	CT	CMM	CMT	-
3	AG	Z	CT	CMM	CMT	-
4	AG/VPV	V.AP	CR	CMM	CMT	ACCQ
5	AG	Z	CT/CR	CMM	CMT	-
6	AG/CAPP	C	CT/CR	CMM	CMT	-
7	AG/VPV	-	CT	CMM	CMT	-
8	AG/VPVP	-	CT	CMM	-	ACCQ
9	AG	V.AP	CT	CMM	CMT	-
10	AG	C	-	CMM	-	ACCQ
11	AG/CAPP	-	-	CMM	CMT	-
12	AG	-	-	CMM	CMT	-

Adaptado pelo investigador



PINTO (1995) advoga que há estudos que chegaram a conclusão de que quanto maiores forem as diferenças entre os estilos educativos familiares e escolares piores são as prestações escolares dos alunos. Ora vejamos, de acordo com os dados do esquema-resumo que mostram o *habitus* ou *ethos* familiar dos alunos o qual não é continuado na educação escolar. Neste caso, constatamos o predomínio de práticas tradicionais em vários âmbitos da vida, cerca de 100% dos inquiridos ajudam na agricultura de subsistência, têm crença na medicina moderna pressupõe-se que essa crença seja a influência da educação formal, cerca de 60% a 70% têm crença na medicina tradicional o que nos prova a sua aceitação. Um dos factores dos altos índices de repetências na 10ª classe deve ser da fraca relação dos conteúdos curriculares com as realidades educativas.

Na generalidade os alunos nas suas respostas gostariam de estudar e aprofundar conhecimentos que também tivessem a ver com a sua natureza; o ensino geral parece-lhes um percurso de longo termo e muito dispendioso e em jeito de suas propostas o ensino técnico seria mais próximo da realidade tendo em consideração o perfil sócio-geográfico acima referido.

Dos alunos interrogados salientam-se duas facetas de personalidade social: por um lado, os que primam pela autonomia (aptidão para definir os seus próprios objectivos e realizá-los)⁽¹⁵⁾ justificada pela valorização da sua arte (*shikelekedana* em Matalane), cultura, cura, dança, perfil natural rico, através de abordagens nos “Espaços Vazios (EV)” para as ACC, por outro lado, os que são pela acomodação (aptidão para aceitar objectivos definidos por outros e para os realizar)⁽¹⁶⁾ como a necessidade de contar com forte apoio de entidades do Ministério e do Governo quer materialmente como em aconselhamento. No entanto, este aspecto não deve ser confundido com um controlo ferido de verticalidade.

Estes pressupostos remetem-nos à análise feita por SARMENTO (1999) que advoga que as escolas não podem ser encaradas como independentes do seu contexto mas também não podem ser analisadas simplesmente em termos de adaptação a esse contexto, para referirmos que as escolas são instituições dotadas de autonomia relativa, como um espaço intermédio no domínio

⁽¹⁵⁾ Ver KELLRHALS e MONTADON, 1991, citados por PINTO (1995:)

⁽¹⁶⁾ Idem.

educativo, que não têm que exagerar as normas do macro-sistema como também, não se devem limitar apenas nos valores da comunidade local.

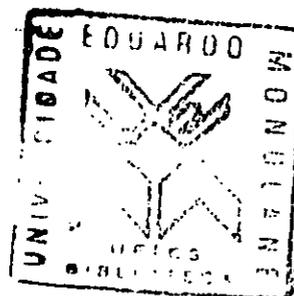
4.2.3. As percepções quotidianas dos pais e de outras personalidades quanto a escola.

Baseamo-nos nas informações de seis (6) entrevistados designadamente dois (2) curandeiros, dois (2) idosos nativos, duas (2) senhoras influentes na comunidade e um (1) representante da autoridade comunitária.

Partindo da ideia de que o conhecimento do senso comum é o mundo social e cultural em que os homens partilham numerosas relações de interacção, mundo esse dos objectos culturais e das instituições sociais (família, escola, produção, etc.) onde nascem, educam-se, produzem e se reconhecem num mundo de intercomunicação e de linguagem, os actores intervenientes no quotidiano devem tomar parte activa na “definição da situação” das instituições em que vivem.

A definição da situação como desejo de ver realizadas as intenções e sensibilidades comunitárias na escola é algo por repensar. Os entrevistados na sua generalidade referiram que os valores sociais mudaram muito: “(...) hoje em dia as crianças quando são repreendidas não obedecem, riem-se deles / gostariam de ver abordadas as práticas e os valores da comunidade / a escola deveria estar virada para ensinar a arte, pesca, técnicas agrárias pois, o perfil natural favorece tais práticas / referiram também que os seus filhos e netos tem dificuldades de continuar os seus estudos por causa do seu poder económico que é fraco / disseram também que conheciam muitas pessoas que se graduaram mas não faziam nada”

Em relação aos curandeiros, depreendemos um sentimento de que nas zonas rurais os seus conhecimentos são válidos, pois muitas famílias recorrem a sua prestação; afirmaram o seguinte: ” gostariam de transmitir o que sabem sobre a cura tradicional / conhecem as folhas, raízes, plantas e ossos que curam doenças / as pessoas tem crença nos seus conhecimentos / muitas pessoas depois do insucesso num certo tratamento da medicina moderna, recorrem aos seus serviços e conseguem resolver / gostariam de transmitir apenas o conhecimento da cura material e não o espiritismo pois tem a ver com os laços de cada família”.



No entanto, a comparação dos resultados alcançados com os descritos na revisão da literatura mostra a necessidade e pertinência de um novo equilíbrio cognitivo, tendo em conta uma autonomia relativa no respeitante aos conteúdos de aprendizagem, naturalmente, sem que o macro-sistema se distancie das lógicas de acção locais susceptíveis a nosso ver de serem abordadas nos EV para as ACC acima referidos.

A autonomia dessas práticas é compatível com o processo de descentralização traduzindo-se como alternativa do Estado Moderno face ao aumento dos conflitos e da perda de legitimidade

4.2.4. A descentralização como legitimação compensatória

MAX WEBER, CROZIER et al ,1975, citados por SARMENTO (1999:110) dizem que o Estado Moderno confronta-se com um grave desafio causado pelo desgaste da sua própria legitimidade. Este Estado Moderno por razões relacionadas com o volume e a natureza das exigências que se lhe colocam, enfrenta a “deslegitimação da sua autoridade”. HABERMAS (1975) relça que a base normativa da autoridade do Estado tornou-se cada vez mais precária.

WEILER (1993) citado por SARMENTO (1999:111) diz que além desta premissa de precariedade da legitimidade e credibilidade do Estado, têm por certo que os que actuam em seu nome (políticos, legisladores, responsáveis de formulação de políticas, administradores *expertos*) estão conscientes deste desgaste de legitimidade do Estado e têm interesse em conservar ou recuperar este bem preciosíssimo no qual reside, ao fim ao cabo, a credibilidade das suas próprias acções.

O autor refere ainda que o problema da legitimidade do Estado Moderno reside em parte na sua natureza supercentralizada (real ou entendida como tal), no seu afastamento da “base”, na sua incapacidade estrutural em atender às profundas mudanças dentro da sociedade e na qualidade frequentemente “impessoal” e coercitiva da sua gestão burocrática. Em muitas sociedades modernas, particularmente no campo da educação, existe uma especial preocupação, pelas consequências negativas dos sistemas educativos amplamente centralizados.

No entanto, o ressurgimento do regionalismo cultural, das línguas locais e dialectos, das tradições culturais e de lógicas de acção localizadas provocou uma maior ênfase nos limites da

educação centralizada que na sua óptica tende a constituir maior obstáculo para a expressão democrática.

V. Considerações finais e recomendações

5.1. Considerações finais.

Um dos grandes dilemas em sociologia é o que ocorre entre a acção e a estrutura e uma das questões que se levanta é até que ponto os actores são livres ao ponto de transformar as estruturas ou a sua realidade social ou então será que os actores só agem em conformidade com essas estruturas e no contexto das estruturas sociais (constrangimento dos contextos sociais)?

Sendo o dilema do presente trabalho a inconsistência estrutural causada pela oposição entre interesses, conjunto de interesses estratégias próprias aliados à motivação de influenciar ou/e proteger objectivos comunitários (acção) e a acção do Aparelho de Estado (estrutura) que reserva para si a definição e decisão de todos os aspectos ligados ao ensino público, é evidente que no discurso dos decisores está confessa a necessidade da existência de actividades mais informais, complementares das curriculares que proporcionem um espaço aberto e dialogante, indo de encontro aos interesses dos alunos e dos grupos comunitários. Mais evidente é ainda a divergência entre o ponto de vista dos actores e a realidade que se pratica.

Realidade praticada nas escolas públicas tem sido até a fase actual alvo de forte institucionalização a partir das lógicas de acção, concretamente processos legislativo-administrativos, de dispositivos educativos impostos, certo modo fragmentados e monótonos. Isto vem a realçar o que BOURDIEU apregoa que a escola transmite uma cultura particularmente semelhante à dos grupos dominantes, exercendo uma violência simbólica sobre todos aqueles que não pertencem à classe legitimadora.

Determinação situacional (standortsgebundenheit) é um conceito de MANNHEIM que se forma por dois termos (posição e vínculo) para referir que toda a forma de conhecimento ou de pensamento está vinculada ou depende de uma posição social determinada, o que remete a tese do relativismo, argumentada com o facto de os pensamentos, os conhecimentos, as ideologias e as utopias se relacionarem com posições de classes determinadas. Porém esta ideia torna-se clara quando se diz que *o conhecimento não é só historicamente relativo, mas também*

socialmente relativo, em relação à certos interesses, a certas condições do ser social (como já foi referido a comunidade local reivindica que a escola seja um espaço intermédio de decisões, contemplando os supostos EV para as Actividades do Complemento Curricular-ACC).

Este facto tende a aproximar-nos à solução do dilema por uma atitude intermediária ou eclética, quer dizer, tomar um pouco de cada visão do mundo, um pouco de cada teoria para se chegar a uma visão multilateral. Neste caso, o ecletismo como solução só é possível quando o Aparelho Ideológico Escolar decidir-se e definir-se dando, uma autonomia relativa ao sentido atribuído pelos indivíduos às suas acções (nas suas interdependências sociais na comunidade).

Outrossim, esta emergência tardia do actor tem lenta mas progressivamente vindo a ser valorizada, pois permitiria no campo da educação enriquecer o currículo por diferentes focalizações (ACC), as quais são consentâneas com um sistema de ensino que substituiu os *códigos seriais* (caracterizados por compartimentação rígida do saber, associado a relações autoritárias e hierarquizadas) pelos *códigos integrados* (associados a enquadramentos flexíveis e a relações mais abertas, mais visíveis em países com uma visão menos tradicional).

Portanto, referir que esses códigos integrados são práticos e favorecem pela legitimação compensatória a descentralização dos conteúdos educativos enriquecidos pelo habitus dos alunos em Marracuene, evitando deste modo que estes procurem defesas antes da conclusão dos seus estudos.

5.2. Recomendações

Apartir do presente trabalho alcançamos um certo nível de resultados julgados pertinentes o que não retira a hipótese de que num outro equilíbrio de gestão de conhecimentos possa ser diferente pois, todo o saber nas ciências humanas inscreve-se num processo interminável de investigação.

Por isso o Aparelho (estrutura, sistema) Ideológico escolar deve definir políticas educativas suficientemente abertas, multifacetadas e concebidas de modo a não se tornarem um factor de exclusão social. Isto se explica por dispositivos educativos descontextualizados no tempo e no

espaço com a preocupação utilitarista de encontrar "boas" práticas para obter "bons" resultados.

Entretanto, os bons resultados e a solução do dilema são possíveis a luz do modelo interpretativo e crítico que nega a análise da complexidade educativa com base apenas em critérios quantitativos, descurando o mundo das relações, interações e interdependências na estrutura social analisada.

Esse mundo de complexidade qualitativa torna compreensível a abordagem das ACC o que conduz o aluno, na qualidade de co-autor de projectos no processo de inserção / integração comunitária.

Portanto, os sistemas educativos amplamente centralizados por serem fechados, pre-estabelecidos e pre-fixados não se compatibilizam com os EV que são práticos nos códigos de ensino integrado. É nossa grande recomendação a adopção de um modelo de valorização dos actores (alunos, pais e resto da comunidade) na definição negociada das suas situações com o AIE escolar, o macro-sistema daí, o ecletismo entre a estrutura e a acção.

BIBLIOGRAFIA

1. ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Editorial Presença, Portugal, 1970.
2. BACHARACH, S.e MUNDELL, B. *Institutional theory and the politics of institutionalization: the constructs of school reform (working paper)*. Ithaca, Ny: Cornell University, New York. State school of industrial and labor relations, 1993.
3. BECK, Ulrich et al. *Modernização reflexiva. Política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo, 1994.
4. BERGER, P.L, et LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Coleção "Antropologia", 8ª edição. Petrópolis, Vozes 1992.
5. BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C. *A Reprodução; elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Lisboa, Editorial Vega 1965.
6. BOURDIEU, P. *Razões práticas: Sobre a teoria da acção*. São Paulo, Papirus, Editora, 1989.
7. BUENDÍA, M. *Educação moçambicana; História de um processo: 1962-1984*. Livraria Universitária (UEM), 1999.
8. BUENDÍA, M. *Modelos de escola na história de Moçambique*. In: NÓVOA, A. & SCHRIEWR, J.(eds). *A difusão Mundial da Escola*. Portugal, Mc.Graw-Hill, 2000.
9. COULON, Alain. *Etnometodologia*. Vozes, Petropolis, 1995.
10. COULON, Alain. *Etnometodologia e educação*. Petropolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
11. DELORS, J. *Educação um tesouro a descobrir*. Porto, Edições Asa, 1996.
12. DEWEY, Jonh. *Educação e Democracia, Actualidades pedagógicas*, volume 21, Companhia Nacional- 3ª edição, São Paulo, 1959.
13. DURKHEIM, Emile. *Educação e Sociologia*. 7ª edição. São Paulo. Melhoramento, 1967.
14. DURKHEIM, Emile. *Educação e Sociologia*. Ciências do Homem. Edições 70.
15. FERREIRA, Naura S. Carpeto. (org). *Gestão democrática da educação: actuais tendências, novos desafios*. São Paulo. Cortez. 2001.

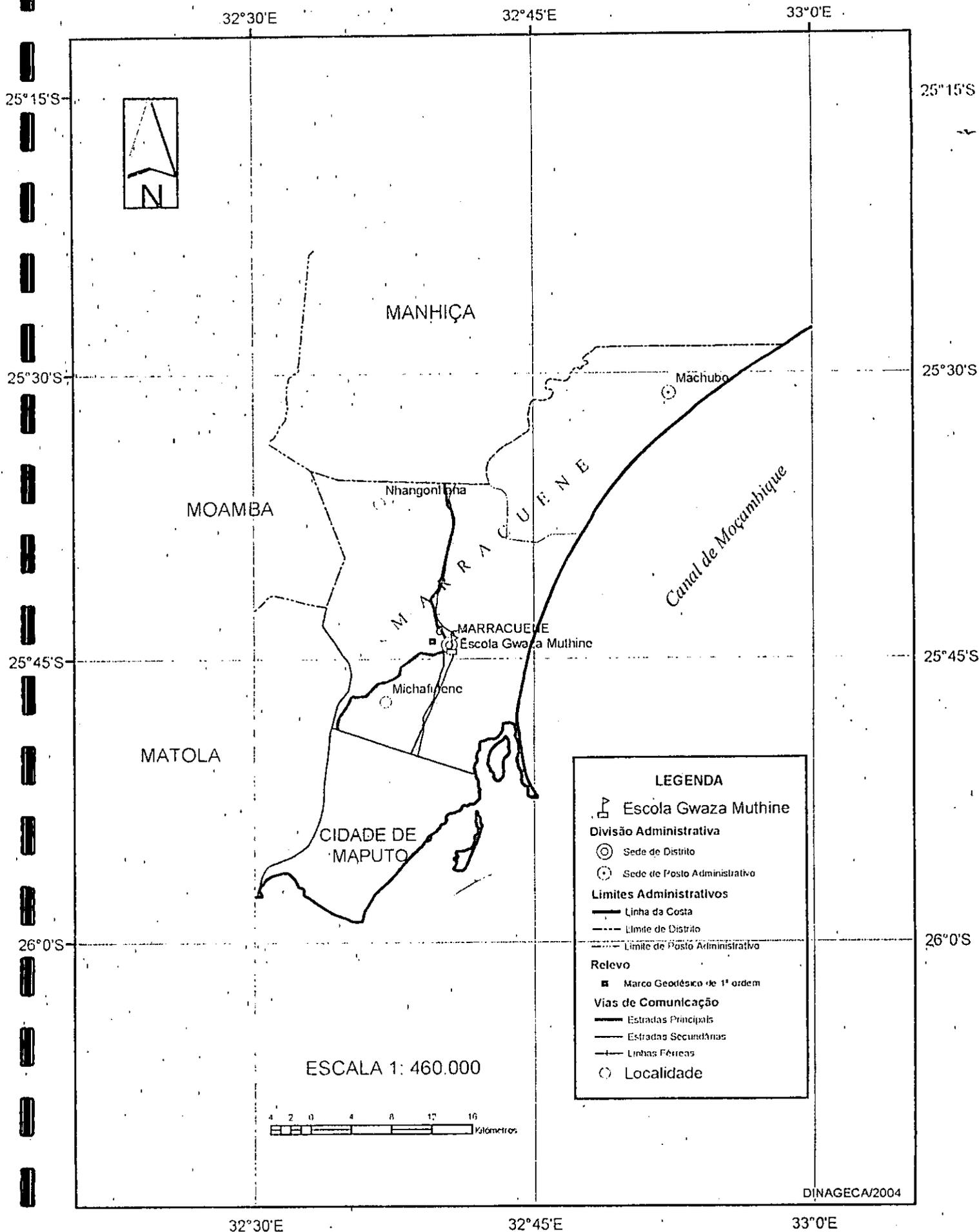


16. FORACCHI, M. Mencarine e MARTINS, J. de Sousa. *A sociedade de classes- Caracterização e processos básicos*. Livros técnicos e científicos editora. Rio de Janeiro:LTC, 1977.
17. GOLIAS, M. *Sistemas de ensino em Moçambique: Passado e Presente*. Editora escolar, 1993.
18. GRACIO, S & STOER, S.(Orgs). *Sociologia da Educação II. Antologia. A construção social das práticas Educativas*. Lisboa, Livros Horizonte.1982.
19. HABERMAS,J. *Problemas de legitimación en el capitalismo tardio*, Buenos Aires, Amorrortu, via RJ.1975.
20. HOYLE, E. *The politics of school management*.London:Hodder and Stoughton,1986.
21. HORKHEIMER, Max. *Eclipse de la raison*. Edições Payot, Paris, 1974.
22. KAUFFMANN, J. H. *Os solos da zona costeira entre Maputo e Marracuene. Avaliação preliminar da aptidão para a Agricultura e Horticultura*. INIA, Maputo. 1987.
23. KOLLER, Sílvia Helena. *Resiliência e vulnerabilidade em crianças em situação difícil*.Colectanêas da ANPEPP; Porto Alegre, 1996.
24. KRUPPA, Sonia M. Portela. *Sociologia da Educação*. Brazil, Rio de Janeiro, 1994.
25. LAKATOS,Eva M. *Metodologia científica*.Editora Atlas S.A. São Paulo,1988.
26. LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETE, G. et BOUTIN, G. *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Instituto Piaget, Lisboa,1990.
27. LIMA, Marinús Pires. *Inquérito sociológico. Problemas de metodologia*. 4º edição.Editorial Presença,Lda.Lisboa,1995.
28. LOWY; Michel. *Ideologias e ciência social. Elementos para a análise marxista*. Cortez. Editora,4a edição, São Paulo,1985.
29. LOBROT, Michel. *Para que serve a escola?* Terramar Editores, Lisboa. 1992.
30. MAFFESOLI, Michel. *Violência totalitária. Ensaio de antropologia política*. Zahar Editores.Rio de Janeiro,1981.
31. MANNHEIM, Karl. *Ideologia e utopia, introdução da sociologia do conhecimento*. 4a edição. Zahar Editores,Rio de Janeiro, 1982
32. MAZULA, B. *Educação, cultura e ideologia em Moçambique 1975- 1985*. (Em busca de fundamentos filosófico- antropológicos). Edições Afrontamento e Fundo Bibliográfico da língua portuguesa,1995.

33. MAZULA, B.(org.).*Moçambique, eleições, democracia e desenvolvimento*. Maputo, 1995.
34. MORROW, A.R. e TORRESE, A.C. *Teoria social e educação: Uma crítica das teorias de reprodução e cultura*. Porto, Edições Afrontamento, 1997.
35. NÓVOA, A. (Coord) . *As organizações Escolares em análise*. 2ª Ed. Lisboa, publicações Dom Quixote, 1995.
36. PINTO, C.A (1995). *Sociologia da Escola*. Alfragide, Mc. Graw-Hill de Portugal, 1995.
37. PLANO ESTRATÉGICO DA EDCAÇÃO 1999-2003 “ Combater a exclusão e renovar a escola”. Maputo, Outubro de 1998.
38. RIBEIRO, Rui. *Estudos sobre os Distritos Prioritários; Programas Gerais de Reabilitação de Produção Agrária* (PGRPADP). Distrito de Marracuene, Província de Maputo. Maio, 1989
39. SARMENTO, M. Jacinto (org). *Autonomia da escola, políticas e práticas*. Colecções: Perspectivas actuais/Educação. Edições: Ásia, 1999.
40. VILHENA, Teresa. *Avaliar o extra-curricular-A referencialização como nova prática de avaliação*. Perspectivas actuais/Educação. Edições Asa, 1999.
41. WEILER, H.N, *Es la descentralización de la dirección educativa un ejercicio contradictorio?*, in revista de Educación, 229 (Setembro-Dezembro), 1992.

DIVISÃO ADMINISTRATIVA DO Distrito de Marracuene

Anexo 1

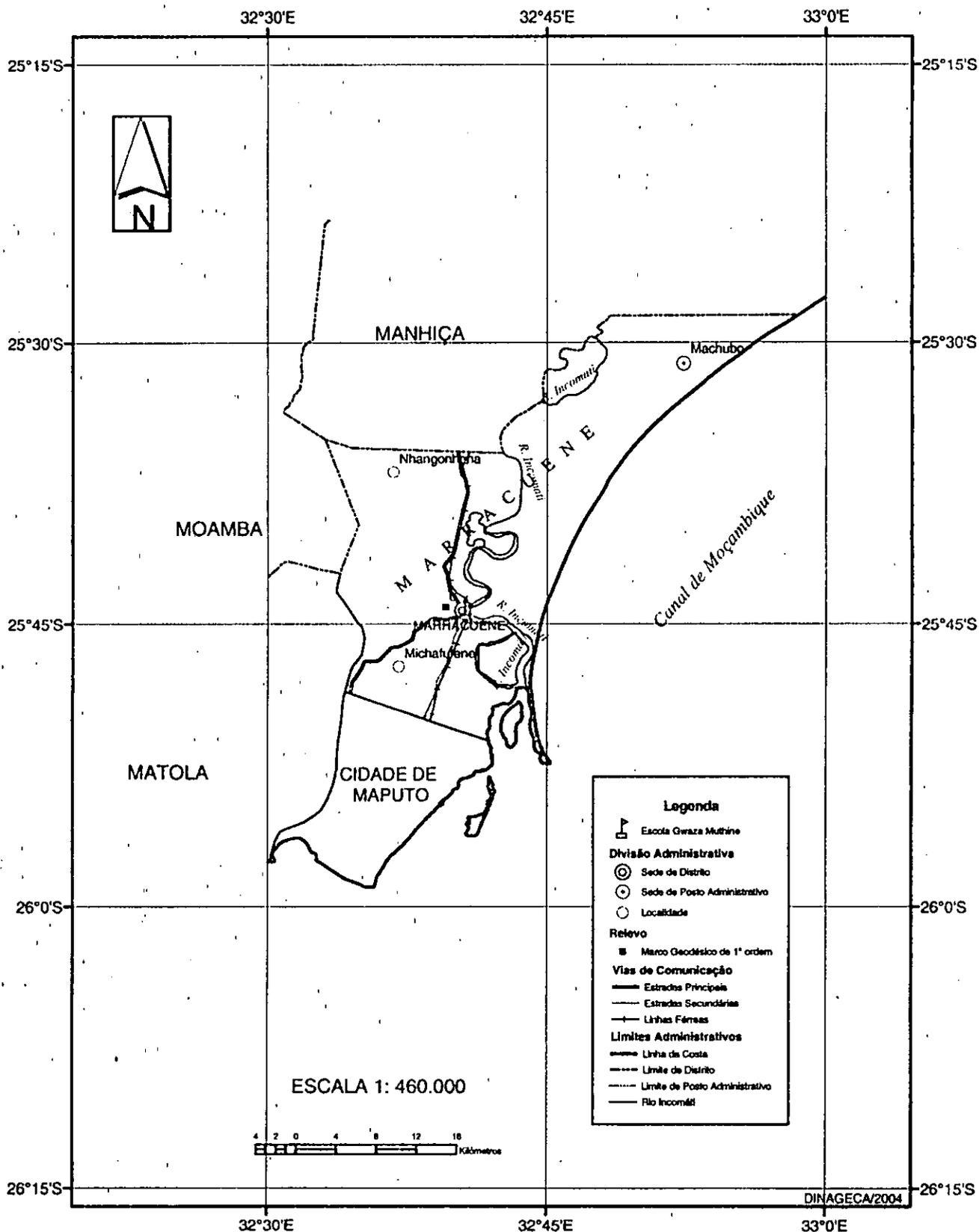


LEGENDA

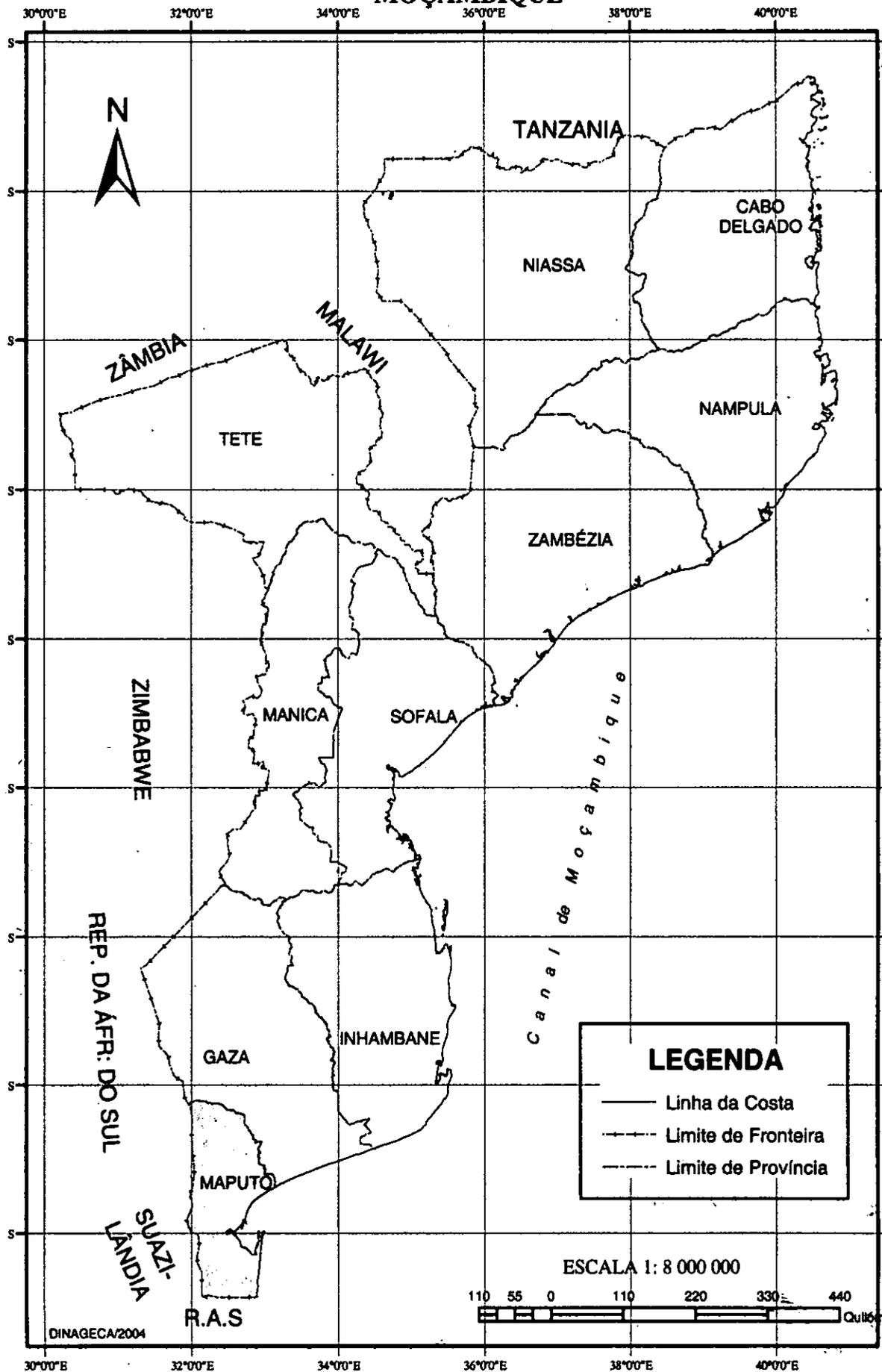
- Escola Gwaza Muthine
- Divisão Administrativa**
- Sede de Distrito
- Sede de Posto Administrativo
- Limites Administrativos**
- Linha da Costa
- Limite de Distrito
- Limite de Posto Administrativo
- Relevo**
- Marco Geodésico de 1ª ordem
- Vias de Comunicação**
- Estradas Principais
- Estradas Secundárias
- Linhas Férreas
- Localidade

DISTRITO DE MARRACUENE - HIDROGRAFIA

Anexo 3



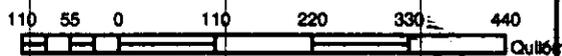
MOÇAMBIQUE



LEGENDA

- Linha da Costa
- - - Limite de Fronteira
- - - Limite de Província

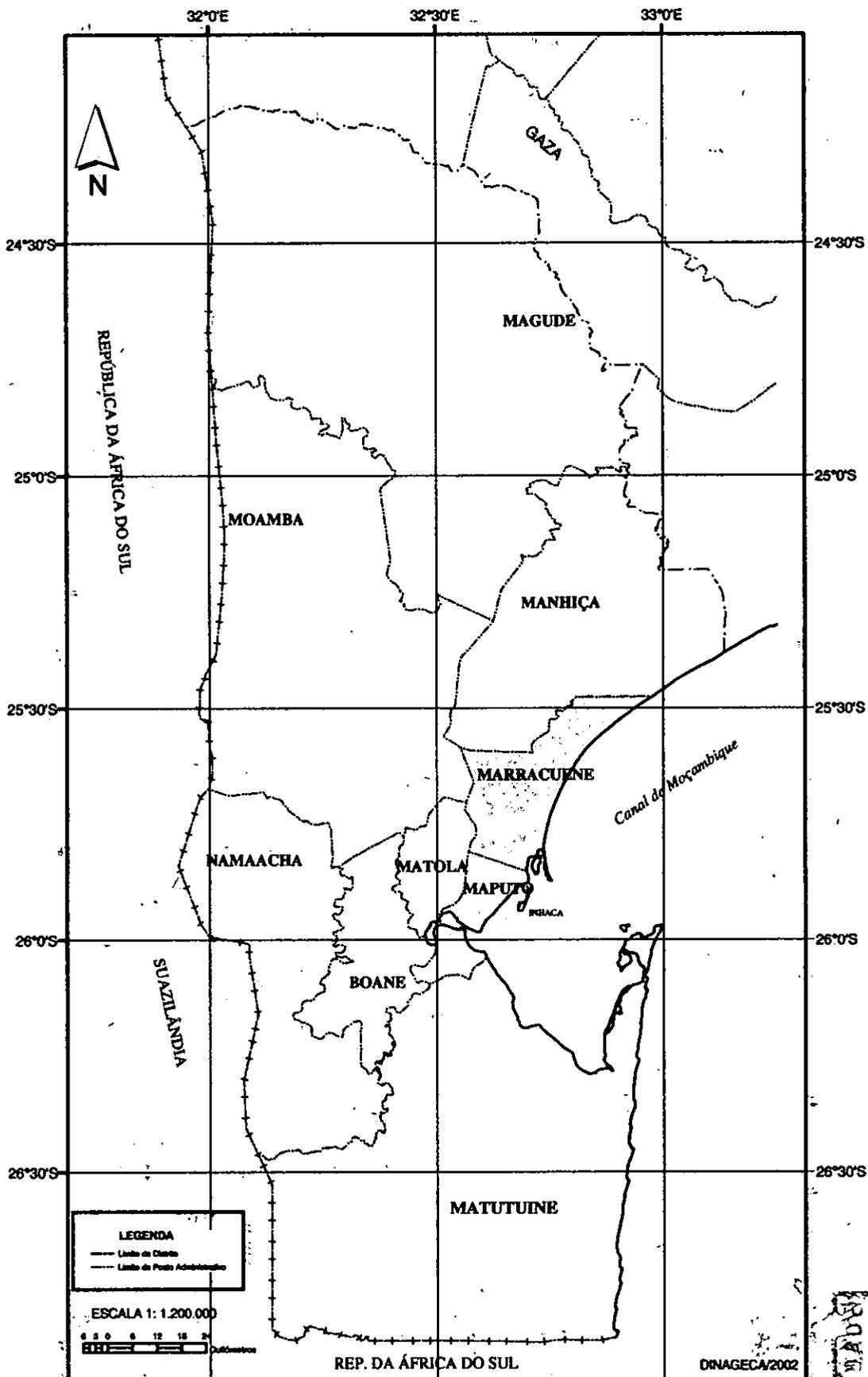
ESCALA 1: 8 000 000



DINAGECA/2004

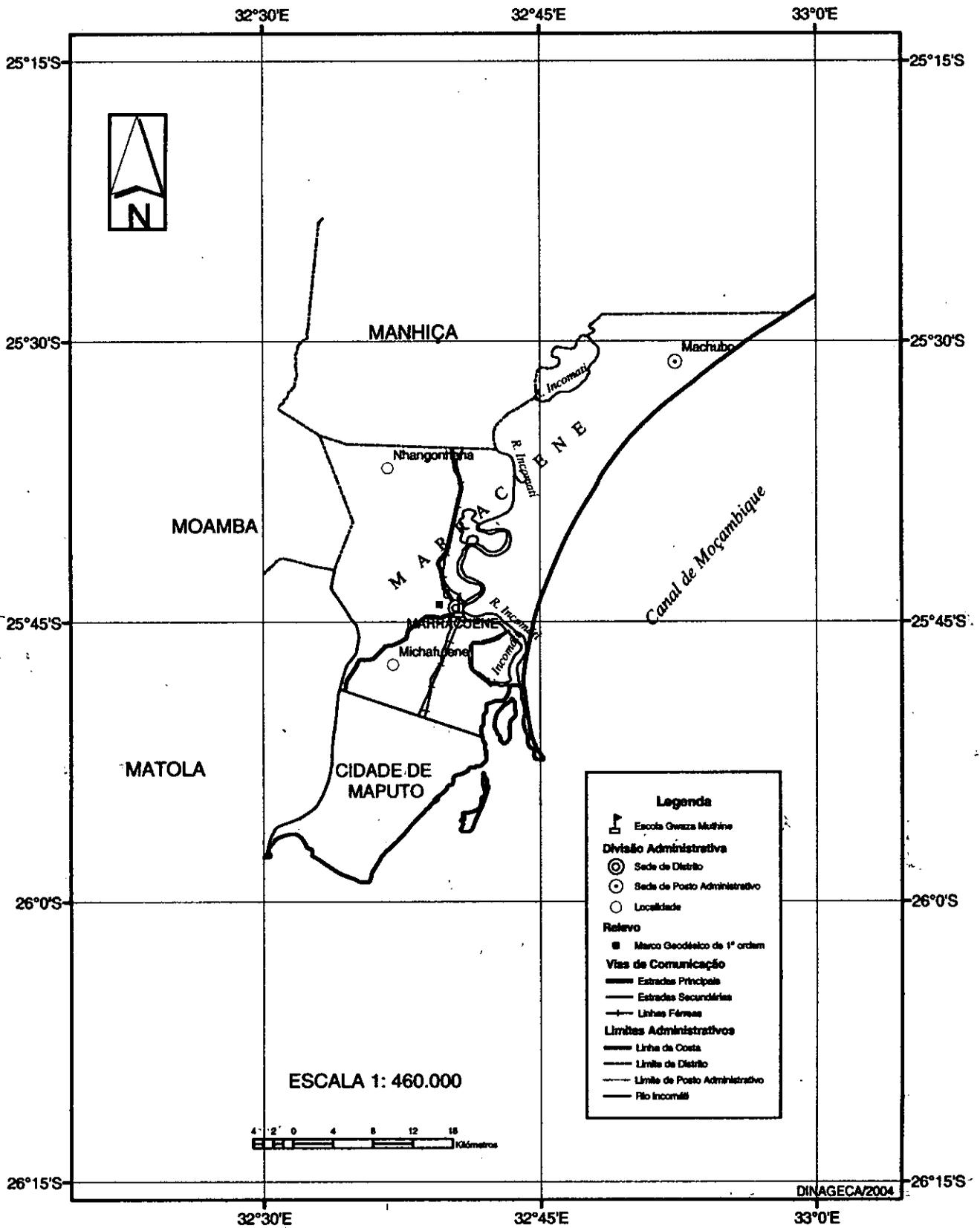
PROVÍNCIA DE MAPUTO
Distrito de Marracuene

Anexo 2



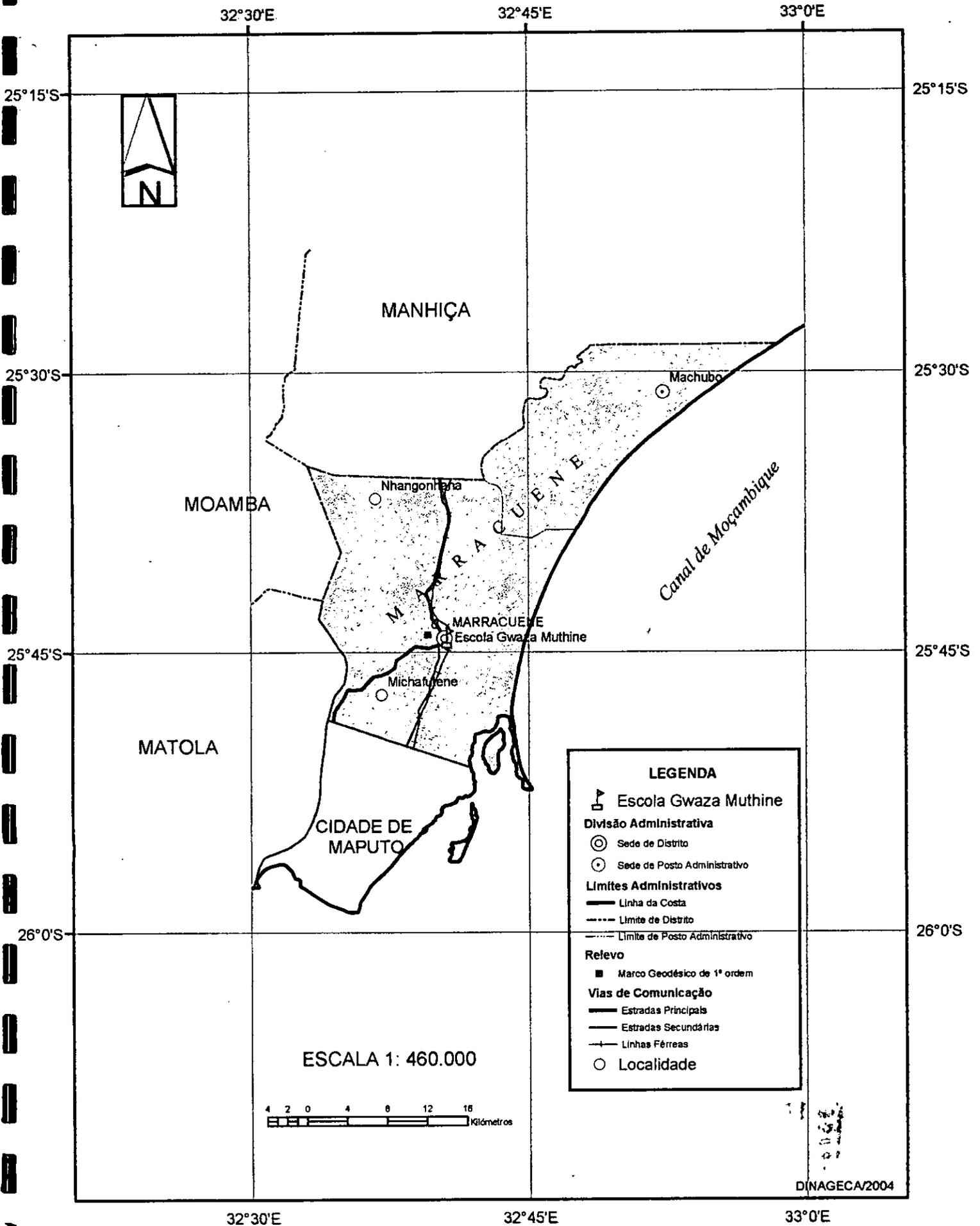
DISTRITO DE MARRACUENE - HIDROGRAFIA

Anexo 3



DIVISÃO ADMINISTRATIVA DO Distrito de Marracuene

Anexo 1



LEGENDA

- Escola Gwaza Muthine
- Divisão Administrativa**
- Sede de Distrito
- Sede de Posto Administrativo
- Limites Administrativos**
- Linha da Costa
- Limite de Distrito
- Limite de Posto Administrativo
- Relevo**
- Marco Geodésico de 1º ordem
- Vias de Comunicação**
- Estradas Principais
- Estradas Secundárias
- Linhas Férreas
- Localidade

DINAGECA/2004