

**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**PRÁTICAS DEMOCRATICAS NA ESCOLA  
UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA SECUNDÁRIA NO NORTE DE  
MOÇAMBIQUE**

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

por

*Pedro Marcelino*

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA**

Outubro, 2013



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**PRÁTICAS DEMOCRATICAS NA ESCOLA  
UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA SECUNDÁRIA NO NORTE DE  
MOÇAMBIQUE**

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

Por Pedro Marcelino

Sob orientação de Professor Doutor Joaquim Machado Araújo

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA**

Outubro, 2013

## **Dedicatória**

À memória  
do meu pai e da minha mãe  
por me terem feito existir como pessoa.

## **Agradecimentos**

Durante esta longa e inesquecível caminhada, existiram pessoas que, apesar das dificuldades e incertezas, fizeram com que ela se tornasse agradável; graças ao seu incontestável apoio, sem o qual não seria possível a realização desta odisséia, foi possível superar e até transformar os momentos de incerteza em estímulos para avançar. Para todos eles vão os nossos sinceros agradecimentos.

Porém, especiais agradecimentos são dirigidos àqueles cujo envolvimento cúmplice e dedicação contribuíram diretamente para a concretização deste trabalho.

Ao nosso orientador Professor Doutor Joaquim Machado Araújo pela motivação, incentivo, e disponibilidade; nas adversidades, através dos seus sábios conselhos e pela orientação esclarecida, ele soube despertar em nós capacidades que, em circunstâncias favoráveis, teriam ficado adormecidas.

Aos funcionários da Direção de Educação, Juventude e Desporto da Cidade onde a escola em estudo está agregada, que amavelmente proporcionaram as condições necessárias para os nossos primeiros contactos com a comunidade escolar.

Ao corpo diretivo da escola pela forma amigável como nos atendeu mesmo fora das horas normais de serviço e fora do recinto escolar.

Aos alunos que se disponibilizaram alegremente para me ajudarem na investigação. Aos professores do segundo ciclo do ensino secundário geral que colaboraram comigo, concedendo-me algum do seu precioso tempo, precisamente no momento em que deveriam estar a descansar.

À instituição escolar que aceitou, sem rodeio, ser objecto do nosso estudo e nos recebeu de forma calorosa.

À minha esposa e filhos pela paciência e compreensão da falta de carinho e prolongadas ausências no lar familiar.

À todos os colegas do curso de doutoramento pela colaboração sem reservas e pelo provado espírito de inter-ajuda.

## **RESUMO**

Esta tese decorre de uma pesquisa sobre a educação no ensino secundário geral realizada numa escola secundária no norte de Moçambique. Trata-se de um estudo de caso que analisou como se desenvolve a educação para a democracia em contexto escolar, que faz parte das orientações estabelecidas pelo Plano Curricular do Ensino Secundário Geral.

A abordagem da pesquisa foi predominantemente qualitativa e orientada para conhecer a percepção dos atores escolares sobre democracia e as suas representações sobre os dispositivos da aprendizagem da democracia na Escola, identificar métodos predominantemente usados pelos professores na promoção da convivência democrática e reconhecer o grau de participação dos alunos na discussão de problemas e na tomada de decisões relativos à vida na escola.

Os sujeitos da pesquisa são alunos e professores da décima classe e o diretor da escola. As técnicas de recolha de dados foram a entrevista semi-estruturada, a observação de aulas, e a análise documental. Os dados coletados foram sistematizados a partir do método da análise de conteúdo.

Este estudo mostrou que, na generalidade, as práticas no quotidiano da escola investigada estão mais viradas para o cumprimento dos programas de ensino e a transmissão de conteúdos, predominando a lógica da responsabilidade burocrática e a educação para a conformidade. Na percepção dos atores escolares participantes da pesquisa, a democracia não se restringe apenas ao exercício do direito de voto para eleger os dirigentes governamentais, mas também é forma de vida fundamentada em valores específicos, mas o estudo demonstrou haver uma dissociação entre o plano das orientações para a ação e o plano da ação, sobretudo na maneira como os professores lidam com as questões relacionadas com a educação em valores democráticos e na forma como escola envolve os alunos na vida da escola. O estudo concluiu que a escola tende mais a doutrinar os alunos, predominando métodos expositivos, pouco envolvimento direto dos alunos na tomada de decisões sobre os problemas da escola e ausência de organizações autónomas dos alunos.

**Palavras-chave:** educação, democracia, valores, participação, burocracia, conformidade.

## SUMMARY

This thesis stems from a research on education in general secondary education conducted in one of the secondary school in the northern Mozambique. This is a case study that examined how does education develops to democracy in the school context, which is part of the guidelines established by the General Secondary Education Curricular Plan.

The research approach was predominantly qualitative and oriented to find out the understanding of the school actors on democracy and their representations about democracy learning policies at the School, identify methods predominantly used by teachers in promoting democratic coexistence and recognize students' participation degree during discussion of problems and decision-making concerning the school operation.

The target population for this research include students and teachers of grade ten and the school director. The data collection techniques that were used include semi-structured interview, observation of lessons, and documentary analysis. The collected data were organized through content analysis method.

This study showed that, in general, the daily practices in the school in study are more towards to the compliance of the educational programmes and the transmission of content; dominating, in this way, bureaucratic responsibility logic and education for compliance. According to the understanding of school actors who participated in the research, democracy is not restricted only on having the right to vote in electing the heads of government, but it is also a way of life based on specific values, but the study demonstrated a dissociation between the guidelines for action and action plan, especially the way teachers deal with issues related to education in democratic values and the way the school involves students in the operation of the school. The study concluded that the school tends more to indoctrinate students using expository methods, little direct involvement of students in making decisions about the problems of the school and absence of autonomous organizations of students.

Keywords: education, democracy, values, participation, bureaucracy, compliance.

## **SIGLÁRIO**

|         |   |
|---------|---|
| BR      | Boletim da República  |
| CC      | Comité Central  |
| EPC     | Escola Primaria Completa  |
| ESG     | Ensino Secundário Geral   |
| FRELIMO | Frente de Libertação de Moçambique                                  |
| MIC     | Ministério da Educação e Cultura                                    |
| MINED   | Ministério da Educação  |
| OPAE    | Organização Política e Administrativa da Escola                     |
| PCESG   | Plano Curricular do Ensino Secundário Geral                         |
| PPI     | Plano Perspetivo Indicativo   |
| RUSG    | Regulamento do Ensino Secundário Geral                              |
| SNE     | Sistema Nacional da Educação  |
| UNESCO  | Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e<br>Cultura |
| ZIP     | Zona de Influencia Pedagógica                                       |

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>1</b>  |
| <b>CAPÍTULO I: A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO E A PARTICIPAÇÃO.....</b> | <b>7</b>  |
| 1. Organização escolar.....  | 8         |
| 1.1 Conceito de organização.....                                   | 8         |
| 1.2 Escola como organização .....                                  | 9         |
| 2. Paradigmas de análise da escola .....                           | 12        |
| 2.1 Escola como empresa .....                                      | 13        |
| 2.2 Escola como burocracia .....                                   | 16        |
| 2.3 Escola como democracia .....                                   | 18        |
| 2.4 Escola como arena política .....                               | 23        |
| 3. Participação como valor democrático.....                        | 25        |
| 3.1 Metáfora da escada de participação .....                       | 26        |
| 3.2 Graus de participação .....                                    | 28        |
| 3.3 Níveis de participação .....                                   | 30        |
| <b>CAPITULO II: DEMOCRACIA E PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA.....</b>       | <b>33</b> |
| 1. O conceito de cidadania.....                                    | 34        |
| 2. Educação para a cidadania democrática e educação cívica.....    | 37        |
| 3. Educação para a democracia e a democratização do ensino.....    | 39        |
| 4. Reestruturar a escola para a educação democrática.....          | 41        |
| 4.1 Os conteúdos escolares.....                                    | 41        |
| 4.2 Metodologias das aulas .....                                   | 42        |
| 4.3 Valores dos membros da comunidade escolar.....                 | 45        |
| 4.4 Relações interpessoais.....                                    | 45        |
| 4.5 A auto-estima.....   | 46        |
| 4.6 O Autoconhecimento .....                                       | 46        |
| 4.7 A gestão escolar.....  | 46        |
| 5. A toma das decisões nas organizações .....                      | 48        |
| 5.1 Modelo racional.....   | 49        |

|  |           |
|--|-----------|
| 5.2 Modelo processual.....   | 52        |
| 5.3 Modelo anárquico .....   | 52        |
| 5.4 Modelo político.....   | 53        |
| 5.5 Modelo de racionalidade limitada.....                            | 54        |
| 5.6 Modelo de incrementalismo.....                                   | 55        |
| <br>   |           |
| <b>CAPITULO III: ESCOLA MOCAMBICANA AO LONGO DOS TEMPOS.....</b>     | <b>56</b> |
| 1. A educação no período colonial.....                               | 57        |
| 1.1 O papel da igreja na educação colonial.....                      | 58        |
| 1.2. Organização e objetivos do sistema de ensino colonial.....      | 60        |
| 2. Educação durante a Luta de Libertação Nacional.....               | 61        |
| 3. O Sistema Nacional de Educação.....                               | 65        |
| 3.1. Lei nº 4/83.....  | 65        |
| 3.2. A Lei nº 6/92.....  | 67        |
| 4. A organização do sistema público de ensino em Moçambique.....     | 68        |
| 4.1. O ensino pré-escolar.....                                       | 68        |
| 4.2 O Ensino Escolar.....  | 69        |
| 4.2.1. Modalidades especiais de ensino.....                          | 70        |
| 4.3. Ensino Extraescolar.....  | 71        |
| 5. Níveis da Administração do Sistema de Educação.....               | 73        |
| 6.A participação comunitária na governação da escola.....            | 77        |
| 6.1 O conselho da escola.....  | 77        |
| 6.2 Órgãos consultivos na escola – A Assembleia Geral da Escola..... | 77        |
| <br>   |           |
| <b>CAPITULO IV: METODOLOGIA E CONTEXTUALIZACAO DE ESTUDO.....</b>    | <b>79</b> |
| 1.Fundamentação do estudo.....                                       | 79        |
| 2. Objetivos do estudo e questões de investigação .....              | 80        |
| 3. Delineamento da pesquisa.....                                     | 81        |
| 4. Participantes do estudo.....                                      | 84        |
| 5. Estudo de caso.....   | 86        |
| 6. Instrumentos de recolha de dados.....                             | 88        |
| 6.1. A entrevista.....   | 88        |

|   |            |
|---|------------|
| 6.1.1. Participantes das entrevistas.....   | 90         |
| 6.2. A observação.....  | 92         |
| 7. O campo de estudo.....   | 97         |
| 8. Caracterização dos informantes .....   | 99         |
| 9. Condução das entrevistas.....  | 100        |
| 10. Tratamento e análise da informação .....  | 103        |
| <br>  |            |
| <b>CAPITULO V: A VOZ DOS ATORES ESCOLARES.....</b>  | <b>104</b> |
| <b>A. A VOZ DOS PROESSORES.....</b>   | <b>105</b> |
| 1. Democracia.....  | 106        |
| 1.1. Conceito de democracia.....  | 106        |
| 1.2 Valores democráticos.....   | 107        |
| 1.3. Práticas democráticas na escola.....   | 108        |
| 2. Educação para convivência democrática.....   | 110        |
| 2.1. Perceção dos professores sobre o PCESG.....  | 111        |
| 2.2. Aproveitamento de situações na sala de aulas para discutir sobre valores Democráticos..... | 112        |
| 2.3. Estratégias de educar em valores democráticos.....   | 112        |
| 2.4. Trabalho em grupo na sala de aulas.....  | 114        |
| 2.5. O papel da escola na educação para a convivência democrática.....                          | 115        |
| 2.6. Gestão dos conflitos na sala de aulas.....   | 118        |
| 2.7. Provimento do diretor de turma.....  | 119        |
| 3. Síntese da voz dos professores.....  | 121        |
| <br>  |            |
| <b>B. A VOZ DO DIRETOR DA ESCOLA.....</b>   | <b>123</b> |
| 1. Democracia .....   | 123        |
| 1.1 Conceito de democracia.....   | 123        |
| 1.2. Papel da escola na promoção dos valores democráticos.....                                  | 124        |
| 2. Diretrizes do PCESG sobre a educação em valores democráticos.....                            | 124        |
| 3. Participação dos alunos na tomada de decisões na escola.....                                 | 125        |
| 4. Organizações autónomas dos alunos na escola.....   | 126        |
| 5. Síntese da voz do diretor .....  | 127        |

|   |            |
|---|------------|
| <b>C. AVOZ DOS ALUNOS.....</b>  | <b>129</b> |
| 1. Democracia.....  | 129        |
| 1.1. Perceção dos alunos sobre democracia.....  | 130        |
| 1.2. Conceção sobre valores democráticos.....   | 131        |
| 2. Educação para a convivência democrática .....  | 132        |
| 2.1. Aproveitamento de situações na sala de aulas para discutir sobre valores democráticos..... | 131        |
| 2.2. Formas de comunicação na sala de aulas.....  | 135        |
| 2.3. Aprendizagem cooperativa.....  | 138        |
| 3. Envolvimento dos alunos na vida da escola.....   | 139        |
| 3.1. Participação dos alunos na tomada de decisões na escola.....                               | 139        |
| 3.2. Participação dos alunos na elaboração das normas de convivência na Escola.....             | 140        |
| 3.3. Provimento do diretor de turma.....  | 141        |
| 3.4. Participação dos alunos na toma de decisões na turma.....                                  | 143        |
| 3.5. Organizações autónomas dos alunos na escola.....   | 144        |
| 4. Síntese da voz dos alunos.....   | 147        |
| <br>  |            |
| <b>CAPITULO VI: EDUCAÇÃO ESCOLAR EM VALORES DEMOCRÁTICOS.....</b>                               | <b>149</b> |
| 1. O conceito de democracia.....  | 149        |
| 2. Práticas democráticas na escola.....   | 150        |
| 3. Educação para a democracia na sala de aulas.....   | 151        |
| 4. Estratégias na sala de aulas .....   | 153        |
| 5. Perfil do diretor de turma.....  | 154        |
| 6. Participação dos alunos na vida da escola.....   | 155        |
| 7. Democracia e educação em valores democráticos no PCESG.....                                  | 155        |
| 8. Educação para democracia nas orientações da escola.....                                      | 159        |
| 8.1. Na orientação pedagógica global.....   | 159        |
| 8.2. Na gestão das disciplinas.....   | 162        |
| 8.3. Na coordenação do desenvolvimento do plano curricular.....                                 | 163        |
| 9. Objetivos da observação .....  | 163        |
| 10. Apresentação dos dados da observação .....  | 163        |
| 10.1. A educação patriótica.....  | 164        |

|   |            |
|---|------------|
| 10.2. A escolha do diretor da turma.....                        | 167        |
| 10.3. Reunião de turma com agenda determinada pela diretor..... | 169        |
| 10.4. Uma aula de história.....                                 | 173        |
| 11. Ensino transmissivo e doutrinação .....                     | 174        |
| 12. Otimismo democrático e pessimismo pedagógico .....          | 174        |
| <b>CONCLUSÃO.....</b>   | <b>178</b> |
| <b>BIBLIOGRAFIA.....</b>  | <b>182</b> |
| <b>APÊNDICES .....</b>  | <b>189</b> |
| <b>ANEXOS.....</b>  | <b>201</b> |

## LISTA DE QUADROS

- Quadro 1:** Esquema do Sistema Nacional da Educação
- Quadro 2:** Níveis da administração do sistema educativo em Moçambique
- Quadro 3:** Sinopse dimensões de análise
- Quadro 4:** Caraterização dos alunos
- Quadro 5:** Caraterização dos professores e dos alunos
- Quadro 6:** Sinopse de dimensões, categorias, fontes e técnicas de recolha de dados
- Quadro 7:** Sinopse de respostas dos professores sobre conceito, valores e prática de democracia na escola
- Quadro 8:** Sinopse de respostas dos professores relativas a educação para a democracia
- Quadro 9:** Sinopse de respostas do diretor relativas à educação para a democracia
- Quadro 10:** Sinopse das perceções dos alunos sobre valores democráticos
- Quadro 11:** Sinopse de respostas dos alunos sobre a educação para democracia
- Quadro 12:** Sinopse de respostas dos alunos conceito, valores e prática de democracia na escola
- Quadro 13:** Sinopse de respostas dos alunos sobre envolvimento na vida da escola
- Quadro 14:** A tónica das agendas de reunião de turma

## INTRODUÇÃO

As actuais políticas da educação no nosso país, com enfoque na universalização do ensino, são o reflexo de um quadro mais amplo de transformações políticas e sociais características do mundo contemporâneo. Trata-se de transformações marcadas por eventos mundiais, de entre as quais se destacam a Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, UNESCO, no ano de 1990 em Jomtien, Tailândia, onde se definiram prioridades para educação nos países do terceiro mundo, com maior destaque para a universalização do ensino básico.

Em 2000, foi feita a avaliação dos ideais de Jomtien da qual resultou o Marco de Ação de Dakar, onde a UNESCO voltou a afirmar a visão da Declaração Mundial de Educação Para Todos, apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 e pela Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) de que toda criança, jovem e adulto tem o direito humano de beneficiar de uma educação que satisfaça as suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Trata-se de uma educação que se destina a captar os talentos e potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades (UNESCO, 2000).

É no âmbito dessas transformações que em 2007 o governo moçambicano elabora o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) que, segundo o MINED (2007), tem como bases a “Estratégia à médio prazo da UNESCO (2002-2008)” e o Relatório Internacional sobre a Educação para o século XXI (Relatório Delors).

Na alínea a) do ponto 3.3 o PCESG define que, à luz dos objectivos gerais do Sistema Nacional de Educação, o Ensino Secundário Geral visa: “Proporcionar ao jovem um desenvolvimento integral e harmonioso, através de um conjunto de competências: conhecimentos, habilidades, atitudes e valores articulados em todas as áreas de aprendizagem”.

Importa realçar a ênfase que o PCESG dá à educação em valores, para além dos aspectos meramente cognitivos; essa preocupação é também evidenciada por Delors (2010: 13) ao “conferir relevância a um dos quatro pilares que apresentou e ilustrou como as bases da

educação: trata-se de *Aprender a conviver*, desenvolvendo o conhecimento a respeito dos outros, de sua história, tradições e espiritualidade”. Tal preocupação surge da exigência de compreensão mútua, de ajuda pacífica e de harmonia, ou seja, dos valores inerentes à necessidade de compreender melhor o outro e o mundo.

O reconhecimento da necessidade de a escola promover a convivência democrática acompanha uma concepção que afirma a importância de o aluno receber em sua formação escolar a noção de respeito ao outro, às opiniões do outro, de saber ouvir, de ser tolerante e de aprender como aplicar esses conceitos no dia-a-dia para seu crescimento como ser integral; acredita ainda que conteúdos como a afetividade, a solidariedade, a sensibilidade, não podem ser simplesmente teorizados em sala de aula, mas devem ser aprendidos pela vivência, e a escola é o lugar privilegiado para tais práticas através do exercício do direito de ter voz e opinião, de liberdade de expressão, de criação, de ser ouvido nas tomadas de decisão, de participar nas tomadas de decisão relativas à comunidade escolar.

No PCESG, para além de estarem detalhadas as áreas disciplinares e as respectivas disciplinas e as competências que incluem habilidades, estão incluídos os valores humanos tais como a igualdade, a liberdade, a justiça, a solidariedade, a humildade, a honestidade, a tolerância, a responsabilidade, a perseverança, o amor à pátria, o amor à verdade e o respeito pelo outro. Todos esses valores são inerentes à democracia.

No mesmo plano, tais valores estão enquadrados num âmbito denominado de “educação inclusiva” e recomenda-se que ela esteja enraizada na prática educativa, na vida da escola e da comunidade, ou seja, na forma como a escola se organiza, na maneira como interagem os diferentes atores no processo educativo e no trabalho pedagógico, dentro e fora da sala.

Paralelamente, o plano prevê a incorporação de temas transversais no currículo. Trata-se de temas que traduzem um conjunto de questões que preocupam a sociedade, mas que, pela sua natureza social, não pertencem a uma área ou disciplina e, por isso, não têm definido ao nível do currículo um tempo específico. O facto de os valores humanos e os temas transversais não pertencerem a nenhuma área ou disciplina, pode favorecer a escassez da sua efectivação na escola.

É tendo em vista perceber que práticas são desenvolvidas numa Escola Secundária localizada numa cidade do norte do país no âmbito da educação inclusiva e dos valores humanos referidos no PCESG que surge a seguinte indagação:

*Como é promovida e percebida por alunos, professores, a aprendizagem de valores humanos e democráticos na Escola Secundaria?*

### **Relevância da pesquisa**

A Constituição da República de Moçambique de 2004, que se adequa à governação democrática resultante do término do conflito armado que flagelou o nosso país durante dezasseis anos, despertou em nós o interesse de perceber até que ponto a democracia é vivenciada nas práticas educativas das escolas, ou seja, como a escola prepara a juventude para o exercício da democracia e como a democracia é praticada na escola.

Esta indagação pressupõe que a escola desempenha um papel de grande importância na prevenção de futuros conflitos mediante a preparação de novas gerações para a convivência democrática. Acredita que a democracia deve ser aprendida por meio de vivências de aprendizagens formais e informais, envolvendo os alunos na tomada de decisões sobre a vida da escola e por meio de metodologias de ensino que dão prioridade à participação na construção do seu conhecimento. E preconiza que isso deve ocorrer desde os primeiros anos de frequência da escola até à vida adulta e não se deve esperar que o aluno se torne adulto para viver a democracia.

Foi nossa preocupação perceber como são promovidos e como são percebidas pelos alunos e professores, os dispositivos de aprendizagem da democracia na escola, ou seja, o estudo visou perceber que ações são desenvolvidas na escola que favorecem a aprendizagem da democracia.

Em Moçambique verifica-se a tendência de sobrelevar os aspectos meramente cognitivos e psicomotores na execução do currículo do ESG em detrimento dos aspectos afectivos e de formação para e na cidadania que de certo modo faz com que os alunos, mesmo que bem sucedidos nos aspetos acima mencionados, não tenham ferramentas básicas para a participação na vida política e social do seu país. Parece haver um paradoxo entre o que vem consagrado nos documentos oficiais sobre a educação, enquanto preparação do indivíduo para uma vida plena em sociedade e a prática nas instituições de ensino. Uma sociedade democrática tem a obrigação de preparar os seus membros para a convivência democrática e a participação ativa.

Este estudo tem em vista perceber até que ponto as práticas educativas são democráticas, isto é, perceber como na escola se reconhece e pratica o direito de participação nas tomadas de decisão, de autoria, de liberdade de pensamento e expressão, como se dá voz e vez a toda comunidade escolar, sobretudo aos alunos; assim acreditamos que o estudo poderá constituir um ponto de partida para a discussão sobre a qualidade de educação no nosso país, quando perspectivada a partir da educação em democracia e problematizar a tendência para restringir a educação escolar simplesmente ao ensino, isto é, à transmissão e aquisição de conhecimentos.

A governação democrática adoptada no nosso país e baseada no voto universal, a chamada democracia representativa, deve ser estendida a níveis mais humanos e ativos, ou seja, basear-se também na participação direta, ativa e consciente na tomada de decisões sobre questões que dizem respeito à comunidade e a toda sociedade. Ao mesmo tempo que a escola prepara engenheiros, médicos, agrónomos, juristas, ela deve também prepará-los como cidadãos, isto é, para a participação na vida política.

É nossa expectativa, despertar o interesse dos diferentes segmentos da sociedade moçambicana para a necessidade de, ao avaliar a qualidade de educação, não descurar a dimensão do “aprender a viver com os outros” que constitui um dos pilares da educação do século XXI preconizados pela ONU, porquanto uma educação de qualidade é aquela que, para além de privilegiar o conhecimento, toma em consideração as outras aprendizagens.

### **Apresentação do Estudo**

O nosso estudo está estruturado em seis capítulos, além das conclusões, referências e anexos, articulados entre si, procurando estabelecer uma sequência lógica e coerente. No início de cada capítulo fazemos uma breve apresentação do que nele é abordado e, no seu final uma síntese conclusiva.

No **Capítulo I** consideramos a escola enquanto organização e percorremos diferentes abordagens organizacionais, o que denominamos por imagens da organização escolar, onde destacamos a escola vista como empresa, como burocracia e como democracia. Ainda neste capítulo apresentamos as diferentes análises de participação nas organizações, com destaque para os graus e níveis de participação.

No **Capítulo II** problematizamos a relação entre democracia e participação na escola traçando um vínculo entre a educação para a democracia e a necessidade de reestruturar a escola, encerrando com uma breve apresentação de diferentes modelos de tomada de decisão nas organizações.

No **Capítulo III**, centramos a problemática da educação e da democracia no sistema escolar do nosso país, pelo que apresentamos uma visão diacrónica da educação em Moçambique na perspectiva de situar os diferentes sistemas de educação que o país viveu ao longo dos tempos, desde o período da colonização, passando pelo período de governação monopartidária até à fase da governação democrática.

Dedicamos o **Capítulo IV** à Metodologia do Estudo, no qual apresentamos o objecto, o problema, os objectivos do estudo e a sua importância e destacamos ainda as técnicas e instrumentos de recolha de dados e o delineamento da análise e interpretação de dados recolhidos.

No **Capítulo V**, apresentamos e procedemos à análise e interpretação dos dados recolhidos com enfoque nos depoimentos dos alunos, professores e diretor, procurando evidenciar as emoções e os sentimentos dos entrevistados relativamente ao conceito de democracia, à educação para a convivência democrática, ao papel da escola na promoção dos valores democráticos, às diretrizes nacionais nesta matéria e às práticas democráticas na escola, nomeadamente o envolvimento dos alunos na vida da escola e sua participação na elaboração das normas de convivência e na tomada de outras decisões na turma e na escola, e as estratégias escolhidas e formas de comunicar e organizar o trabalho em sala de aula.

No **capítulo VI**, cruzamos as vozes dos professores e dos alunos, confrontamos os depoimentos dos atores escolares com os resultados da observação e da análise dos documentos internos sobre a educação escolar em valores democráticos, tendo em conta a orientação pedagógica global da escola, a gestão das disciplinas e a coordenação do desenvolvimento do plano curricular da turma. O desenvolvimento da nossa pesquisa põe em realce a predominância de uma perspectiva transmissiva e de endoutrinamento e convida a problematizar os processos de educação nos valores democráticos e a revitalizar os processos de escolha do delegado de turma e do diretor de turma, nos quais se jogam concepções de escola e de democracia.

Finalmente, apresentamos as nossas conclusões em relação as questões que orientaram o nosso estudo e realçamos a ideia de que prevalece na escola a forma de socialização normativa de tipo endoutrinamento. Sublinhamos ainda as limitações do estudo e perspetivamos ainda o seu aprofundamento com novas investigações centradas no plano da ação concreta.

## CAPÍTULO I

### A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO E A PARTICIPAÇÃO

A palavra escola é polissémica, ela deriva do grego σχολή (scholē), que originalmente significa "lazer" e também "aquele em que o lazer é empregado", e do latim *schola* que se refere-se ao estabelecimento onde se dá qualquer género de instrução. Também faz alusão ao ensino que se dá ou que se recebe, ao conjunto do corpo docente e discente de um mesmo estabelecimento escolar, ao método, ao estilo peculiar de cada professor/docente para ensinar, à doutrina, aos princípios e ao sistema de um autor. Para os nossos propósitos interessa a segunda aceção, ou seja, escola enquanto estabelecimento onde se dá qualquer género de instrução ou educação.

Nas sociedades primitivas não existiam escolas; ela surge nas sociedades feudais da necessidade de transmitir a linguagem escrita cujos conteúdos incluíam conhecimentos, práticas e saberes; no ocidente, as primeiras escolas foram desenvolvidas no círculo familiar e o objetivo fundamental era a transmissão de ofícios à geração jovem. A partir do séc. VI até séc. XVIII a escola é fundamentalmente religiosa.

Do séc. XVIII para cá o Estado assume a escola como fazendo parte de uma das suas instituições, por influência de quatro fatores fundamentais: a Reforma Protestante que defendia que a bíblia deveria ser interpretada livremente, pelo que o povo deveria saber ler; o Iluminismo que via a escolarização como meio para o desenvolvimento da razão humana e do bom senso; a Revolução Industrial, que viu a necessidade de os operários terem uma formação mínima para o desempenho das suas funções; a Revolução Francesa que evocava valores como igualdade, fraternidade, formação igualitária, escola acessível a todos os cidadãos e oportunidades iguais.

A escola enquanto instituição do Estado é obrigatória, gratuita, laica e universal; importa ainda realçar que, na atualidade, a escola esta integrada num sistema educativo que consiste

num conjunto de estruturas e modalidades, através das quais se realiza a educação; cada país adota um sistema educativo que se adequa à sua realidade social, política e económica. Independentemente do contexto em que a escola está inserida ela pode ser vista sob várias perspetivas.

## **1. A organização escolar**

### **1.1. Conceito de organização**

Segundo Michel, Henriquez e Levy (2005), o termo organização vem do étimo *organe* (órgão) e designa um instrumento, como de música, por exemplo. Foi posteriormente aplicado à diferentes partes do corpo humano vistas como instrumentos e a partir do século XXVIII passou a designar todo o ser provido de órgãos; desta feita organizar passa a significar prover um corpo de órgãos e depois dotá-lo com disposições (morais ou físicas); organização passa assim a designar um estado de ser organizado e apto para a vida, ou seja, uma maneira de ser no âmbito psicológico e moral. Depois da Revolução Francesa o termo adquire um significado político e é aplicado às instituições; desta feita, organizar é agir de maneira a dotar estabelecimento com uma estrutura, uma Constituição. No século XX, ainda por metonímica o termo organização, para além de significar o estado de um organismo social, passa a significar o organismo social propriamente dito, isto é, associações organizadas e o conjunto das pessoas que delas fazem parte.

Assim o termo organização que a princípio era usado para designar as sociedades ou comunidades sociais, se especializou para se aplicar unicamente a conjuntos intermediários, ou seja, unidades funcionais como empresas, hospitais, escolas, instituições religiosas, que de forma geral são constituídas por diversos níveis hierárquicos, por numerosas categorias de pessoal, e por sistemas de comunicação complexos. É de notar que na perspetiva de Michel, Henriquez e Levy (2005), o termo não existe em si próprio, ele encerra duas dimensões: a dimensão funcional e a dimensão de vida, pois trata-se sempre “de organização *de* um determinado conjunto, *de* determinado grupo, *de* determinado indivíduo, portanto do estado que o torna apto a funcionarem eficazmente”.

Classicamente a organização é definida como sendo “um conjunto de pessoas e de grupos associados com vista à realização de objetivos comuns de produção de bens ou serviços, ou perseguindo fins de ordem cultural (religiosos...) e pondo portanto em comum os seus recursos e os seus meios”; nesta definição ressalta o aspeto especialização que denota a ação em torno de um projeto, diferentemente das comunidades locais e famílias cuja relação é mantida por pertença a um território ou por laços de sangue. É no âmbito de tal especialização das organizações que Micchel, Henriquez e Levy (2005:151) afirmam “Contrariamente às comunidades, cuja finalidade é preservar a sua existência enquanto tal, as organizações só têm sentido na medida em que são capazes de efetuar as tarefas que lhes são destinadas ou que elas atribuem as si mesmas, e de exercer com eficácia as funções que assumem na sociedade, por todo o tempo que são sentidas como necessárias.”

## **1.2. A escola como organização**

Falar da escola enquanto organização, implica discerni-lo das conotações que lhe são subjacentes na linguagem corrente que, geralmente, reduzem-na à sua dimensão institucional; Lima (1998) destaca alguns dizeres como, idade de estar na escola, funções sociais da escola, e todas características gerais partilhadas por todas as escolas típicas dos processos educativos escolares e de um tempo, de uma idade e de um estatuto social particulares como sendo de compreensão comum e imediata e que a obscurecem enquanto organização. Na realidade é a característica da escola, enquanto organização, que a dá importância institucional; à este propósito, o mesmo autor (p.48), acentua que

a força da imagem institucional releva, em grande parte, do seu carácter organizacional e dos processos organizativos que actualiza ao reunir professores e alunos no quadro de uma unidade social intencionalmente construída, com determinados objectivos a atingir e processos e tecnologias como formas de os alcançar, estruturando hierarquias e poderes, formas de comunicação, etc.

Da literatura consultada ficou claro que o conceito organização encerra múltiplos significados, no entanto todos os significados são aplicáveis á escola, tanto do ponto de vista de exemplo, quanto do ponto de vista de ilustração.

Existe uma variedade de definições do conceito de organização; socorremo-nos do Lima (1998) para apresentar algumas abordagens relativas ao termos. Este autor acentua que a

palavra organização está associada a um qualificativo que a delimita, como é o caso da organização social, organização formal, organização informal, organização informal, só para dar alguns exemplos. Importa realçar que, na ótica do autor, algumas organizações não surgem de forma espontânea, mas são deliberadamente constituídas, com propósitos explícitos para cumprir certas finalidades, são as organizações formais, em oposição às organizações sociais resultantes das interações sociais, isto é, pelo facto de os seres humanos viverem juntos.

Lima cita autores como Blau e Scott (1979), Etzioni (1974), Parsons (1960), Thompson (1967), que realçam o atingir fins específicos, como aspecto comum e geral à todas as organizações formais. Convém realçar o facto de Thompson (1967), incluir na sua definição, para além da intenção de atingir fins específicos, novo elemento, como organização como *sistema aberto* ao ambiente externo e interno donde recebe influências que resultam em diferentes graus de certeza/incerteza na organização, face à esses ambientes. Outros autores têm definições mais refinadas e destacam as diferentes dimensões da organização e baseiam-se em diversos modelos conceptuais; é o caso de Renate Mayntz que se centra nos aspectos sociológicos da organização; Bengt Abrahamsson com enfoque na dimensão produtiva da organização; Michel Crozier e Erhard Friedberg destacam a autonomia e negam o carácter mata-cultural das organizações. Qualquer tentativa de definir a escola enquanto organização, envolve todas as dimensões das organizações, ora reproduzindo-as, outras vezes comparando-as e até contrapondo-as; na realidade, é quase impossível encontrar uma definição da organização que não se aplique à escola, embora em certos trabalhos, ela seja objecto de tratamento específico.

É pois assim que alguns autores como Sedano e Péres (1989 cit in Laranjo, 2007) definem a escola como empresa educativa com a finalidade de produzir com eficácia e eficiência bens úteis e reclamados pela sociedade, o que denota claramente uma abordagem economicista da escola; no entanto tais comparações e analogias podem se tornar polémicas e resultar em conflitos; as especificidades da organização escolar decorrem da sua natureza multifacetada que o distingue de outras organizações como fabricas, empresas comerciais, hospitais, etc., só para dar alguns exemplos. De facto Lima (1998: 60) adverte que

a associação entre a escola e a empresa (ou outras organizações), (...) é muito criticada por vários autores. (...) É o caso dos objectivos, quase sempre considerados mais difíceis de definir, e em todo o caso menos consensuais que os objectivos das organizações industriais; a existência de uma matéria-prima humana que conferira a escola um carácter especial; o facto de os gestores escolares terem o mesmo

*background* profissional e partilharem os mesmos valores que os professores; a impossibilidade de avaliar e de medir os resultados obtidos da mesma maneira que se avaliam os das organizações industriais, e por isso também a impossibilidade de submeter o funcionamento da escola a critérios de tipo económico; o carácter compulsivo da escola para os alunos de certa idade e a ambiguidade do seu estatuto (membro, cliente, beneficiário?).

É interessante notar que, apesar de a escola ser entendida como organização no sentido de que nela estão patentes os elementos considerados fundamentais em qualquer organização nomeadamente, existência de indivíduos e grupos inter-relacionados, orientação para a consecução dos objectivos, diferenciação de funções, coordenação racional intencionadas e a continuidade no tempo Alves (2003:12), o que leva alguns autores de a considerarem empresa educativa que tem por finalidade produzir bens úteis a sociedade, convém ter em conta que a escola possui marcas singulares que fazem dela uma organização específica.

À este propósito Bush (1986: pp.5-6) cit in Alves (2003), avança com algumas características que fazem da escola uma organização específica, nos seguintes termos:

Quando dizemos que a escola é uma “organização específica”, distinta das demais organizações, queremos significar que a realidade é socialmente construída por uma multiplicidade de atores com formação, percurso e perspectivas educativas diferentes; que o trabalho da organização, ao visar a educação de jovens e adolescentes, torna singular os processos e os produtos; que os professores e dirigentes terem a mesma formação, o que torna mais complexo o exercício do poder; objectivos da organização serem percebidos, valorizados e avaliados diferentemente pelos actores que integram o espaço escolar;

Por outro lado Munoz (1988: 90 cit in Alves, 2003) realça outras características que conferem à escola o estatuto de “organização específica” ao afirmar que

a estrutura interna da escola parece debilmente articulada, o que dificulta o exercício hierárquico da autoridade e torna ineficazes os mecanismos formais de coordenação entre os seus níveis” (...) a escola privilegia e protege a autonomia individual dos professores, cultiva o sentimento de privacidade e responsabilidade individual no exercício das funções docentes.

Formosinho (1986) cit in Alves (2003) entende que a especificidade da escola reside no facto de ela ser organização específica de educação formal marcada pelos traços de assistemática, sequencialidade, contacto pessoal directo e prolongado e pelo interesse público dos serviços que presta.

## 2. Paradigmas de análise da escola

Enquanto organização, a escola ganhou interesse para os investigadores apenas na segunda metade do século XX impulsionados por outras áreas de conhecimento tais como a psicologia e a sociologia. Até então a escola foi objeto de estudo com diferentes enfoques por influência de diferentes ciências. De facto e segundo Nóvoa (1992),

até aos anos 50 a ênfase nas investigações incidia sobre o aluno, certamente por influência da psicologia passando depois por um lado, para interações na sala de aula, certamente por influenciada por produção teórica em termos de dinâmica de grupos e da psicanálise e por outro, decorrente das contribuições provenientes da área da sociologia, a ênfase coloca-se no próprio sistema educativo como reprodutor das estruturas sociais instituídas, e finalmente a partir das décadas 70 e 80, a escola surge como nível de análise privilegiado e as investigações incidem sobre a dimensão organizacional (cit in Bexiga, 2009:82).

A abordagem da escola como organização é uma perspetiva de análise que situa entre dois extremos, a análise micro ou seja a nível da turma e macro a nível de sistema educativo; desta feita cada escola é tomada com uma sociedade em miniatura, com valores, cultura, crenças próprias e diferentes doutras escolas.

O facto de que a escola é uma organização é incontestável, no entanto a sua caracterização como tal não é de todo consensual; é pois assim que o estudo da escola na perspetiva organizacional toma diferentes contornos que diferem entre si em função do modelo teórico conceptual de referência de análise. Bexiga (2009) destaca Ellstron (1983), Bush (1986) Glatter (1988) e Costa (1998), pesquisadores que a partir de variados modelos organizaram várias tipologias para descrever, compreender e analisar a escola.

Estes autores fazem a análise da escola em perspetivas que diferem entre si pelos detalhes que cada um considera para descrever, compreender e interpretar a escola na perspetiva organizacional.

Ellström (1983) faz a análise da escola focalizando a sua atenção nos objetivos, preferências, processos e tecnologias organizacionais, o que culmina em quatro modelos de análise: modelo racional, modelo político, modelo de sistema social e modelo anárquico.

Bush (1986) toma por referência os objetivos, estruturas e formas de poder que combinadas resultam em cinco modelos de análise: modelos formais, modelos democráticos, modelos políticos, modelos subjetivos e modelos de ambiguidade.

Glatter (1988) centra a sua atenção na natureza organizacional e administrativa da escola que pode ser burocrática, de staff, de variados interesses e valores e na organização como construção social; desta feita resultam quatro imagens da escola, a imagem racional, a imagem profissional ou colegial, a imagem política e a imagem cultural. Por sua vez Costa (1998) serve-se de diferentes autores no âmbito da organização e administração escolar para apresentar seis imagens da escola a partir de outras tantas metáforas: a empresa, a burocracia, a democracia, a arena política, a anarquia e a cultura.

Desta breve apresentação das diferentes perspectivas de análise da escola enquanto organização, destaca-se um arco-íris de metáforas ou espectro de metáforas, em que as sete cores decompostas correspondem ao conjunto de perspectivas disponíveis e em que o utilizador se apropria desta ou daquela cor, de duas ou mais cores para obter outras cores e tonalidades, conforme o seu gosto pessoal

Fica claro que não existe um modelo de análise melhor que outro mas as diferentes abordagens se complementam mutuamente pois, “...não é possível encontrar um único e melhor modelo para compreender e gerir os contextos organizacionais que revestem a realidade escolar” (Bexiga, 2009:84).

## **2.1. A escola como empresa**

Nesta secção apresenta-se as diferentes análises da escola como organização; com efeito serão apresentadas as abordagens da escola como empresa com destaque, a abordagem Científica e a das relações humanas da organização escolar; trata-se de duas abordagens diametralmente opostas no que diz respeito aos princípios e valores que cada uma defende.

A escola enquanto organização pressupõe a existência de objectivos previamente definidos e que devem ser atingidos com eficácia e eficiência mediante uma administração adequada; com o advento dos princípios da administração científica do trabalho de Frederick Taylor, e posteriormente no início do século XX, inspirado pelo desenvolvimento industrial, e a sua aplicação na administração escolar, a escola é tomada como empresa, nos moldes da administração científica do trabalho, baseada nos princípios de planeamento, na especialização dos trabalhadores, no controle e na execução disciplinada do trabalho.

Recorde-se que a administração científica resulta da "tentativa de racionalizar a mão de obra, de substituir métodos de trabalhos rudimentares por métodos científicos" (Monteiro e Queirós, 2008:29) assentes em dois aspetos fundamentais: o estudo dos tempos e movimentos e a divisão do trabalho. O estudo dos tempos e movimentos permitiu determinar os padrões de desempenho, ou seja, o tempo médio necessário para um operário cumprir uma determinada tarefa para a posterior avaliação de desempenho.

### **Tempos e movimentos**

O estudo dos tempos e movimentos constituem os pressupostos que levaram a escola a definir parâmetros de desempenho dos alunos nos quais se baseiam a definição da duração de tempos letivos (aula, semestre e ano) e a consequente avaliação. Parte-se do princípio de que, durante um determinado período de tempo, qualquer aluno está em condições de assimilar um determinado volume de conteúdos e que a sua eficiência é definida pelos resultados da avaliação relativo ao tal período de estudo.

Diga-se o mesmo dos professores que tendo-se definido o período considerado normal (ótimo) para ministrar uma dada matéria é assumido que no final desse período ele avalia os seus alunos e se pressupõe que ele terá feito assimilar os conteúdos previstos.

Na perspetiva empresarial da escola, os professores são tomados como trabalhadores e os alunos como matéria-prima a ser transformada em série. Desta feita, a escola adota um currículo igual para todos os alunos sem tomar em consideração as particularidades individuais dos alunos nem sua condição socioeconómica e os mesmos critérios de avaliação. São evidências claras de características da escola em Moçambique enquanto empresa: currículo único, horário igual para todos, exame nacional, só para citar algumas.

### **A divisão do trabalho (o tapete rolante)**

O outro aspeto da administração científica é a divisão do trabalho que, na perspetiva de Taylor, para que as tarefas durassem pouco tempo era imprescindível que cada operário se ocupasse apenas de uma única tarefa elementar, o que resultou na individualização do

trabalho e na separação dos postos de trabalho. Repare-se que nas nossas escolas, particularmente no Ensino Secundário Geral, que constitui o objeto do nosso estudo, a divisão do currículo em disciplina implica que cada uma delas deve ser ministrado por um professor especializado e durante um determinado número de horas.

Na realidade é algo similar a um “tapete rolante” no qual os alunos são peças que deslizam ao longo de diferentes secções onde estão posicionados os operários, cada com a sua especialidade, (disciplinas) e, quando chega na última secção, são considerados produto acabado e pronto para ser lançado no mercado.

Costa (1996) realça:

Conceber a escola como empresa significa atribuir-lhe características que tiveram a sua origem e conceções e práticas utilizadas na área da produção industrial (...) sustentada por pressupostos teóricos que têm a ver com a conceção economicista do homem e por uma visão reprodutora da educação, entendendo o aluno como matéria prima a ser moldada” (1996:25).

Nesta perspectiva, os alunos são reduzidos a simples produtos que a escola deve moldar da mesma maneira, sem ter em consideração as suas características e necessidades e capacidades que caracterizam cada um individualmente.

Lima (1998) destaca algumas características da organização escolar que a qualificam como empresa, nomeadamente, a centralização e a hierarquia formal, a divisão das tarefas em termos rígidos de conceção e implementação que se traduz em disciplinas isoladas e horários rígidos, e a ideia da máxima rentabilidade e da máxima eficiência.

Uma das características da administração científica do trabalho é a atomização do homem, vendo-o como uma peça no processo de produção e submetido a uma supervisão policíesca, e a sua consideração como o *homo economicus* ou seja, para melhor cumprir a sua tarefas, pois o trabalhador não tem outros interesses e motivações senão os representados pela recompensa financeira. De acordo com Chiavenato (2000:62), “a pessoa é concebida como influenciada exclusivamente por recompensas salariais, económicas e materiais (...) o homem procura o trabalho não porque gosta dele, mas como meio de ganhar a vida por meio de salário que o trabalho proporciona.”

Uma observação, mesmo que distraída, revela traços de taylorismo no sistema educativo moçambicano, ora com traços evidentes ora com traços ocultos; um dos aspetos evidentes do taylorismo no Sistema de Educação moçambicano é a uniformidade curricular, ou seja as

mesmas disciplinas, as mesmas horas, os mesmos programas, sem ter em conta os interesses regionais e individuais. Por outro lado verifica-se o agrupamento rígido dos alunos em função do nível cognitivo, a especialização e o isolamento dos professores, descontinuidade da avaliação resumida em testes e exames, unidade de comando na pessoa do diretor da escola, entre tantos outros.

Lima (1988: 59) assinala:

A tónica na mentalização e na hierarquia formal, a divisão das tarefas administrativas em termos rígidos de conceção e implementação, o encadeamento sucessivo das tarefas e dos escalões burocráticos a vencer e, sobretudo, a ideia da máxima rentabilidade e da máxima eficiência, são algumas das conhecidas máximas tayloristas aplicadas à administração do sistema educativo (1988:59, *cit in* Bexiga, 2009:87).

O habitual toque de entrada e de saída das salas de aulas, o calendário das actividades anuais e trimestrais que inclui reuniões com professores e pais e encarregados de educação, as avaliações são marcas claras da administração científica na escola em Moçambique.

Ainda a propósito do paradigma empresarial da escola, Schafranski (2005: 105) realça que na escola vista como empresa predomina o paradigma da produção em massa e que o processo de desqualificação e atomização de tarefas, ocorrido no âmbito da produção e da distribuição, foi também estendido aos sistemas educacionais, sendo que o objetivo fundamental da educação consistiria em “empurrar” a informação para o aluno, sendo ele visto como “um produto que está sendo montado”. Segundo o mesmo autor, “Na escola a estrutura de controlo do processo de produção composta por diretores e por supervisores, tem por objetivo verificar se o “planeamento de produção” está sendo cumprido, através do currículo, de métodos e de disciplinas...”; deste modo espera-se que a racionalidade do processo seja capaz de produzir alunos capacitados.

Porque a estrutura de direção é do topo para a base, os trabalhadores e os estudantes não têm a possibilidade de intervir nos processos produtivos e educacionais de que participam de facto,

## **2.2. Escola como burocracia**

Nos anos 40 do século XX Max Weber, sociólogo alemão, desenvolveu um modelo de organização que ficou conhecido por Teoria Burocrática da Administração, como

contrapartida às teorias Clássica e das Relações Humanas, ambas oponentes e contraditórias, mas sem possibilitarem uma abordagem global, integrada e envolvente dos problemas organizacionais (Chiavenato, 2000). A burocracia é uma forma de organização humana baseada na racionalidade, ou seja na adequação dos meios aos fins para garantir a eficácia. Em burocracia a autoridade é legal, racional legitimada nas normas, regras e regulamentos formalizados em leis, aceites quer por superiores, quer por subordinados.

A Teoria burocrática foi desenvolvida por volta dos anos 40 tendo em conta os seguintes aspetos: a fragilidade e a parcialidade da Teoria Clássica e da Teoria das Relações Humanas, a necessidade de um modelo de organização racional que tivesse em conta todas as variáveis envolvidas numa organização, o crescente tamanho e complexidade das empresas a exigir modelos organizacionais mais bem elaborados e o surgimento da Sociologia da Burocracia a partir dos trabalhos de Max Weber propondo um modelo de organização que não tardou a ser aplicado pelas organizações (Chiavenato, 2000).

Algumas características da burocracia são evidentes na organização escolar em Moçambique. Destacam-se as seguintes:

- O carácter legal das normas e regulamentos que leva a que tudo o que ocorre na escola seja previsto. Para além dos regulamentos de avaliação e de exames que são nacionais e aplicáveis para cada um dos subsistemas de educação, as escolas moçambicanas são instadas a elaborar regulamentos internos que normalizam os comportamentos dos utentes da escola e prevê os tipos de infrações e as respetivas sanções.
- O carácter formal das comunicações baseadas em documentos escritos tais como, circulares, ordens de serviço, diretivas, etc., o que proporciona a interpretação rigorosa e uniforme e comprovada.
- A impessoalidade nas relações que consiste na distribuição de cargos por critérios não pessoais; como consequência “o poder dos superiores advém-lhes do cargo que ocupam e a obediência dos subordinados resulta do poder inerente ao cargo e não à pessoa” (Monteiro e Queirós, 1997: 122).
- As relações dentro da escola tornam-se cada vez mais impessoais, as pessoas são vistas em função do cargo ocupado e não mais como um ser humano com sentimentos e emoções; é comum as pessoas serem chamadas, não pelos nomes pessoais mas pelos cargos que ocupam, tais como *Sr. Professor*, *Sr. Chefe*, *Sr. Diretor*, *Sr. Chefe da Secretaria*, em vez de Sr. Ramos, Sra. Carlota, etc.

Segundo Caetano, quando aplicado à escola a burocracia reflete-se na

centralização das decisões nos órgãos de cúpula do Ministério da Educação, traduzida na ausência de autonomia das escolas e no desenvolvimento de cadeias administrativas hierárquicas; regulamentação pormenorizada de todas as actividades, a partir de uma rigorosa e compartimentada divisão do trabalho; previsibilidade de funcionamento com base numa planificação minuciosa da organização; formalização, hierarquização e centralização da estrutura organizacional dos estabelecimentos de ensino; obsessão pelos documentos escritos; atuação rotineira, com base no cumprimento de normas escritas e estáveis; uniformidade e impessoalidade nas relações humanas; pedagogia uniforme: a mesma organização pedagógica, os mesmos conteúdos disciplinares, as mesmas metodologias para todas as situações; concepção burocrática da função docente; etc. (2005:66).

### **2.3. A escola como democracia**

Do ponto de vista cronológico, a teoria das Relações Humanas é intermediária entre a Teoria Clássica elaborada nos anos 15 e a Teoria Burocrática dos anos 40 do Século XIX. Com efeito a teoria das Relações Humanas surge nos anos 30 graças ao desenvolvimento das ciências sociais, como a Psicologia e, particularmente, a Psicologia do Trabalho, que passou por duas etapas: a primeira etapa consistiu na análise e adaptação do trabalhador ao trabalho, a segunda consistiu na adaptação do trabalho ao trabalhador.

A Teoria das Relações Humanas surge da necessidade de humanizar e democratizar a administração e pressupõe uma administração livre dos conceitos rígidos e mecanicistas característicos da Teoria Clássica. Por outro lado, a Teoria das Relações Humanas foi influenciada pelo desenvolvimento das ciências humanas, principalmente da psicologia e a sua crescente aplicação à organização industrial associada às ideias filosóficas de John Dewey apologista da participação democrática na tomada de decisões nas organizações, para além das conclusões a que chegaram as Experiências de Hawthorne coordenadas por Elton Mayo.

Contrariamente às teorias Clássica da Administração, a Teoria das Relações Humanas dá ênfase, não às tarefas mas às pessoas, ou seja, “o nível de produção depende fundamentalmente do fator humano e social” (Monteiro e Queirós, 1997: 90). Desta feita surge um novo conceito do trabalho, como sendo uma atividade tipicamente grupal e não individual como era considerada na abordagem de Taylor, o operário é visto como não reagindo como individuo isolado mas como membro do grupo. As funções da administração

passam a ser de formar uma elite capaz de compreender e comunicar com chefes democráticos, persuasivos e simpáticos a todo o pessoal (Chiavenato, 2000).

Conforme Costa, na teoria das relações humanas

à tradicional visão racionalista e mecanicista do indivíduo se sobrepõe um novo entendimento do trabalhador que deixa de ser visto como um mero elemento do encadeamento mecânico para aparecer como pessoa dependente da complexidade social e interpessoal em que se encontra inserido e dos aspectos emocionais e irracionais daí decorrentes (1998: 59).

Quando aplicada a organização escolar a teoria das relações humanas ressalta aspectos de participação democrática na gestão escolar, adoção de pedagogias participativas e a aprendizagem centrada no aluno.

Foi John Dewey (1859-1952), filósofo e pedagogo americano dos primeiros estudiosos a idealizar uma escola democrática, ou seja uma escola que se preocupa não só em transmitir conhecimentos, mas também e principalmente em transmitir ideais de tolerância, igualdade, liberdade, fraternidade e participação na vida pública; atualmente em muitos países do mundo os povos clamam por uma escola nos moldes idealizados por Dewey, ou seja, não só a democratização da escola, no sentido de massificação, mas também relações democráticas na escola.

Para Dewey a democracia na escola deve ser forma de vida, no sentido de que não há dois momentos entre a aprendizagem da democracia e a sua aplicação na vida real, ou seja, a educação é um processo de direto da vida, e a “...escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim a própria vida” (Dewey, 1967, apud Galiani e Machado, 2004: 129). Com efeito o confronto das experiências dos alunos e dos professores no ambiente escolar é determinante para a aprendizagem da democracia; deste modo Dewey vê a educação como sendo “ (...) processo de reconstrução e reorganização de experiências, pelo qual percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso das nossas experiências futuras. (Idem).

A realização dos ideais educativos de Dewey passa necessariamente por reorganizar a escola de forma que se abram espaços para uma convivência democrática na escola, ou seja, tem de haver uma rutura com os modelos racionais de baseados nas teorias científicas e burocráticas da organização escolar. Essa necessidade foi evidenciada por Delors ao “...conferir relevância a um dos quatro pilares que apresentou e ilustrou como as bases da educação: trata-se de *Aprender a conviver*, desenvolvendo o conhecimento a respeito dos outros, de sua história,

tradições e espiritualidade. “ Delors (2010: 13) é uma preocupação que surge da exigência de compreensão mútua, de ajuda pacífica e de harmonia, ou seja, dos valores democráticos de que nosso mundo é tão carente como outro imperativo que nos obriga a compreender melhor o outro e o mundo. A questão da convivência democrática na escola será retomado no capítulo sobre a democracia na escola; importa, para já compreender o que é democracia.

### **A democracia em Atenas**

A polissemia do termo democracia obriga-nos, antes de tudo, defini-lo; para o efeito recorremos a sua definição etimológica; segundo de Cunha (1998) apud Medeiros (2009) a formação do vocábulo decorre de dois elementos de origem grega – *demos* que significa *povo* e *cracia*, que significa *governo*, ou seja, *governo do povo*; esta definição denota a *priori* a ideia de poder e, por conseguinte, a ideia de política ou, vida na *polis*. Segundo Dallari (2004:8) apud Borba (2006), a palavra “política” tem origem grega; os gregos davam o nome de *polis* à cidade, isto é, ao lugar onde as pessoas viviam juntas; assim sendo, a ‘política’ se refere à vida na polis, ou seja, à vida em comum, às regras de organização dessa vida, aos objetivos da comunidade e às decisões sobre todos esses pontos.

De facto, a democracia na Grécia antiga, tinha dois sentidos que envolvem atividade de exercício de poder; o primeiro é o comparecimento à “*Ekklesia*” ou seja, a assembleias populares realizadas em locais públicos onde se decidia sobre a adoção de novas leis, declarações de guerra, conclusão de tratados de paz ou de alianças e outros aspetos de cunho político; o segundo sentido era de carácter executivo e consistia em exercer o poder pelos *magistrados* eleitos por um período não renovável de um ano.

Convêm destacar que, na realidade a democracia grega era caracterizada por certas incoerências que merecem destaque; segundo Finley (1988) a condição para exercer o poder era a de pertencer a *polis*, cidade-estado, e ser cidadão; a polis era marcada pela unidade, solidariedade, participação e uma cidadania altamente restrita, dado que a maior parte dos indivíduos não podiam participar da vida política por não serem considerados cidadãos e, por conseguinte, não eram portadores de dois direitos inquestionáveis: a *isonomia* – igualdade perante a lei; e a *isegoria*, direito de expor e discutir opiniões em público.

A democracia ateniense era direta, não representativa, no sentido de que todos os cidadãos participavam das decisões nas assembleias e podiam ser eleitos para ocupar cargos administrativos:

O comparecimento a Assembleia soberana era aberta a todo o cidadão, e não havia funcionário público, exceto uns poucos escriturários, escravos de propriedade do Estado que faziam registos de inevitáveis, como copias de tratados e leis, listas de contribuintes inadimplentes e similares. O governo era, assim “pelo povo”, no sentido mais literal. A Assembleia (...) era um comício ao ar livre, com tantos milhares de cidadãos com idade superior a 18 anos, quando quisessem comparecer naquele determinado dia (Finley, 1988: 31)

Assim não eram considerados cidadãos os escravos, geralmente prisioneiros de guerra que se ocupavam da agricultura, indústria e mineração assim como dos serviços domésticos, dos quais dependia o ócio dos cidadãos que dispunham de tempo para discutir assuntos políticos; os estrangeiros emigrantes, que eram obrigados a cumprir o serviço militar e deles dependia em grande medida a economia de Atenas mediante o pagamento de impostos e taxas e o exercício da maior parte da atividade económicas, artesanais e comerciais; as mulheres que tinham direitos políticos estritamente limitados.

Finley (1988:38) destaca duas características peculiares na democracia grega; a primeira é a prática do ostracismo, “...estratagem mais conhecido por meio da qual um homem cuja influencia fosse julgada perigosamente excessiva poderia ser exilado por um período ate dez anos, (...) sem perda de suas propriedades e da sua condição civil”; a segunda, denominada de *graphe paronomon*, permitia que um homem fosse denunciado e julgado por fazer uma proposta ilegal na *Ekklesia*, apesar da isogoria vigente. Este facto revela que os membros da assembleia na democracia ateniense não gozavam de imunidade.

### **A democracia na actualidade**

O debate teórico do conceito de democracia não é novo, mas quase sempre gira em torno de duas grandes posições nas quais a participação é o elemento fulcral; assim se distinguem duas teorias da democracia, sendo a primeira, a teoria elitista da democracia e a teoria da democracia participativa.

Conforme Lima (1998) a teoria elitista está baseada na representatividade do poder e consiste na “negociação de voto e na visão dos eleitores como consumidores”; a democracia na perspectiva elitista é apenas um meio, um método de escolher quem decide, e não como ou o que decide; trata-se de uma competição política, um método ou arranjo para chegar-se a decisões políticas e administrativas mediante um conjunto de regras que conduzem à formação do governo representativo, através do voto.

Importa realçar o facto de este tipo de democracia, estar reduzida apenas ao ato do voto para a escolha das elites que vão exercer o poder, não dando oportunidades aos eleitores de fazer parte na tomada das decisões sobre aspetos de seu interesse; no entanto esta tem como valores, o *bem comum* e a *vontade popular* o que resulta em que “...todos os membros da comunidade conscientes da meta, sabendo o que querem, discernindo o que é bom do que é mau, tomam parte, ativa e honestamente, no fenómeno do bom e no combate ao mau. Todos os membros controlam o negócio público” (Schumpeter, 1961: 307).

Esta forma de democracia, também chamada de democracia política é utópica e impraticável na medida em que o bem comum tem significado diferente para pessoas diferentes, facto que parece não ter sido considerado pela teoria elitista; por outro lado o conceito de vontade do povo na teoria elitista da democracia é ambíguo e, por conseguinte, difuso; a teoria elitista da democracia reduz o sujeito aos interesses comuns em detrimento de interesses pessoais visto que a elite eleita não pode representar os interesses privados e os indivíduos não participam na tomada de decisões.

Desta feita, a teoria da democracia participativa supera as disfunções da teoria representativa, ao privilegiar a participação direta dos indivíduos na tomada de decisões; trata-se de uma teoria baseada nos ideais de Rousseau que, segundo Lima (1998), privilegia a participação dos indivíduos e não dos grupos e concebe a participação como forma de intervenção dos indivíduos nos processos de decisão, como forma de proteger interesses privados e garantir a boa governação.

A teoria da democracia participativa pressupõe que o ato de participar em si é uma ato educativo no qual o individuo aprende a equilibrar os interesses privados como os interesses públicos, evitando os prováveis conflitos. Como realça Lima (1998: 96), “Quanto às dificuldades de articulação entre interesses privados e interesses públicos, a educação na/pela participação surge como o principal instrumento, capaz de garantir o seu justo equilíbrio”

Os teóricos da democracia participativa como Rousseau e Stuart Mill são apologistas de participação não apenas a nível de todo o país, mas e principalmente a participação em pequenas organizações, como escolas, hospitais, cooperativas, etc. Para estes autores a própria organização deve estar predisposta a promover a participação dos seus membros na tomada de decisões. Outro aspeto a realçar na democracia participativa é a sua função integradora, no sentido de que, ao participar o indivíduo tem a sensação de pertença ao grupo.

#### **2.4. A escola como arena política**

A análise da escola na perspectiva política pode ser focalizada em duas dimensões: a dimensão micro política e a dimensão macro política; Monteiro (2006: 34) cita Afonso (1993) e Ball (1989) que consideram a dimensão micro política da escola como estado

dirigida para os aspectos micro (funcionamento interno), e apresenta a organização escola como uma arena política, onde predominam interesses distintos, conflitos, negociações (resultantes da dinâmica dos actores presentes) e onde processos e finalidades organizacionais são instáveis e conflituosas. A outra, de cariz macro, centrada na análise do papel político e ideológico, que organizações como a escola desempenham no contexto sociocultural mais alargado (tem em consideração a dependência exercida por estas relativamente à sociedade), estuda assim a organização escola como sistema político.

Neste sentido, a escola é compreendida sobretudo como uma “arena política”, onde a pluralidade de metas, de objectivos, de interesses, de racionalidades e lógicas de acção se intersectam, onde jogos de poder, coligações, confrontos, alianças, pactos se mobilizam de várias formas, onde estratégias, tácticas, cálculos se concretizam, ou seja, onde a micro política impera face até à distribuição de recursos escassos. Estêvão (2008: 507)

Analisar a escola numa perspectiva política, implica considerar o facto de ela ser constituída por seres humanos com diversidade e divergência de objetivos, valores e interesses, que resultam em conflitos de poder como se de uma sociedade se trata-se; assim a dimensão macro política diz respeito às artimanhas através dos quais indivíduos, ou grupos de indivíduos procuram utilizar para fazer valer os seus interesses dentro da organização escolar.

Gron (1986) *cit in* Costa (1996:80) apresenta os quatro factores que justificam a caracterização da escola como uma arena política: a escassez de recursos, a diversidade ideológica, a conflitualidade de interesses e as diferenças de personalidade.

- A escassez de recursos: os diferentes grupos componentes da arena escolar dificilmente estão de acordo sobre a necessidade, a quantidade, a utilização ou a eficiência dos recursos; para Costa fazem parte de recursos da escola não só as instalações, o equipamento, o pessoal, ou o dinheiro mas, também, outros de tipo mais qualitativo como, por exemplo, o capital cultural e o *know-how*;
- a diversidade ideológica: as concepções, as crenças e as atitudes acerca da realidade escolar e dos objectivos diferem de actor para actor e radicam nas diferentes concepções de homem, de sociedade e de educação de cada indivíduo;
- a conflitualidade de interesses: a escola é constituída por uma heterogeneidade de indivíduos (e de grupos) com interesses próprios e diversificados de ordem pessoal e profissional sendo muitas vezes comum que aquilo que interessa a uns não interessa a outros;
- as diferenças de personalidade: o ser humano vai, desde o seu nascimento, formando (em interacção com o meio) uma personalidade própria que identifica como pessoa e que individualiza os seus procedimentos sociais. Esta personalidade traduz-se em diferentes tipos caracterológicos e estilos comportamentais que, não raras vezes, entram em conflito.

São esses factores que segundo Souza (2012), impelem as pessoas a agirem individual ou colectivamente na/sobre a escola com intuito de conquistar e manter o poder de comando sobre outras pessoas e grupos.

A disputa pelo poder com vista a influenciar o curso dos acontecimentos de modo que estes sejam coerentes com os objectivos individuais ou de grupos convive com o poder formalmente instituído, daí que, sempre que se pretender compreender a escola, é aconselhável não menosprezar a este aspeto; como afirma Gonzalez (1994 *cit in* Monteiro, 2006: 37).

...não obstante as escolas possuírem estruturas formais com normas e regulamentos próprios, são as condutas dos seus membros, com as suas correspondentes ideias,

expectativas, valores, interesses e habilidades, aquelas que deverão constituir o foco de atenção face a uma melhor compreensão da vida da organização.

por outras palavras, os indivíduos não são sujeitos passivos face às normas e regulamentos nas organizações, eles tendem a conciliar os objetivos da organização com os próprios objetivos, por meio de pressão ou por via de negociações. Em prol dos valores e interesses diversificados, que podem ser pessoais, profissionais, políticos e outros, os indivíduos estabelecem estratégias, mobilizam poderes e influências, desencadeiam situações de conflito, de coligação e de negociação (Costa, 1996 cit in Monteiro, 2006: 78).

### **3. A participação como valor democrático**

Fica claro que a democracia participativa, baseia-se na perspectiva de que a democracia é forma de aperfeiçoamento da convivência humana, constituída histórica e culturalmente, que deve reconhecer e lidar com as diferenças, ser inclusiva das minorias e das múltiplas identidades; trata-se de um modelo de democracia cujo centro é a convivência humana humanizada, que implica necessariamente a participação. É nesta perspectiva que Bordenave (1994:8, apud Medeiros e Luce, s.d.) define a democracia participativa nos seguintes termos “...é aquela em que os cidadãos, ao sentirem-se *fazendo parte* de uma nação ou grupo social, *têm parte* real na sua condução e por isso *tomam parte* na infundável construção de uma nova sociedade da qual se *sentem parte*.”

Muitos autores escreveram sobre a participação enquanto valor democrático; de entre eles destacam-se: Arstein (1968) que se centra “na amplitude do poder da população em decidir as ações e/ou programas que lhe a afeta”; Gomes e Pompéia (2005), Bordenave (1994) com enfoque no grau de controle dos membros sobre as decisões e na importância das decisões em que se pode participar e Lima (1998) na democraticidade, regulamentação, envolvimento e na orientação da participação.

### 3.1. Metáfora da escada de participação

A perspetiva de Arnstein sobre a participação, segue a metáfora de uma *escada* na qual cada degrau corresponde à amplitude do poder da população em decidir as ações, o que resulta em três níveis de participação, nomeadamente, não-participação, nível de concessão mínima de poder e nível de poder cidadão.

O nível mais baixo da escada é o de *não participação* que compreende a manipulação, e a terapia; a manipulação, o primeiro degrau da escada, consiste no “uso da linguagem e outros artefactos simbólicos para que as pessoas acreditem em propostas ou ações que escondem as intenções dos protagonistas ou a dimensão exata dos factos” (Gomes e Pompéia, 2005: 5). A terapia, por sua vez, ocorre quando os possíveis interessados em benefícios são estimulados a exprimir os seus sentimentos, normalmente de desespero ou de necessidades básicas e depois nada é feito para superar as tais necessidades; trata-se de uma estratégia mais sofisticada que a manipulação, na medida em que as pessoas que expõem os seus problemas acabam tendo uma sensação de alívio só pelo simples facto de terem falado dos seus problemas; na realidade é um alívio passageiro porque no fim acabam na frustração dado que os problemas, as necessidades continuam sem terem sido resolvidos. A terapia é comumente usada para contornar problemas que causam pânico nas organizações quando se promovem encontros para escutar as lamentações, mas sem compromisso com qualquer ação visando reverter a situação; nalgumas vezes às pessoas lesadas é lhes dada a oportunidade de falar na imprensa (televisão e rádio), porem nada é feito acima disso.

Acima dos níveis de não participação localizam-se os *níveis de concessão mínima de poder* que compreendem a participação de tipo informação, consulta e pacificação. A participação de tipo informação, quando comparada com a terapia, representa o princípio de concessão mínima de poder aos membros da organização dada a pertinência da informação para a tomada de decisões; sem informação atualizada e precisa não é possível participar na tomada de decisões em bases fiáveis. Aqui se justifica a importância da disseminação da informação entre os membros, nas organizações para que haja participação efetiva na tomada de decisões.

A *consulta* constitui o 4º degrau na escala de participação de Arnstein; é uma transformação mais sofisticada das relações de partilha de poder numa organização dado que pressupõe a colocação de perguntas e a recolha de respostas, abre espaço para os membros darem a sua

opinião contra ou a favor, em relação a uma determinada proposta, mesmo em casos em que ela é feita dentro de margens de alternativas deterministas.

O 5º grau e último do nível de concessão mínima de poder é a pacificação; esta consiste em recorrer a doações ou soluções que não correspondem exatamente às exigências colocadas, que, no entanto tem algum valor; isso leva a que o grupo que reivindica algum direito ou benefício fique *em paz*; é o famoso *cala-boca*. A pacificação pode ser de forma unilateral, quando a decisão pacificadora é tomada sem a prévia negociação, ou mediante o diálogo e negociação de interesses.

Os últimos degraus da escada da participação de Arnstein situam-se nos níveis de poder cidadão, que compreende três degraus, a parceria, a delegação de poderes e o controle cidadão. Nestes níveis se aposta a habilidade de cogestão e cooperação entre parceiros na organização; o respeito ao saber dos outros, o diálogo e a empatia são elementos indispensáveis e fundamentos deste nível de participação.

A parceria, o sexto degrau da escada da participação, pressupõe o envolvimento mais acentuado dos membros da organização mediante a negociação dos objetivos comuns; a negociação pode ocorrer sob diferentes formas, como sensibilização e sedução, alianças, e outras (Gomes e Pompéia, 2005). Esta forma de participação requer uma clara explicitação das missões ou uma negociação transparente dos objetivos para que se trate efetivamente de uma parceria. Por outro lado, a parceria pressupõe a autonomia e reconhecimento mútuo das partes em negociação.

O penúltimo degrau da escada de participação é ocupado pela *delegação de poder*, que consiste em distribuição de poder para os níveis mais baixo da hierarquia da organização; na participação de tipo delegação de poder, mesmo alguém colocado num posicionamento hierárquico abaixo nas relações de poder ou estando fora dele poderá intervir concretamente e, num momento crítico, até interromper um fluxo de actividades que tenham a ver com a missão principal da organização.

O mais elevado degrau de participação na tipologia de Arnstein é o controle cidadão; este grau pressupõe que qualquer cidadão, mesmo aquele tratado como excluído, possa intervir nos processos de tomada decisão sobre qualquer coisa que lhe diga respeito; as questões cruciais podem ser controladas ou interferidas por assembleias regulamentadas com a

presença de qualquer membro da organização. Fica claro que esta forma de participação, apesar de ser a ideal não é exequível na prática, podendo porém ocorrer para alguns casos; no entanto, é da tomada de consciência de sua existência que se pode saber em que medida se participa na organização.

Na ótica de Bordenave (1994), a avaliação da participação numa organização, como se disse atrás, implica responder a duas questões fundamentais, nomeadamente, qual é o grau do controle dos membros sobre as decisões e qual é a importância de tais decisões de que se participa. É do cruzamento das possíveis respostas a essas questões que deriva uma escala de participação que parte da simples informação, que constitui o nível mais baixo de participação, à autogestão, o grau mais elevado de participação.

### **3.2. Graus de participação**

Bordenave (1983) aborda a participação com enfoque no grau de controle dos membros sobre as decisões e na importância das decisões em que se pode participar; de acordo com este autor, os graus de participação, considerando de menor para maior complexidade e controle, são:

*Informação* – os dirigentes informam os membros da organização sobre decisões já tomadas;

*Consulta Facultativa* – a administração pode, se quiser e quando quiser, consultar os subordinados, solicitando críticas, sugestões ou dados para resolver o problema;

*Consulta Obrigatória* – os subordinados são consultados em determinadas situações embora a decisão final pertença ao superior;

*Elaboração/Recomendação* – os subordinados elaboram propostas e recomendam medidas que a administração aceita ou rejeita mediante justificativa;

*Cogestão* – a administração da organização é compartilhada por um colegiado;

*Delegação* – os administrados tem autonomia em certos campos ou jurisdição de acordo com regras definidas previamente e em consenso;

*Autogestão* – o grupo define seus objetivos, escolhe os meios e estabelece os controles necessários e a liderança é compartilhada (Bordenave, 1983:31-32).

Para além dos níveis de participação, Bordenave distingue seis maneiras de participar que a seguir se apresentam; trata-se de circunstâncias que impellem às pessoas a participar, assim tem-se:

*Participação de facto* – consiste no facto de existir na sociedade o indivíduo é impelido a participar; é o caso da participação na família, no trabalho; trata-se de do tipo de “participação a que todos os seres humanos estão sujeitos a partir do momento em que decidiram viver em sociedade” (Borba, 2007: 112).

*Participação espontânea* – o indivíduo insere-se em determinados grupos por livre e espontânea vontade, como grupo de vizinhos, amigos; trata-se de organizações sem estabilidade e que a qualquer momento se podem desfazer, pois não possuem clareza nos objetivos; geralmente o objetivo reside na satisfação das necessidades psicológicas de pertença ao grupo, receber afeto ou obter reconhecimento.

*Participação imposta* – os indivíduos são obrigados a participar, seja por razões morais de determinados grupos, seja por lei. A participação em cultos religiosos pode ser um exemplo deste tipo de participação.

*Participação voluntaria* – decorre da opção voluntaria do indivíduo de se filiar a uma organização ou grupo; é o caso de participação em partidos políticos, em cooperativas; a participação implica aceitar os métodos e os objetivos da organização ou grupo.

*Participação provocada* – decorre da ação de um agente externo; é o caso de participação no serviço social, no desenvolvimento comunitário, na educação para a saúde.

*Participação concedida* – “acontece quando organizações e/ou agentes públicos conferem poder de decisão aos subordinados e/ou aos cidadãos” (Borba,2005:113); a participação no planeamento participativo é um exemplo deste tipo de participação.

### 3.3. Níveis de análise da participação praticada

Lima (1998) faz um estudo de participação, tipificando a participação, a que denominou *participação praticada* em quatro critérios de análise que a seguir passamos a descrever.

O primeiro critério na classificação de Lima é a *democraticidade*, ou seja, o carácter democrático da participação; trata-se da capacidade de os atores de influenciar a decisão e de decidir, e de assumir formas diretas e indiretas de intervenção.

Desta feita, quanto a democraticidade, a participação pode ser *direta* ou *indireta*; é direta quando, dentro dos critérios estabelecidos, a cada indivíduo é facultado a sua intervenção direta no processo de tomada de decisões; tradicionalmente a democracia direta é realizada através de voto. A participação indireta por sua vez, é aquela realizada por intermédio de representantes indicados para o efeito; a indicação assume diversas formas e critérios tais como, eleição direta, eleição por lista; os representantes podem assumir diversas formas de representação, sendo a destacar a representação livre, que ocorre quando, por confiança, há representação de interesses gerais ou como delegado.

O outro aspeto que Lima tomou em consideração ao classificar a participação, é a *regulamentação*, ou seja, a existência ou não de formas legais de participação e resulta em participação formal, não formal e informal.

A *participação formal*, também chamada decretada, é aquela que esta sujeita a formas legais, ou seja, “a praticada por referência exclusiva ou predominante às regras formais que por regulamentarem a participação a um nível normativo tendem a assumir um carácter muito preciso e a impor orientações e limitações que devem ser observadas em conformidade” (Lima,1998:185). Esta modalidade de participação é comum em organizações com administração centralizada na qual a participação faz parte das normas e ela é legitimada por lei. Em casos em que as regras de participação estão menos estruturadas formalmente está-se perante uma *participação não formal*; geralmente em situações similares as normas de participação são elaboradas localmente, o que permite a participação mais ativa dos atores e o constante ajuste às necessidade reais da organização; na realidade a participação não formal é uma maneira de interpretação local das normas formais de participação.

A *participação informal* decorre nos casos em “os atores participam de outra forma, elegem objetivos ou interesses específicos, não definidos formalmente, orientam-se, em certos casos por oposição a certas regras estabelecidas, ou em complemento a essas regras perspetivadas como insuficientes, desajustadas ou, simplesmente, indesejáveis” (Lima, 1998:185). São as circunstâncias locais que ditam as regras de participação em função do contexto e da decisão a tomar.

O terceiro critério de classificação da participação proposto por Lima é o *envolvimento*, ou seja, como refere o próprio autor, “as atitudes e o empenho variável dos atores face às suas possibilidades de participar na organização, em termos de mobilização de recursos e de vontades convocados/empenhados na tentativa de defender certos interesses e de impor certas soluções, ...” (Idem). Segundo este critério, são identificáveis duas formas de participação, a *participação ativa*, *participação reservada* e *participação passiva*.

É *participação ativa* quando existem atitudes e os comportamentos de elevado envolvimento na organização, tanto a nível individual como a nível coletivo; a participação ativa pressupõe um profundo conhecimento de direitos, deveres e possibilidades de participação e máxima atenção a todos os aspetos considerados cruciais, uma larga autonomia e capacidade de influenciar as decisões.

Ainda sob critério do envolvimento tem-se a *participação reservada*, caracterizada por uma atitude de indiferença estratégica podendo intervir, em caso de necessidade e/ou quando há oportunidade de agir; a participação reservada situa-se entre a participação ativa e a participação passiva; noutro extremo, na classificação da participação pelo critério de envolvimento está a *participação passiva* caracterizada por atividade menos voluntária e sem empenho de recursos; na prática, a participação passiva pode manifestar-se sob diversas formas, como apatia, absentismo nas reuniões, recusa de certos cargos, entre outras.

Sob o critério de *orientação* e tomando como referência os objetivos a partir dos quais a participação é desenvolvida, a participação praticada nas organizações pode ser vista sob dois ângulos: a *participação convergente* e a *participação divergente*. É *convergente* a participação orientada para a consecução dos objetivos formais em vigor na organização sem que para isso seja necessário que os recursos utilizados e as formas de participação praticadas para atingir tais objetivos sejam apenas os formalmente previstos e oficialmente

estabelecidos. Noutro extremo, a *participação divergente* se traduz como uma rotura e oposição aos objetivos oficialmente estabelecidos.

## **CAPÍTULO II**

### **DEMOCRACIA E PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA**

Falar da democracia é falar do governo da maioria; quando aplicada à escola, democracia é a forma de organização que se orienta em princípios segundo os quais ela deve ser governada por interesses da maioria, ou seja, da maioria dos membros da comunidade escolar, docentes, discentes, funcionários, pais e encarregados da educação e toda a comunidade circunvizinha; é falar da participação da maioria nas decisões que afetam os diferentes setores de atividade na escola, ou seja na gestão escolar, na produção de conhecimentos e na gestão de conflitos; é ainda falar de relações de igualdade e justiça na escola.

Cabe aqui realçar que em democracia as diferenças individuais e de grupos são respeitadas, dado que pensar na democracia apenas a partir dos ideais de igualdade é destruir a liberdade individual; a verdadeira democracia toma em consideração o direito à diferença, caso contrario corre-se o risco de cair no totalitarismo. Araújo (2000) recorda-nos que “hoje se compreende que os regimes que tentaram buscar os ideais da democracia a partir da igualdade pura (...) terminaram por se constituir em sistemas políticos absolutistas e autoritários”; desta feita ao falar da democracia é mais coerente complementar a igualdade com equidade, isto é, reconhecer as diferenças dentro da igualdade, pois considerar apenas a igualdade tira aos indivíduos o direito democrático da diferença, tira a possibilidade de pensar de maneira diferente e de ser diferente.

A conceção de democracia que pressupõe igualdade e equidade é fundamental para compreender as relações democráticas na escola, onde as assimetrias dos papéis de alunos e professores são evidentes, necessárias e até naturais; isso sem descurar alguns aspetos em que ambos os coletivos (alunos e professores) são iguais perante a sociedade gozando dos mesmos direitos e estando sujeitos aos mesmos deveres, pelo facto de serem seres humanos, como, por exemplo, o direito ao diálogo, à livre expressão de sentimentos e ideias, à dignidade etc..

Devido aos seus conhecimentos e à sua experiência a sociedade confiou aos professores responsabilidade e deveres que lhes permitem avaliar os alunos, exigir-lhes o cumprimento das regras e normas da escola; no entanto, como adverte Araújo (2001: 80), tais poderes não lhes garantem o direito de agir de maneira injusta violando, por exemplo, os direitos relativos à cidadania de seus alunos.

O mesmo autor realça a necessidade de a escola equilibrar a assimetria funcional, decorrente da autoridade académica e administrativa dos professores, e a simetria democrática, decorrente do facto de tanto os professores quanto os alunos serem seres humanos com igualdade de direitos que configura a cidadania; neste sentido, é papel da escola “preparar os estudantes para a convivência democrática da sociedade adulta, propiciando práticas que respeitem os princípios e valores da democracia e por meio de participação ativa da comunidade escolar nas decisões relativas ao trabalho, aos conteúdos e a convivência coletiva” (Puig, 2012: 80, apud Araújo, 2002: 80).

Fica claro que, para que a escola prepare os alunos para a convivência democrática, ela mesma tem de ser democrática e viver a democracia. A escola democrática não se compadece com as formas tradicionais de convivência baseada no autoritarismo e na centralização das decisões; é uma escola cuja pedagogia está centrada no professor e que não valoriza os saberes dos alunos. Como se viu atrás, as assimetrias funcionais entre professores e alunos, entre professores e os órgãos de direção da escola não podem justificar a adoção de métodos autocráticos de convivência na escola.

## **1. O conceito de Cidadania**

A democracia é constituída por valores, como liberdade, tolerância, igualdade, autonomia e empatia, valores esses que configuram a cidadania ou seja o ser cidadãos. Originalmente, a cidadania está ligada ao princípio segundo o qual os habitantes têm o direito de participar na vida política e pública da sociedade, nomeadamente, votar e ser eleito, tomar parte na elaboração das leis e exercer funções públicas. Assim, o termo cidadão, ou habitante da cidade, traduz um conceito grego, que significa político, habitante da polis, a cidade-estado; na Grécia antiga, cidadania significa a qualidade do cidadão (do latim *cives*), e surgiu do envolvimento político entre a cidade e o território na *polis*. Na realidade tratava-se de uma

cidadania seletiva e restrita a uma categoria de indivíduos, chamados políticos; político era um adulto livre e pertencente a uma cidade-estado e participante ativo nas assembleias públicas; não eram políticos os estrangeiros, as mulheres e os escravos. Convém recordar que para o filósofo grego Aristóteles, o homem adulto é visto como “animal político”, ou seja os escravos, as mulheres os estrangeiros e as crianças, na visão de Aristóteles não eram “homens”.

Na Roma antiga, eram cidadãos aquele que aceitavam submeter-se ao regime, e que por conseguinte gozavam de privilégios que lhes era atribuído por estatuto legal; segundo Ribeiro, na sociedade romana

o conceito de cidadania desdobrava-se em vários tipos, assumiu vários níveis distintos entre as classes sociais, diferindo do grego que se expressava na dicotomia cidadão/não cidadão. Os *patrícios* eram considerados cidadãos de primeira linha, usufruíam de uma cidadania ativa e plena, participavam diretamente nos assuntos políticos e na administração da cidade. Seguiam os *plebeus*, que não eram proprietários e para os quais a cidadania era encarada de forma passiva e não passava de um estatuto na sociedade (2010: 40).

O dever dos plebeus se resumia em habitar, frequentar e participar da vida comunitária; os escravos e seus descendentes, não eram considerados cidadãos porque não eram homens livres.

Na idade média, a ética e a moral dos bons costumes tornaram-se assuntos religiosos e com cada vez mais adeptos, cuja preocupação principal era levar uma vida que lhes permitia merecer um lugar no Reino dos Céus. A valorização do ser humano dependia da sua submissão à vontade divina; o homem vai do “animal político” ao homem religioso; o cristianismo apelava a universalidade do homem, a importância de ser pessoa, a inexistência de diferença entre os homens a proclamação do homem livre, igual e irmão do próximo. Independentemente da sua condição social, ou da sua participação na vida da *polis*, todos os homens eram iguais; o que interessava era a partilha de uma visão de luz cristã e de “cidade divina” (Ribeiro, 2010: 42).

Dada a diversidade de concepções de cidadania, é importante mostrar as diferentes classificações que coexistem atualmente; o seu significado varia em função de cultura, regime político, ou seja, “ao referir concepções de cidadania é necessário ter em atenção o contexto espaço-temporal a que se faz referência dado que os pressupostos teóricos que baseiam uma determinada concepção se inter-relacionam com esse mesmo contexto” (Araújo, 2008: 75). Com efeito, a mesma autora apresenta as diferentes abordagens à concepção de cidadania

inserindo-as em três paradigmas distintos: o paradigma comunitário de cidadania, o paradigma republicano e o paradigma liberal.

Na abordagem comunitária da cidadania, a cidadania pressupõe pertença a uma comunidade e participação social e o serviço comunitário para o bem geral; nestes termos a cidadania de cada indivíduo é construída e desenvolvida em termos dessa comunidade caracterizada por uma cultura e ética próprias. Segundo esta abordagem, para ser cidadão o indivíduo deve conhecer e assumir a cultura e a ética da comunidade onde está inserido, em outras palavras, “para exercer cidadania é fundamental assumir responsabilidade por problemas e assuntos que afeta outros cidadãos e manter as tradições que unem os indivíduos e os fazem sentir mais apoiados e inseridos”(Araújo, 2008: 76). A abordagem comunitária adequa-se às comunidades tradicionais nas quais a coesão social é preservada por normas éticas.

A abordagem republicana de cidadania considera cidadania a responsabilidade cívica e a participação ativa de todos os cidadãos na vida pública por meio de envolvimento nas tomadas de decisão, no valor da vida e debates públicos; a realização pessoal atinge-se mediante a atividade política.

A abordagem liberal de cidadania por seu turno identifica-se com os regimes democráticos ocidentais instituídos depois da segunda guerra mundial; nesta abordagem, cidadania implica direitos como a liberdade de expressão, direito ao voto, os benefícios sociais e obrigações de pagar impostos e servir as forças armadas; na cidadania liberal todos os cidadãos têm os mesmos direitos civis, políticos e sociais, e estão sujeitos aos mesmos deveres. O exercício dos direitos e o desenvolvimento de competências individuais ocorre sob o mínimo de interferência do Estado e dos seus concidadãos.

A tradição liberal da cidadania é produto de processos sociais diferentes que evoluíram ao longo dos tempos, sendo que na primeira fase resumiu-se a cidadania civil, constituído pelos direitos necessários à liberdade individual, como o direito de expressão, o direito à liberdade de pensamento e de religião, direito a propriedade e o direito à justiça; seguiu-se a fase de cidadania política que se restringiu ao direito de voto, ou seja representação democrática assente no distanciamento entre o representante e o representado; só no século XX surgem os direitos sociais assentes na democracia social e incluindo o direito ao nível de vida predominantemente e ao património social da sociedade. Araujo (2008) aponta o acesso aos

benefícios de bem-estar social, aos cuidados médicos, aos programas de bem-estar, desde educação, à habitação e à identidade cultural como direitos inerentes à cidadania liberal.

Na atualidade o ser humano é caracterizado por uma complexidade de relações que ele estabelece com o mundo e consigo próprio, o que obriga a compreender a cidadania noutras perspetivas. Com efeito, a cidadania para além de implicar a igualdade de direitos para todos os seres humanos, deve também significar uma vida digna no seu amplo significado, para todos habitantes do planeta; por conseguinte, cidadania é um conceito polissémico e pode significar “liberdade, solidariedade social, participação igualitária e qualidade de vida. Significa ainda nacionalismo e patriotismo, (...) identificando-se com a comunidade nacional, com os seus valores sociais e com a sua tradição cultural” (Araújo, 2008: 87).

## **2. Educação para a cidadania democrática e educação cívica**

A cidadania foi sempre algo com profundo significado para o ser humano, tão profundo que na Grécia clássica, com os sofistas, pela primeira vez se criou um currículo composto por um conjunto de saberes e competências, com objetivo de educar os jovens para o seu exercício. Atualmente, a educação para a cidadania ganhou uma importância particular em países como Moçambique, que adotaram recentemente sistemas democráticos, uma educação assente nos pilares que devem alicerçar e orientar as aprendizagens de todo o ser humano ao longo da vida; porque trata-se de uma cidadania num contexto democrático, é coerente falar de educação para a cidadania democrática, que é uma educação que consiste num “conjunto de práticas de actividades cuja finalidade é tornar os jovens e os adultos melhor preparados para participar ativamente na vida democrática, através da assunção e do exercício dos seus direitos e responsabilidades sociais” Silva e Figueiredo (1999: 43) *cit in* Silva (2008: 91).

A educação para a cidadania democrática, ou simplesmente educação para a democracia, segundo Benevides difere da simples instrução cívica (que domina os discursos nas escolas moçambicanas), que consiste no ensino da organização do Estado e dos deveres do cidadão, bem como difere da formação política geral, que visa a facilitar aos indivíduos a informação política, qualquer que seja o regime vigente. Para esta autora, compreender a educação para a democracia implica ter em vista três aspetos interligados: a formação intelectual e a informação, a educação moral e a educação do comportamento. Silva e Figueiredo são da

mesma opinião ao afirmarem que a educação para a cidadania democrática “não se resume à aprendizagem dos direitos e deveres dos cidadãos mas passa essencialmente pela construção da escola democrática onde seja possível vivenciar situações de mútuo (re)conhecimento, valorização e respeito, que assumam um carácter formativo e potenciador dessa formação nos vários contextos da vida do indivíduo. Trata-se de educar na cidadania, desenvolvendo ações coerentes com as metas expressas no currículo e que, ao darem voz a experiências e saberes diversificados, criam uma condição orientada por princípios democráticos” (1999: 43, cit in Araújo, 2008: 89).

Para aquelas autoras a educação para a democracia implica práticas pedagógicas devidamente organizadas e coerentes com os valores democráticos, dado que a democracia implica a participação direta de cada pessoa nas várias formas de vida pública a nível social, cultural, político e profissional.

É comum confundir a educação para a democracia com a educação cívica. Na ótica de Benevides a educação para a democracia compreende duas vertentes que se completam mutuamente, a *formação intelectual* e a *informação* e a *educação do comportamento*. A *formação intelectual e a informação* dizem respeito ao desenvolvimento da capacidade de conhecer para melhor escolher. Para formar o cidadão é preciso começar por informá-lo e introduzi-lo às diferentes áreas do conhecimento, inclusive através da literatura e das artes em geral; a *educação moral* está vinculada a uma didática de valores que não se aprendem intelectualmente apenas, mas sobretudo pela consciência ética, que *é formada tanto de sentimentos quanto de razão*; é a conquista de corações e mentes; finalmente, a *educação do comportamento*, visa enraizar hábitos de *tolerância* diante do diferente ou divergente, assim como o aprendizado da cooperação ativa e da subordinação do interesse pessoal ou de grupo ao interesse geral, ao *bem comum*.

Araújo (2008), por sua vez, parte do princípio de que educar para cidadania democrática implica educar para a consciencialização da relação recíproca entre direitos e deveres; esta autora considera importante que os alunos estejam conscientes dos seus direitos mas também conscientes das suas responsabilidades enquanto cidadãos.

Um marco importante na diferenciação entre a educação cívica e democrática é destacado por Perrenoud ao afirmar que “a educação cívica (...) é apenas uma pequena parte da educação para a democracia, e esta última não se reduz à transmissão de valores ou de conhecimento da

organização da comunidade. Ela passa antes pela construção de meios intelectuais, de saberes e de competências que são fontes de autonomia, de capacidade de se expressar, de negociar e de mudar o mundo” (2006: 31).

Dentro da mesma linha de pensamento Leite e Rodrigues (2001, *cit in* Araújo, 2008) são apologistas de que a educação para a cidadania democrática representa mais do que a educação cívica, a educação para a civilidade ou para a participação política, dado que a educação para a cidadania no contexto democrático tem sentido mais amplo de formar indivíduos promovendo a inteiração num contexto comum, sendo a escola apenas um dos múltiplos lugares onde essa inteiração acontece.

### **3. Educação para a democracia e democratização do ensino**

A educação para a democracia, teve, ao longo dos tempos, muitas conotações e conceitos a ela relacionados; Lima (1998) destaca a *democratização de ensino* enquanto “educação para todos” cujo foco é o acesso à educação que consiste na expansão na educação pública, a criação de mais escolas a consagração de uma escolaridade obrigatória, ou seja, uma educação para todos. Importa realçar que, para Lima (1998), existe uma distância entre a democratização do ensino e a educação para a democracia; enquanto aquela consiste apenas na criação de condições de acesso igualitário a educação (que também nem sempre é real), esta cinge-se mais nos métodos nos conteúdos e nos métodos de ensino, às práticas pedagógicas nas escolas. De facto, educação para todos com administração centralizada, com foco no professor e baseado em métodos autoritários, é incompatível com os ideais da democracia; a educação para a democracia coloca o aluno no centro do processo educativo, perspectiva-o mais enquanto sujeito e menos enquanto objeto da aprendizagem, confere-lhe iniciativa, atende os seus interesses e à sua personalidade, bane violência, resumindo, destrona o professor autoritário da sala de aulas para dar início a novas relações sociais e preparar os alunos para a vida (Lima, 1998: 142).

Há na história recente da educação modelos de escola desvinculados com o modelo autoritário de escola, como é o caso da *Escola Nova*; Lima (1998) destaca o escocês Alexander Sutherland Neill, fundador, no início da década de vinte, da Escola de Summerhill, cujo modelo rejeitava a organização tradicional de escola; tratava-se de uma escola inspirada numa

pedagogia libertária, recusando a organização e a direção tradicionais, a instrução religiosa e moral e os modelos de imposição da disciplina. Destaca ainda o russo Anton Makarenko cujo trabalho estava centrado em forma de governo estudantil que culmina com uma magistratura infantil baseada na eleição de chefes e na atribuição e reconhecimento, pela comunidade dos alunos, de poderes de direção e de controlo da vida escolar (1998: 142).

O regime político democrático instituído em Moçambique pela constituição da República de 1990, tem de ter reflexos na escola, pois a escola enquanto instituição social tem, entre outras, a função de preparar os cidadãos para a convivência num mundo globalizado sem fronteiras étnicas, religiosas, linguísticas e de outro género. Trata-se da primeira constituição de Moçambique que introduziu o Estado de Direito Democrático, alicerçado na separação e interdependência dos poderes e no pluralismo, lançando os parâmetros estruturais da modernização, contribuindo de forma decisiva para instauração de um clima de convivência democrática.

Cabe à escola, entre outras atribuições, a tarefa de mobilizar e incorporar saberes e recursos de modo a vivenciar o contacto das diversas culturas e da democracia, tornando-a num espaço promotor do sucesso educativo para todos os moçambicanos e permitindo o desenvolvimento de competências e saberes indispensáveis ao exercício de cidadania democrática. Fica claro que isso requer mudanças na organização escolar, que na ótica de Michel Apple e James Beane (2000, *cit in* Araújo, 2008) ela deve se transformar numa escola democrática, ou seja, uma escola que esteja intensamente envolvidas na tentativa de encontrar maneiras práticas de aumentar a participação significativa de todos os intervenientes na experiência educacional, incluindo também os pais, residentes locais e, os próprios alunos.

A participação é um dos valores privilegiados da democracia; ela pressupõe liberdade e autonomia dos indivíduos que a praticam; ela constitui um direito e instrumento da realização da democracia nas organizações. Lima (1998) faz uma clara distinção de dois aspetos inerentes à participação, a participação de facto e a participação democrática.

É participação de facto aquela que decorre apenas pelo facto de o indivíduo pertencer ou fazer parte de uma organização, como por exemplo, a lecionação das aulas pelos professores de uma escola, a assistência às aulas pelos alunos, a presença dos pais e encarregados de educação nas reuniões convocadas pela direção da escola para anúncio de resultados de um período letivo; esta modalidade de participação é imposta. A participação democrática, por

sua vez, decorre do envolvimento na tomada de decisão, no governo, na organização e administração da escola.

Segundo Perrenoud, “muitos professores são favoráveis a uma educação democrática, mas com a condição de que ela não retire um minuto sequer das suas disciplinas e não interrompa de modo algum o trabalho e o andamento do programa” (2006:p.). Os valores previstos no Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCEG), tais como igualdade, liberdade, justiça, solidariedade, humildade, honestidade, tolerância, responsabilidade, perseverança, amor à pátria, amor à verdade e respeito, são inerentes a democracia e só podem ser apropriados pelos alunos mediante a educação para a democracia; a educação para a democracia, devido ao seu carácter prático e vivencial, exige uma reestruturação da escola diferente da atual para que ela seja efetivamente realizada.

#### **4. Reestruturar a escola para a educação democrática**

Araújo (2002) destaca sete aspetos a tomar em conta para reestruturar a escola para que se abra espaço para práticas democráticas, são eles: os conteúdos escolares, metodologia das aulas, o tipo e a natureza das relações interpessoais, os valores, a autoestima e auto-conhecimento dos membros da comunidade escolar e os processos de gestão escolar; estes aspetos podem incrementar ou inibir as práticas democráticas na escola.

##### **4.1. Os conteúdos escolares**

Os conteúdos escolares desempenham um papel importante na constituição da dimensão sociocultural dos alunos; a escola que almeja a formação em valores democráticos precisa de reorganizar os conteúdos de modo que se adequem as expectativas dos alunos e que estejam contextualizados à situação do aluno. Conteúdos dissociados da realidade do aluno provocam falta de interesse e constitui uma das fontes para grandes problemas que hoje assola as escolas. Quando o aluno não compreende qual é a utilidade de um determinado conteúdo para o seu dia a dia, ou mesmo para a sua vida, a probabilidade de apatia é maior.

Reorganizar a escola visando a introdução de conteúdos que se adequem às necessidades dos alunos implica introduzir novos conteúdos; no entanto isso não significa necessariamente a introdução de novas disciplinas; assuntos como ética, sexualidade, sentimentos, direitos humanos, solidariedade, etc., devem ser tratados de maneira transversal aos conteúdos existentes, o que passa necessariamente por encarar as disciplinas tradicionais não como um fim em si, mas como meio inculcar no alunos valores democráticos, como advoga Araújo ao afirmar que “conteúdos como a matemática, a língua portuguesa, as ciências e as artes são preservados, mas deixam de ser vistos como a finalidade da educação e passam a ser encarados como meio para se alcançar a sua real finalidade: a construção de personalidades morais, autónomas e críticas” (2002: 10).

Ainda no âmbito dos conteúdos escolares há que valorizar as experiências vivenciais que os alunos levam para a sala de aula.

#### **4.2. Metodologia das aulas**

A inclusão de conteúdos que refletem as necessidades de aprendizagem dos alunos em matéria de valores democráticos deve ter reflexo na maneira como tais conteúdos são tratados na sala de aula, através de metodologias que condizem com os ideais democráticos. A cidadania democrática não se constrói com base em metodologias de mera transmissão do conhecimento. Para o efeito, Araújo (2000) falando das metodologias com vista formação de cidadãos ativos, propõe três tipos de atividades a serem desenvolvidas pelos professores: atividades reflexivas, atividades conceituais práticas e atividades prático-experimentais.

O autor chamou de *atividades reflexivas* àquelas que levam o aluno a refletir de maneira crítica sobre aspetos da realidade pessoal e coletiva, relacionando-os aos conteúdos escolares. Trata-se de atividades que pressupõem debates ou discussões para a realização de trabalhos em grupo que incluam análise de filmes e solicitação de trabalhos individuais sobre temáticas socialmente relevantes. Na mesma perspetiva Puig (1998b, apud Araújo, 2000) sugere técnicas de discussão de dilemas, resolução de conflitos, clarificação de valores, exercícios autobiográficos como atividades reflexivas suscetíveis de inculcar nos alunos valores democráticos no contexto escolar.

*As atividades conceituais concretas* consistem na experimentação concreta a partir de situações hipotéticas ou a partir de experiências do seu cotidiano, como é o caso de dramatizações que levam as personagens a se sentirem envolvidos em determinado conflito; são exemplos destas atividades os exercícios de matemática baseados em problemas reais do dia a dia, como o aumento de taxas de produtos da primeira necessidade e sua implicação na vida dos consumidores; noutros termos, a conceitualização dos conhecimentos é feita a partir das experiências concretas dos alunos.

*As atividades prático-experienciais* consistem em construir o conhecimento e valores a partir da formalização e/ou conceitualização da realidade. Araújo (2000) propõe aquilo que ele chamou de *estudos do meio*; visitas de estudo aos objetos de interesse e relacionados com os conteúdos escolares. As diferentes atividades aqui sugeridas não devem ser desenvolvidas de forma fragmentada, mas de forma articulada com os conteúdos; a articulação das atividades reflexivas, das conceituais concretas e das práticas experienciais permitem que os conhecimentos e valores têm maior significado para os alunos fazendo com que as aulas sejam agradáveis e interessantes, e o currículo seja contextualizado em experiências concretas.

Klein (2006: 75), falando das metodologias das aulas refere que “a relação com o conhecimento pressupõe um sujeito ativo, que participa ativamente das aulas”. É de notar a importância que a autora confere à sala de aula para o exercício de práticas democráticas, mediante a participação dos alunos por meio de troca de pontos de vista, debates em torno da matéria lecionada pelo professor.

A reestruturação dos aspetos metodológicos é um imperativo para que a escola se transforme e se insira no processo global de transformações das sociedades. Hoje a sociedade clama por igualdade de direitos, liberdade, e justiça; a escola não deve estar impávida a essa realidade. Marques (s.d.) advoga que para a escola se inserir no processo global de transformação há que se reformar, o que implica: “Não mais professor que sabe e que fala o seu saber e o aluno que não sabe e é impedido de falar o que quer saber. Não mais o exercício hierarquizado de transmissão de saberes, do qual subjazem relações de poder, que apontam para uma sociedade autoritária, composta de homens conformistas.”

Na realidade trata-se de mudança de atitudes face a ação educativa dando mais atenção, não ao ensino em si, mas para a aprendizagem; para já é oportuno evocar Hartt (2000) que no seu

artigo sobre “O que é democracia na Escola?” fala do que deve ser o ensino democrático destacando o modelo de professor, que até então era figura central, com responsabilidade de iluminar o caminho de seus discípulos e transformar súbditos em cidadãos, seja protagonista de práticas que visem extrapolar a mera transmissão de conteúdos para valorizar os processos de aprendizagem.

Embora pareça um paradoxo, Perrenoud (2006) observa que mesmo nas aulas de ciências naturais e exatas existem possibilidades de criar ambientes de participação e de debate; não se trata de questionar a autoridade do professor, pois esta não se abala pelo simples facto de dar espaço aos alunos para darem sua opinião em torno da matéria a ser lecionada.

Tudo depende da maneira como o professor trata a matéria que leciona: “Em vez de enfatizar seu grau de certeza, seria preferível apresentar um balanço da situação e das teorias concorrentes, depois iniciar um debate, não para arbitrar as teses, mas para identificar as convergências e divergências” (Perrenoud, 2006:39). O que importa, na realidade, não é tanto o resultado desse debate, mas a oportunidade e a liberdade que a ocasião confere ao aluno para expor as suas ideias e ouvir as ideias dos colegas.

Para Freire, a escola tem o dever de “não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também (...) discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (2007:30).

Na realidade das Escolas secundárias do nosso país, poucos serão os professores que aproveitam as oportunidades que se lhes são oferecidas para realizar discussões e debates; as razões são várias, ou porque temem desestabilizar os alunos que buscam respostas simples, ou temem gastar muito tempo em alguns assuntos e não cumprir o programa ou ainda porque temem perder o controlo do debate ou serem levados ao limite de seu próprio conhecimento.

Outro entrave às discussões e debates dos alunos nas aulas é o receio de não cumprir o programa pelos professores, visto que ele é decidido e fiscalizado centralmente. As escolas devem cumprir o planificado para cada trimestre tendo em vista o exame do fim do ano elaborado centralmente, sem contar a realidade das escolas.

### **4.3. Os valores dos membros da comunidade escolar**

Os valores morais não são inatos mas são aprendidas nas experiências significativas que o sujeito estabelece com o mundo; os valores estão implícitos nos conteúdos com os quais o indivíduo interage no dia a dia e qualidade das relações que ele estabelece com as fontes de valores (Araújo, 2000). A escola enquanto instituição de formação e instrução não pode trabalhar com qualquer valor; a aprendizagem de valores de cidadania democrática requer interação reflexiva na prática sobre valores vinculados à justiça, ao altruísmo, à cidadania e a busca virtuosa da felicidade; trata-se de uma iteração agradável, sob risco de o valor trabalhado não constituir valor para os alunos, como acontece quando os valores são trabalhados em forma de disciplina; desta feita. No ambiente escolar, a educação para a cidadania democrática passa também "pelo livre confronto de opiniões, em uma alegre desordem que proporciona a cada um a liberdade de encontrara o seu caminho e construir o seu pensamento,..." (Perenoud, 2006:54).

### **4.4.As relações interpessoais**

A construção da cidadania pressupõe a criação de oportunidades para a participação motivada e competente das pessoas, na vida política e pública da sociedade. Klein (2010: 75) enfatiza que nas relações interpessoais o respeito ocupa o lugar cimeiro, não só o respeito mútuo entre o professor e o aluno, mas também o auto respeito. Ainda no âmbito das relações interpessoais é fundamental discutir a questão de autoridade do professor perante o aluno; o ideal é que ela esteja vinculada à admiração pela competência e não por uso de força; enquanto o respeito vinculada à admiração e competência é consequência do respeito mútuo, da admiração e da confiança, o respeito baseado no uso de força nasce da obediência à hierarquia.

#### **4.5. A autoestima**

Autoestima depende da imagem que o sujeito tem de si mesmo; imagem construída para si mesma e com a qual a pessoa se identifica e se confunde. A construção de autoimagem, ou a consciência de si mesmo é influenciada pelos fatores do ambiente sociocultural e das relações que o sujeito estabelece com outros sujeitos e da sua constituição bio-fisiológica; a consciência de si mesmo, ou o “domínio do sujeito sobre a sua atividade física e mental, “acrescenta-se ao simples saber algo, ou saber fazer algo, um saber que se sabe” (Araújo, 2000). Nesse saber, ou consciência, encontra-se a autoimagem e o que cada um sente por si mesmo, a *autoestima*. A autoestima pode ser positiva ou negativa com consequências visíveis sobre as interações do sujeito com o mundo e consigo mesmo.

É possível trabalhar a autoestima dos alunos por meio da democratização das relações na escola, opondo-se ao autoritarismo, com recurso a conteúdos escolares e metodologias significativas, buscando desenvolver relações interpessoais baseadas no respeito mútuo. A estes elementos acrescenta-se a valorização dos aspetos positivos que são encontrados na personalidade de todos os seres humanos como estratégia para cultivar a autoestima.

#### **4.6. A Autoconhecimento**

O autoconhecimento é indispensável para uma vida saudável e equilibrada de qualquer indivíduo inserido no mundo objetivo ou subjetivo; a convivência democrática requer que os indivíduos se conheçam, tenha consciência dos próprios valores, sentimentos e emoções. A inclusão no processo de ensino-aprendizagem de conteúdos e metodologias que exijam a reflexão, a percepção e a regulação dos próprios sentimentos e emoções é uma estratégia para o desenvolvimento de autoconhecimento no ambiente escolar.

#### **4.7. A gestão escolar**

O último aspeto a ter em conta para que a educação para a democracia seja efetiva na instituição escolar refere-se à gestão escolar. A democratização do ensino enquanto abertura

de acesso à educação para todos só se concretiza mediante a gestão democrática da instituição escolar; isso quer dizer que as três vias para a educação para a democracia mencionadas por Klein (2006) e os aspectos a tomar em conta para reestruturar a escola no sentido de favorecer a educação para a cidadania democrática pelas práticas democráticas na escola têm como eixo a gestão democrática, ou seja, “uma forma de gerir uma instituição de maneira que possibilite a participação e transparência; na ótica de Souza (2009), a gestão democrática é compreendida como

um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planeiam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola (2009: 125-126.).

Uma gestão da escola aberta para a participação favorece positivamente sobre a maneira como serão dadas as aulas, sobre oportunidades de participação de docentes e discente e outros membros da comunidade escolar no processo decisório da escola.

Pelo contrário,

Uma escola com direção autoritária na qual todas as decisões são centralizadas nas mãos de uma pessoa ou de um pequeno grupo, e cujas regras de convivência e o projeto pedagógico já se encontram pré-determinados por valores e crenças preestabelecidos, não permite o diálogo e a sua reorganização constante com base na busca coletiva de novos e melhores caminhos para os desafios cotidianos” (Araújo, 2000: 105).

Gestão democrática é o modelo que envolve todos, professores, funcionários, pais, alunos, comunidade local e o próprio núcleo gestor. Silva e Nunes (2004) analisando a convivência democrática no cotidiano escolar, chamam de gestão participativa ao “processo de administrar com a participação e envolvimento no planejamento, na organização do trabalho, nas decisões e nos resultados da organização”, dando voz e vez a todos na discussão e deliberação das questões pedagógicas financeiras, administrativas e educativas.

Percebe-se assim que o papel do gestor é determinante para a motivação dos diversos setores da escola à participação; isso passa necessariamente pela forma como a escola está organizada, se favorece ou não uma convivência democrática; mas nem sempre as condições

são favoráveis às práticas democráticas; a atitude do gestor pode impulsionar ou estorvar o movimento de abertura democrática na escola dependendo do grau de abertura para ouvir todos os segmentos da escola.

Silva e Nunes apontam, entre tantos fatores que dificultam a convivência democrática na escola, “o facto de o diretor ser escolhido por indicação política, pois muitas vezes ele fica atrelado aos interesses e compromissos políticos, desconsiderando as necessidades e anseios da comunidade escolar e local” (2004). Este facto é comum nas escolas secundárias do nosso país onde todos os diretores das escolas públicas são nomeados em função da sua lealdade ao partido no poder, o que lhes tira qualquer possibilidade de manobra que contrarie os interesses da política no poder.

Uma das condições para o exercício da democracia na escola é a autonomia, entendida como a capacidade que determinada pessoa ou instituição adquiriu e que a tornou capaz de fixar normas para sua própria conduta, no âmbito de sua natureza específica. Utilizando-se de tal pressuposto no âmbito educacional, mais especificamente, em uma escola pública estatal apregoada como autónoma, presume-se que seja capaz de fixar regras para seu próprio existir e agir, levando sempre em consideração seus limites e potencialidade<sup>1</sup>.

Assim, fica claro que todo o processo de reformas da escola com vista a criação de condições para a convivência democrática é condicionado pela forma com a instituição é gerida; tudo depende das condições em que se estabelecem as relações com a comunidade, com os alunos e entre os professores, tendo em vista a resolução de problemas, o planeamento e os processos de tomada de decisão. Dito de outra forma, gestão democrática participativa na escola é um dos aspetos fundamentais das condições de oferta de ensino com qualidade.

## **5. A tomada de decisão na organização**

Tomar decisões faz parte de qualquer atividade humana, desde a ação individual mais simples e rotineira, à ação conjunta e complexa de qualquer organização. Em cada caso poderão estar envolvidos problemas distintos com diferentes graus de dificuldade para se tomar uma decisão. Braga (2010), citando Dacorso (2000), afirma que quanto maior for o número de

---

<sup>1</sup> <http://pt.shvoong.com/social-sciences/education/1796421-autonomia-da-escola-p%C3%B3blica/>

alternativas, mais complexa se torna a tomada de decisão, uma vez que, para um problema de decisão, seleciona-se uma alternativa com vista a conseguir resultados pelo menos tão satisfatórios como os que se teria com qualquer outra opção disponível.

A teoria da decisão nasceu com Herbert Simon, em 1947, que a utilizou como base para explicar o comportamento humano nas organizações, salientando aspetos conceptuais e históricos do processo de tomada de decisão, e identificando o espaço onde estas decisões se posicionam, como por exemplo, a família, a empresa e outras instituições públicas e privadas e, ainda, o modo de atuação dos seus atores. Mais tarde, Dent, Harrison e Woodford (1986), com base na teoria comportamental da administração, definem a organização como um complexo sistema de decisões, onde todo o processo de tomada de decisão deve perseguir os princípios básicos da afetação eficiente dos recursos físicos, financeiros e humanos, no sentido de melhor determinar os objetivos fixados. Neste contexto, a organização surge como um sistema de decisões em que cada indivíduo participa, racional e conscientemente, escolhendo e tomando decisões face às alternativas mais ou menos racionais do comportamento. Também Weber (1994), tal como outros autores seus contemporâneos, deu atenção aos aspetos do comportamento humano que fundamentam as teorias da escolha e das decisões, como meio para entender os fatores relacionados com as atitudes e comportamento dos decisores nos processos de tomada de decisão.

Dependendo da situação, a tomada de decisão pode corresponder a aplicação de um dos diferentes modelos, nomeadamente: modelo racional, modelo processual, modelo anárquico e modelo político.

### **5.1. Modelo racional**

O modelo racional de tomada de decisão pressupõe regras e procedimentos predefinidos que devem ser seguidas característica das organizações burocráticas, cujas metodologias podem ser aplicadas em diferentes situações, pois, é um modelo sistematizado e que define bem as fases a serem observadas por quem decide. Como realçam Lousada e Valentim “Trata-se de um ato orientado para atingir objetivos por meio da solução de problemas, ou seja é um comportamento regulado por normas e rotinas, de modo que a organização possa agir de uma maneira procedimental e intencionalmente racional” (2011: 149)

Recorde-se que para a administração o termo racional significa

“uma ação praticada pelo indivíduo e sua relação com referência aos fins pretendidos. Tomando o aspeto mais evidente, o termo racional refere-se a uma relação entre meios e fins ou, mais precisamente, à adequação dos meios usados aos fins propostos. O adjetivo racional só se aplica aos meios, os únicos que podem ser escalonados, técnica e cientificamente, em relação a um padrão unívoco, quaisquer que sejam as medidas utilizadas. Dado que os fins são determinados valorativamente, é extremamente difícil chegar-se a um acordo quanto à sua racionalidade, uma vez que a um fim sempre se pode contrapor outro, baseado em outro sistema de valores” (Pereira, Lobler e Simonetto, 2010: 260)

A tomada de decisão segundo o modelo racional implica ter em conta as seguintes questões-chave: qual é o problema? quais são as possíveis alternativas? quais são os custos e vantagens de cada alternativa? e o que deve ser observado como padrão para tomar decisões em situações similares?

Segundo Motta (1988:81) a decisão sob a perspectiva da racionalidade, no âmbito das organizações, é baseada no pressuposto de que o fluxo de produção e análise de informações "ocorrerá num processo sequencial em que os participantes contribuirão eficientemente e desinteressadamente para o melhor desempenho organizacional" (*cit in* Teodosio, Silva e Rodrigues, sd: 2).

Nesse sentido, o processo decisório racional poderá estar configurado da seguinte forma:

1. Deteção do problema - Efetuado através dos sensores que as organizações possuem e que possibilitam aos administradores tomar conhecimento das disfunções organizacionais que as levam a caminhos diferentes dos planejados, comprometendo, assim, a consecução de suas metas.
2. Início do fluxo de produção do processo decisório:
  - **Colheita de informações** - Representa a fase de diagnóstico, que possibilita a reunião da maior quantidade de dados possíveis, a partir dos quais os planos serão elaborados.
  - **Análise criteriosa de informações** – consiste no estabelecimento de uma correlação das informações colhidas com variáveis presentes no ambiente, promovendo uma classificação e análise das informações, a fim de atribuir-lhes relevância para serem utilizadas na solução do problema.
  - **Identificação das alternativas** - Deve-se buscar alternativas através dos mais variados mecanismos: brainstorming, concursos, consultorias, benchmarking, etc. Deve-se eleger um critério para julgamento das alternativas propostas,

através de uma lista de quesitos com pesos e importância para a organização (ex.: custo, prazo, resultado).

- **Opção pela melhor alternativa** - Aplicado o critério de seleção da melhor alternativa, segundo um mecanismo pré-definido por um grupo representativo, que possa assegurar a legitimidade da escolha, faz-se efetivamente a escolha.
- **Consecução dos objetivos organizacionais** - Através da implementação da alternativa tida como sendo a melhor, espera-se que isso redunde na consecução dos objetivos organizacionais no tempo previsto.

Este modelo pressupõe que o indivíduo que toma a decisão tenha à disposição todas as alternativas existentes e tenha a capacidade de prever todas as consequências de cada alternativa:

A racionalidade requer um conhecimento completo e inalcançável das consequências exatas de cada escolha. Na realidade, o ser humano possui apenas um conhecimento fragmentado das condições que cercam sua ação, e ligeira percepção das regularidades dos fenômenos e das leis que lhe permitiram gerar futuras consequências com base no conhecimento das circunstâncias atuais (Lobler e Smonetto, 2010:263).

Dá que este modelo, baseado na lógica mecânica tenha sido contestado por Simon (1971) que admite que as limitações do pensamento humano afetam o funcionamento das organizações pois as pessoas são intencionalmente racionais apenas de forma limitadas

Essa situação ocorre porque o indivíduo despreza informações que contrariam a decisão tomada, ou seja, o indivíduo tende a ignorá-la ao invés de analisá-la; por outro lado, as informações que confirmam a decisão são supervalorizadas. No processo de tomada de decisão, a maneira mais fácil para se obter um resultado satisfatório refere-se a analisar as informações que contradizem a decisão escolhida, pois, através dessa análise, é possível detetar seus pontos fracos, isto é, qual é a possibilidade da decisão falhar ou de não se obter o resultado esperado. Já as informações que corroboram a decisão são comprometidas, principalmente, pelo indivíduo que tende a sentir-se confiante com a decisão tomada.

## **5.2. Modelo processual**

O modelo processual contém semelhanças em relação ao modelo racional, no entanto difere deste quanto ao grau de flexibilidade; o modelo enfatiza as fases e os ciclos que asseguram as atividades de tomada de decisão; este modelo é focalizado nas seguintes questões: quais são as organizações que atuam nesse tipo de circunstâncias? Quais são as rotinas e os procedimentos usualmente utilizados? Quais são as informações disponíveis? E quais são os procedimentos padrões utilizados nesses casos.

Este modelo é caracterizado por ter muitos elementos subdivididos em fases e rotinas; as principais fases do modelo processual são:

- Identificação que envolve o diagnóstico do problema;
- Desenvolvimento que consiste na identificação de alternativas de solução do problema;
- Seleção, ou seja, a avaliação das alternativas e a escolha de uma delas.

Em relação às rotinas, o modelo processual inclui as seguintes:

- Rotinas de controle guiam o processo decisório e consistem em planejamento, determinam os limites do espaço da decisão;
- Rotinas de comunicações recolhem e difundem a informação enquanto parte importante do processo decisório;
- Rotinas políticas assumem formas de persuasão ou cooptação.

Este modelo é ainda caracterizado por cinco fatores dinâmicos: interrupções, adiamentos, feedback, ciclos de compressão e ciclos de fracassos.

## **5.3. Modelo Anárquico**

É caracterizado pela ambiguidade tanto dos objetivos, quanto dos procedimentos resultantes da falta de clareza dos problemas e, por conseguinte, das decisões. Neste modelo não há coerência em relação à situação vivenciada, no sentido de que é um modelo que não segue nenhum tipo de estrutura nem sequência, dado que é regido pelo acaso e pela sorte; as escolhas usadas na tomada de decisão são indefinidas, não são sistematizadas como no

modelo racional, no entanto é possível, neste modelo, identificar três maneiras de tomar decisões:

- Resolução - consiste em tomar a decisão depois de pensar sobre o problema, por um determinado tempo;
- Inadvertência - é a escolha de adotada de forma rápida e incidentalmente, para outras escolhas serem feitas;
- Fuga - ocorre quando os problemas abandonam a escolha, quando não há resolução do problema.

No modelo anárquico de tomada de decisão, as organizações são tomadas como ‘anarquia organizada’ onde as situações de decisão são caracterizadas por preferências problemáticas (mal definidas e incoerentes), tecnologia obscura (os processos e procedimentos não são bem entendidos) e por uma participação fluida (onde as pessoas dedicam às atividades uma quantidade de tempo e esforço variáveis” (Pereira e Barbosa, 2008: 6)

Com efeito, os vários tipos de problemas e soluções são atirados pelos participantes na medida que vão sendo gerados, e as decisões resultam do encontro de correntes independentes do problema, soluções, participantes e situações de escolha, razão porque este modelo é chamado ao “modelo da lata de lixo” proposto por Cohen, March e Olsen (1972).

Choo (2003: 298 *cit in* Pereira e Barbosa, 2008) afirma que embora o modelo anárquico possa parecer improdutivo, o processo da lata de lixo não é disfuncional, porque pode gerar decisões sob condições incertas, quando: os objetivos são ambíguos, os problemas não são bem compreendidos e os que tomam as decisões dedicam tempo e energia variáveis para o problema.

#### **5.4. Modelo político**

O modelo político caracterizado fundamentalmente por ter na política o mecanismo de apoio à tomada de decisão. Na realidade, no modelo político os atores ocupam diferentes posições e exercem diferentes graus de influência do que resulta que as decisões não sejam tomadas de forma racional; desta feita as decisões estão intimamente ligadas ao poder que cada indivíduo possui e ao modo como essa rede de relacionamento se desenha no âmbito organizacional.

No modelo político na análise e na investigação das particularidades do problema, o responsável pela decisão limita-se a considerar aquilo que interessa negligenciando certos aspectos do problema.

Nesse modelo estão em jogo as seguintes questões: que canais são usados para produzir ações que resolvam um tipo de problema? Quem são os atores e quais são as suas posições? E quais são as pressões que estão influenciando?

### **5.5. Modelo de racionalidade limitada**

A análise de Simon à problemática de tomada de decisão centrou-se na importância dos aspectos cognitivos envolvidos no processo decisório tendo culminado com a construção de uma teoria administrativa baseada nos limites da racionalidade do homem administrativo, opondo-se à racionalidade do homem económico.

Segundo Pereira *et al* o comportamento real não alcança racionalidade objetiva, pelo menos por três aspetos diferentes:

- A racionalidade requer um conhecimento completo e antecipado das consequências resultantes de cada opção. Na prática, porém, o conhecimento das consequências é sempre fragmentário.
- Considerando que essas consequências pertencem ao futuro, a imaginação deve suprir a falta de experiência em atribuir-lhes valores, embora estes só possam ser antecipados de maneira imperfeita.
- A racionalidade pressupõe uma opção entre todos os possíveis comportamentos alternativos. No comportamento real, porém, apenas uma fração de todas essas possíveis alternativas é levada em consideração.

Motta (1988, *cit in* Teodósio, 2011) é da mesma opinião e classifica algumas variáveis que tidas como restrições ao alcance dos objetivos organizacionais através das decisões baseadas na lógica da racionalidade:

- Variáveis humanas (motivação, conflito, personalidade)
- Variáveis políticas (auto-interesse, agrupamento de poder)

- Variáveis sociais (grupos de referencia).

## 5.6. Modelo de incrementalismo

Lindblom (1959) propôs um modelo radicalmente afastado do modelo racional e que envolve política de pequenos passos (daí ser chamado também de modelo incremental) na procura de resultado satisfatório, e não necessariamente atingir situações ideais, com a possibilidade de revisão das ações tomadas; com efeito a

a escolha de uma decisão se faz sem especificação prévia de objetivos ou valores, discutem-se ações concretas, e cada um atribui às ações os fins e valores da forma como os percebe ou deseja. Logo, o critério de escolha de uma ação relaciona-se com o grau de acordo que ela suscita, e não com sua contribuição à satisfação dos objetivos preexistentes. *cit in* Pereira At all

Neste modelo assume-se que existem limitações de natureza compreensiva na análise de problemas o que resulta em que o tomador de decisão não alcance o grau completo de apreensão do conjunto de possibilidade e suas consequências e até valores envolvidos, contrastando assim com a visão racional da decisão que então é substituído por “por uma abordagem mais sintonizada com o quotidiano do decisor” mediante a procura de um método de maior praticidade e capaz de reduzir a complexidade da realidade que o permeia. Por que o decisor está inserido num meio social complexo e marcado pela diversidade de atores, o decisor está sujeito aos conflitos e discordâncias em relação aos objetivos e variáveis a tomar em conta; os conflitos podem até ser de ordem individual os quais se somam às limitações de percepção quanto a multiplicidade de opiniões e alternativas, do que resulta que o processo decisório seja realizado sem que ocorra a uma clarificação prévia de todos os objetivos (Teodósio, S/d).

## CAPITULO III

### A ESCOLA MOÇAMBICANA AO LONGO DOS TEMPOS

A participação e a democracia são, *a priori*, questões políticas e, assim, ligadas aos regimes de governo, do Estado. Não teria sentido o seu estudo nas organizações como a escola, sem ter em conta o contexto político no qual elas se inserem: “conceber o estudo das organizações como entidades centradas sobre si próprias, como espaço de insularidade, de exceção, eventualmente independentes da esfera política representaria uma falácia” (Lima, 1998: 89).

Efetivamente, é impensável conceber relações democráticas na escola num contexto de governação autoritária e vice-versa; os modelos taylorismos e weberianos de administração da escola atrás abordados adequam-se às sociedades geridas por governos despóticos e autoritários, enquanto a abordagem das relações humanas assentes em ideais democráticos são inerentes às sociedades democráticas. Os sistemas de Educação de Moçambique, e por conseguinte a escola, refletiram, ao longo dos tempos, os regimes políticos com que estão vinculados, desde o período colonial até aos dias de hoje.

Segundo Uaciquete (2010), as poucas referências sobre o percurso da educação em Moçambique, estão assentes em três pressupostos - a opressão colonial, o processo de libertação e a independência - e têm ênfase em dois aspetos: 1º) Mazula (1995) enfatiza as relações entre Educação e a Cultura e conclui que, embora os sistemas educativos colonial e pós-colonial estivessem assentes em bases teóricas e interesses diferentes, apresentam o fenómeno cultural como explicação para o insucesso: enquanto o sistema colonial baseava-se em teorias racistas e discriminatórias como a de carência cultural e é defensor de relações de produção colonial capitalista, o sistema instalado após a independência era apologista de um projeto racional e procurava uma organização científica da cultura, com base em teorias da modernidade e tradição, mas desarticulada com os aspetos da cultura do Povo. 2º) Gomez (1999) coloca ênfase nos parâmetros políticos, ideológicos e económicos e conclui que o processo de construção da educação moçambicana, por um lado, revela contradições internas e externas (multiplicidade de grupos com diferentes interesses), e, por outro, sofre

constrangimentos das instituições e agências internacionais (a pressão do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI) e a destabilização e boicote sul africano).

De uma forma geral a educação escolar em Moçambique tem como referências dois marcos importantes, nomeadamente, o período antes da independência, que vai desde a primeira regulamentação do ensino nas colónias a 2 de abril de 1845 até junho de 1975, ano da independência de Moçambique; e o período pós-independência, de 1975 até aos dias de hoje.

## **1. A educação no período do colonialismo**

Uaciquete (2010) refere que a primeira providência legal que visa a organização do ensino primário no ultramar português é publicada em 1846; dez anos depois, em 1854, são criadas as primeiras escolas primárias em Moçambique (na Ilha de Moçambique, no Ibo, Quelimane, Sena, Inhambane e Lourenço Marques), que na prática não passavam para além do papel.

Gomez (1999, *cit in* Uaciquete, 2010: 13), destaca que, com uma população de 4000 habitantes em 1909, em Moçambique existiam apenas 56 escolas destinadas à poucas crianças; por outro lado, as poucas escolas existentes encontravam-se subdivididas em escolas oficiais destinadas aos filhos de colonos e assimilados, e outras escolas chamadas elementares e destinadas aos indígenas, evidenciando assim o seu carácter discriminatório e reducionista. Tratava-se de um sistema de educação criado para justificar a colonização como missão civilizadora; num contexto em que os moçambicanos eram considerados selvagens e desprovidos de cultura, era imperioso conceber uma educação para “conduzir o indígena da vida selvagem para a vida civilizada, formar-lhe a consciência de cidadão português e prepará-lo para a luta pela vida, tornando-o mais útil à sociedade e a si próprio” (MEC, 1980, *cit in* Gomez, 1999).

A instituição de um ensino discriminatório, na altura, foi alvo de muitas críticas por organismos internacionais e o regime colonial sempre tentou justificar-se. Mazula (1995) aponta o Diploma Legislativo nº 238, de 17 de maio de 1930, que justifica a separação dos dois ensinamentos: enquanto o ensino indígena, ensino destinado aos indígenas, tinha por fim elevar gradualmente o da vida selvagem à vida civilizada dos povos cultos a população autóctone das províncias ultramarinas, o ensino primário elementar, para os não indígenas, visava dar à criança os instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases de uma cultura geral, preparando-a para a vida social.

O mesmo autor refere ainda que, por pressão da Organização das Nações Unidas para Portugal parar com a educação discriminatória nas colónias, Belchior (1965) justificou a separação nos seguintes termos:

As crianças africanas que vivem integrados em sociedades de tipo primitivo ou pré-industrial ao chegarem à idade escolar não se encontram nas mesmas condições das crianças europeias ou assimiladas da mesma idade e por isso não podem frequentar o ensino primário elementar. Essas desconhecem não só a língua portuguesa, mas também vários outros elementos da cultura e da sociedade evoluída. (...) Discriminação haveria se o africano fosse confinado ao ensino de adaptação e estivesse impedido de ascender aos outros degraus de instrução (Belchior, 1965: 649 *cit in* Mazula, 1995: 79-80)

Em 1931, o então Diretor da Instrução Pública de Portugal defendia que a separação do ensino para colonos brancos e para indígenas residia no facto de os povos primitivos não poderem ser civilizados senão pouco a pouco e as populações da colónia serem compostas por elementos, uns civilizados e outros primitivos, pelo que foram instituídos dois géneros de ensino primário, um para europeus e assimilados e outro para primitivos.

Desta feita, o ensino indígena, que era fundamentalmente patriótico e prático, passou, a partir de 1930, a integrar Ensino Primário Rudimentar e o Ensino Profissional, este subdividido em Escolas de Artes e Ofícios e Escolas Profissionais Femininas.

### **1.1. O papel da Igreja Católica na educação colonial**

Um marco importante da educação em Moçambique é a atribuição do papel da educação do indígena à igreja católica, nos termos da Concordata e do Acordo Missionário entre o Governo Português e a Santa Sé, e o preceituado no Estatuto Missionário, facto formalizado pela lei mãe na época.

O programa missionário Católico estava regulamentado pela Constituição portuguesa, pelo Acordo Missionário de 7 de maio de 1940 e pelo Estatuto Missionário de 1941. O acordo Missionário e o Estatuto detalhavam os princípios e fundamentos da ação da igreja definidos pela Concordata celebrada entre o Estado Português e o Vaticano (Gomez, 1999: 57).

A concordata entre o governo colonial português e o Vaticano é sinal incontestável do reconhecimento da Igreja Católica ao império colonial e, em troca desse reconhecimento, a Igreja ganhou a liberdade de exercício das atividades que lhes eram próprias, ou seja, fundar e dirigir escolas para indígenas e europeus. Até então, a atividade da Igreja nas colónias portuguesas era quase nula; a partir dessa altura, a educação rural destinada aos africanos não assimilados ficou a cargo das Missões católicas a quem cabia elaborar os programas de ensino, os exames e os diplomas, facto que perdurou até aos anos 60 do século XX, altura em que, em consequência da declaração das colónias portuguesas como “províncias ultramarinas”, as escolas das missões estavam sujeitas a supervisão pelos inspetores da repartição territorial de Instrução Pública e a elaboração dos programas ficou sob responsabilidade do Ministério da Educação em Lisboa.

Com aqueles novos instrumentos políticos, o Estado Português garantiu à Igreja Católica o livre exercício da sua autoridade na esfera da sua competência. As Missões Católicas, que eram consideradas instituições de utilidade imperial e com sentido eminentemente civilizador, ficaram com a liberdade de expansão para exercerem formas de atividade que lhes eram próprias, nomeadamente evangelizar, fundar e dirigir escolas. Os missionários, não sendo funcionários do Estado, eram considerados como pessoal em serviço especial de utilidade nacional e civilizadora que deviam consagrar-se exclusivamente à difusão da fé católica e à civilização da população indígena (Garcia, 2001). À este respeito Rodrigues afirma:

O contacto dos portugueses com os povos tem nas missões católicas o seu instrumento típico de ação. Cresce anualmente o número de instituições missionárias, assim como as escolas e catequeses onde elas se ramificam. O número de missionários e seus auxiliares vai aumentando, multiplicam-se o número de alunos e o melhoramento das instalações. Este ensino é sobretudo rudimentar, expressamente destinado aos indígenas (2007: 22).

O mesmo autor ainda continua, dizendo que “as missões, dentro da organização eclesiástica que se insere dentro da cooperação com o Governo, para um maior progresso da província, fundaram colégios e escolas em que eram ensinadas as letras pátria, o catecismo e a moral cristã” (2007: 51).

Importa realçar que, contrariamente, as igrejas cristãs protestantes desenvolveram uma educação paralela, marginal e reativa em relação aos interesses coloniais luso-católicos, daí que tiveram pouca simpatia do governo colonial português a ponto de serem consideradas de “esfera separada da sociedade colonial”:

Pela sua natureza e organização, as missões protestantes formaram uma separada esfera na sociedade colonial. [...] Como missões estrangeiras não eram obrigadas ao recurso à língua e à cultura do colonizador. Na verdade, poderia ser argumentado que a força das igrejas protestantes, em África como na Europa, veio da sua familiaridade com a escrita autóctone (Harrier, 1998: 333 cit in Uaciquete, 1910)

## **1.2. A organização e objetivos do sistema de ensino colonial**

A escola confiada à Igreja tinha carácter reducionista e discriminatório no sentido de que havia uma escola para filhos de colonos brancos e indígenas civilizados e outra para indígenas selvagens. Com efeito, o sistema de educação colonial estava organizado em dois subsistemas de ensino distintos: um oficial, destinado aos filhos dos colonos ou assimilados, e outro indígena cujo objetivo era elevar gradualmente da vida selvagem à vida civilizada dos povos cultos a população autóctone das províncias ultramarinas (Mazula,1995).

Para além da civilização e cristianização, a escola tinha por objetivo "a formação de mão de obra necessária e adequada às necessidades económicas da colónia" (Gomez, 1999: 58), ou, nas palavras de Mazula, "a formação do indígena e a criação da figura jurídico-política de 'assimilado' impunha-se como necessidade de força do trabalho qualificada para a maior exploração capitalista" (1995:80).

Como realça Rodrigues,

Foi concebido o sistema de educação exclusivo para formar consciência de servidão. A comunidade portuguesa transmitiu o modelo cultural para a educação e civilização dessas comunidades, tentando destribalizar o que implicou um método autoritário de ensino em que se insistia sistematicamente na memorização dos conteúdos programáticos, dado que os indígenas eram incapazes de produzir um conhecimento científico (2007: 40).

Por outro lado, o objetivo da educação era matar a cultura indígena em nome da civilização, e impor, à todo custo, a cultura portuguesa, visto que, na ótica do regime, o indígena era selvagem sem cultura e que, em lugar desta, tinham '*usos e costumes*' que também lhe eram negados a não ser que não fossem "incompatíveis com a moralidade e os ditames da humanidade". Na ótica de Gomez, "o princípio da moralidade e humanidade colocado como ponto de referência para avaliar '*os usos e costumes*' africanos, não era outra coisa do que o modelo cultural ocidental, mais concretamente o português e este, ainda, inserido num contexto moldado por um regime fascista" (1999: 50). É pois nesse contexto que em 1919 é

instituída, sob forma de lei, a figura de *assimilado* (que significava civilizado, europeizado ou simplesmente cidadão português), cujo objetivo era conferir a cidadania portuguesa aos nativos.

Mediante a aprovação numa série de testes e pelo pagamento duma cota, o moçambicano usufruía dum conjunto de direitos, nomeadamente a isenção do pagamento de determinados impostos, a possibilidade de registar os filhos e a isenção do trabalho forçado, entre outros. O assimilado devia saber ler, escrever e falar português; possuir meios suficientes para sustentar a família, ter bom comportamento, e necessária educação e hábitos individuais e sociais de modo a poder viver sob a lei pública e privada de Portugal (Rodrigues, 2007:39).

Sumich, baseando-se em Mondlane (1969), O’Laughlin (2000) e Penvenne (1982 e 1989), descreve a forma de obter o estatuto de "assimilado" e os seus privilégios face aos que continuavam "indígenas":

Para se obter o estatuto de assimilado era necessário satisfazer determinados critérios legais. Os candidatos tinham de jurar lealdade ao Estado colonial, falar apenas português nas suas casas, adotar hábitos «europeus», abandonar crenças «bárbaras» e obter um atestado de um funcionário português que garantisse a sua probidade. Quem cumprisse estes requisitos recebia, teoricamente, os mesmos direitos legais que os portugueses. Embora assim não fosse na prática, os assimilados obtinham de facto uma ampla variedade de privilégios, como a isenção de trabalhos forçados, o acesso facilitado à residência urbana, à educação e ao emprego, e um pequeno conjunto de direitos civis, passando a estar sob a alçada da lei civil, ao contrário dos indígenas, que estavam sujeitos à lei «consuetudinária» (2008: 325).

Facilmente se nota que a condição para ascender ao estatuto de assimilado era o indígena negar o seu “eu” africano e aceitar a cidadania portuguesa.

É evidente que durante o período colonial, a melhor instrução a que a maioria da população podia aspirar não ia além de alguns anos de catecismo na missão católica local a troco de emolumentos e de trabalho manual (Gómez, 1999).

## **2. A Educação durante a Luta de Libertação Nacional**

A conceção e o desenvolvimento da "educação verdadeiramente moçambicana" foi um processo intimamente ligado ao desenvolvimento da Luta de Libertação Nacional desencadeada pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) em 1964. Logo cedo a Frente de Libertação de Moçambique compreendeu a necessidade de fazer da educação uma frente paralela à da luta armada, por um lado como reconhecimento de que a educação em vigor não servia os interesses dos moçambicanos e, por outro, a carência de quadros formados

na Frente de Libertação impunha a necessidade de aliar a educação à luta, como condição o sucesso. Como observa Gomez,

Em toda a história da FRELIMO existe uma constante procuração, uma verdadeira obsessão pela formação de quadros. Esta necessidade decorre da pesada herança colonial no que refere à educação e formação técnica e científica: poucos eram os moçambicanos formados com nível superior e mesmo com o nível secundário; o ensino primário abrangia uma ínfima minoria da população (1995: 131).

Na medida em que a luta armada ia ganhando contornos e com o surgimento de zonas de influência exclusiva da FRELIMO, as chamadas Zonas Libertadas, foi-se moldando um projeto educacional diferente da educação colonial: “De uma visão de escola ainda ligada à imagem da escola colonial, aos seus métodos e aos objetivos, e da ideia de uma escola com horizontes apenas nacionalistas, a FRELIMO foi perfilando um tipo de escola ligada ao povo, às suas causas e interesses” (1995: 131). Impunha-se a definição clara da conceção e dos objetivos da educação, até então não claros, mas com contornos apenas nacionalistas e “referenciada apenas como uma das tarefas da Frente”, ainda que ministrada nos moldes do ensino colonial:

Foi em outubro de 1966 a primeira vez que o Comité Central (CC) da FRELIMO tratou especificamente da educação. (...). Nesta reunião é afirmado o papel de relevo especial a desempenhar pela educação para permitir ao povo moçambicano realizar com eficiência as tarefas importantes da Revolução que, naquele momento era principalmente estender a luta armada a todas as províncias de Moçambique. (...) Uma função específica da para a educação: formar quadros necessários para a ação política e armada; e para as tarefas de reconstrução nacional, e em primeiro lugar, as da produção (Gomez, 1999: 131).

Entre outras decisões, o CC da FRELIMO tomou as seguintes decisões especificamente relativas à educação: criar uma escola de formação política, apressar a formação de quadros técnicos, promover uma campanha de alfabetização e aumentar o número de escolas primárias.

A primeira instituição de educação formal da Frente de Libertação de Moçambique foi aberta em 1963 sob nome de Instituto de Moçambique em Dar-es-Salam (Tanzânia) que iria fechar em 1968 na sequência dos distúrbios dos estudantes moçambicanos; na medida que a luta ia se desenvolvendo, surgia a escola que, segundo Mazula (1995: 109) citando as resoluções do I e II congresso da FRELIMO, constituía:

- Centro de Formação da Frente de Libertação de Moçambique;
- Centro de combate aos hábitos da cultura tradicional;
- Centro de difusão de conhecimento científico;

- Centro de formação de combatentes para a exigência da luta; e
- Centro de formação de produtores e dirigentes.

Nos anos 70, a luta armada transformou-se em revolução democrática popular e por conseguinte, durante a II Conferência do Departamento da Educação realizada de 26 de setembro a 3 de outubro de 1970, foi definido o objetivo central da educação, a “Formação do Homem Novo” livre de concepções supersticiosas e subjetivas, com plena consciência do poder da sua inteligência e da força transformadora do seu trabalho na sociedade e na natureza. Outra inovação na educação durante a Luta Armada de Libertação Nacional é a atitude face à mulher; de facto no seu leque de objetivos estratégicos a FRELIMO prevê “criar nova atitude na mulher, emancipa-la na sua consciência, e no homem um novo comportamento e mentalidade em relação à mulher”.

Entretanto, o regime colonial não ficou indiferente ao curso dos acontecimentos. Em reação ao desenvolvimento da luta de libertação, houve um relativo crescimento do ensino nos anos 60, como estratégia do regime para deter o avanço da guerrilha. No mesmo período registou-se ainda uma acentuada fiscalização das autoridades coloniais às escolas missionárias rurais:

Na década de 1960, o Estado colonial aumentou drasticamente as oportunidades educativas ao dispor da população africana, num esforço para conquistar «o coração e o espírito» do povo, para o dissuadir de lutar pela libertação, ainda que com escassos resultados práticos: «Apenas 1% da população — cerca de 80 000 pessoas — tinha ido além dos quatro anos de ensino básico e a maioria destes eram colonos portugueses. Em 1973 apenas 40 dos cerca de 3000 estudantes universitários eram africanos» Minter (1996: 22, *cit in* Sumich, 2008: 334).

Com a independência de Moçambique, em 1975, o estado definiu novos objetivos para a escola. Assim, entre outros, a escola constituía “um instrumento principal de criação do Homem Novo, homem liberto de toda a carga ideológica e política da formação colonial e dos valores negativos da formação tradicional, capaz de assimilar e utilizar a ciência e a técnica o serviço da Revolução”, num contexto em que o país ainda apresenta uma estrutura patrimonial, material e humano do sistema colonial, caracterizado fundamentalmente por insuficiência da rede escolar, escassez de professores e outros quadros do setor de educação, explosão da população escolar. Segundo Mazula (1995), a taxa de crescimento anual dos alunos no 1º Grau do Ensino Primário, foi de 15,5%, o que corresponde a uma subida de 671.617 em 1975 para 1.363.000 em 1977.

Paralelamente, o estado promoveu campanhas de alfabetização, cuja mobilização envolveu os Grupos Dinamizadores (primeiras organizações de massas constituídas por simpatizantes da FRELIMO provenientes de todas as camadas sociais) tendo sido mobilizados, de 1974 a 1978, cerca de meio milhão de alfabetizados das zonas urbanas e semi-urbanas (MINED, 1988: 60, cit in Mazula, 1995).

A complexidade em que o setor da educação se encontrava na altura e a necessidade de fazê-la corresponder à natureza da revolução estão na origem da “consciência de planificar as ações de médio e longo prazo com o conhecimento profundo da realidade, que se inserissem no projeto político global e ultrapassassem a dimensão do imediato” (Mazula, 1995: 151). No entanto, era prioritário dar resposta aos desafios imediatos e, assim, é realizada em janeiro de 1975 na cidade da Beira, o I Seminário Nacional da Educação e Cultura que reuniu professores primários secundários com experiência em educação nas zonas libertadas, com o objetivo imediato de encontrar mecanismos para implementar nas escolas todos os princípios da ideologia da FRELIMO e métodos de organização correspondentes. “Foram analisados os programas até então em vigor à luz da política educacional e foi decidido retirar dos programas de ensino tudo que fosse contrário à ideologia da FRELIMO” (Mazula, 1995: 151). Em julho de 1975, no âmbito da política das nacionalizações, nacionaliza-se também o ensino, tendo em vista o controlo das escolas para a socialização da educação e dar-lhe um sentido revolucionário. Com esta medida, a FRELIMO proclamava que queria:

- Evitar mais depredação e sabotagens nas escolas particulares;
- Romper com os elementos de desigualdade social;
- Possibilitar a planificação da ação educativa com vista à criação de um sistema de educação ao serviço das massas implicando assim um novo tipo de educação.

Por outro lado via-se a necessidade de, ideologicamente, eliminar aqueles elementos que entravavam a sua hegemonia política. Com a nacionalização, a escola deixou de ser um privilégio para alguns, e estabeleceu-se um ensino desligado da igreja, público e gratuito. O Ministério da Educação e Cultura passou a ser o único gestor da educação. A partir de então, o Ministério da Educação e Cultura concentrou os esforços na reforma curricular, o que implicou a reformulação dos programas da 1ª à 11ª classes e a alteração dos conteúdos; disciplinas como História e Geografia de Portugal e Religião e Moral foram retiradas e substituídas por História e Geografia de Moçambique e da África e Educação Política, com

forte conotação ideológica; foi intensificada a reciclagem e a formação de professores, tendo sido criados para o efeito 10 centros de Formação de Professores e 4 Centros de Reciclagem; foram empreendidos esforços na organização e no desenvolvimento da alfabetização e educação de adultos; ainda foi dedicado esforço especial à organização geral das escolas da qual resultou o documento que definia os métodos de trabalho tendo sido fornecido um documento sobre Organização Política e Administrativa da Escola (OPAE) que definia entre outros aspetos:

- os métodos de trabalho coletivo;
- os métodos de direção;
- formas de democratização da e aprendizagem do exercício do poder, através do coletivo de alunos e professores;
- orientações para a Ligação Escola Comunidade (LEC), visando pôr fim ao ambiente de desorganização e de liberalismo e à instabilidade que se vivia nas escolas (G. Machel, 1979: 17, *cit in* Mazula, 1995: 152).

### **3. O Sistema Nacional de Educação**

#### **3.1. Lei nº 4/83**

No III Congresso da FRELIMO realizado em fevereiro de 1977 foi declarada uma democracia centralizada com traços de totalitarismo, cujo objetivo principal era manter a estabilidade da nação, confirmando a tese de Pateman (1992: 11), segundo a qual em nome da estabilidade do estado, quando ascenderam à independência, poucas ex-colónias conseguiram manter um sistema político democrático nos moldes ocidentais. O congresso definiu um programa de ações consideradas prioritárias, a curto e longo prazo, para o período de 1977 a 1980 e orientou o Ministério da Educação e Cultura para uma planificação mais centralizada da educação e um maior controlo de funcionamento das escolas e para a criação do Sistema Nacional da Educação.

Em 23 de março de 1983 é aprovada a Lei Nº 4/83 que institui as Linhas Gerais do Sistema Nacional da Educação, documento condicionado pelo Plano Perspetivo Indicativo (PPI) de

1980 e que sintetiza as Linhas Gerais do Sistema Nacional da Educação submetido à Assembleia Popular pela resolução nº11/81 para responder “fundamentalmente aos seguintes objetivos: erradicação do analfabetismo; a introdução da escolaridade obrigatória; a formação de quadros para as necessidades do desenvolvimento económico e social e da investigação científica, tecnológica e cultural.

De acordo com a Lei nº 4/83 in Boletim da Republica O novo Sistema Nacional da Educação é estabelecido com base nas experiências da educação desde a luta armada até a fase da construção do socialismo e nos princípios universais do Marxismo Leninismo. Nos seus objetivos gerais, o Sistema Nacional da Educação declara a educação como: direito e dever de todos, reforço do papel dirigente da classe operária e a aliança operário-camponesa; instrumento principal da criação do Homem Novo liberto de todas a carga ideológica e política de formação colonial e dos valores negativos da formação tradicional.

Diferentemente do sistema de educação colonial que era fragmentário, o novo sistema é caracterizado pela articulação e integração, ou seja,

o Sistema Nacional da Educação garante a articulação horizontal e vertical de todos os níveis de ensino dentro de cada subsistema e entre estes, de forma a ser sempre possível a passagem ao grau do nível imediato e complementa a articulação interna com a vinculação com os setores laborais de modo a impedir vias de formação sem continuidade (Lei nº 4/83, art. 2º).

Constituem subsistemas do Sistema Nacional da Educação:

- O subsistema do Ensino Geral;
- Subsistema de Educação de Adultos;
- Subsistema de Ensino Técnico-profissional;
- Subsistema de Formação de Professores ; e
- Subsistema de Ensino Superior.

Destacam-se algumas características do Sistema Nacional da Educação plasmado na Lei nº 4/83: pelo *discurso político-ideológico* predominante, o sistema expressa explicitamente a orientação da FRELIMO e evoca o marxismo-leninismo como princípio universal; *quanto ao papel do estado* é evidente a papel central do estado na planificação, direção e controlo da educação; em relação aos princípios e objetivos, o sistema baseia-se nos princípios do Marxismo-Leninismo e tem como objetivos a formação do Homem Novo, livre do

obscurantismo e superstição e da mentalidade burguesa colonial; tem como fundamentos a experiência da luta armada até à fase da construção do socialismo e no regime mono partidário; a nível da estrutura, o sistema compreende cinco subsistemas, Educação Geral, Educação de Adultos, Ensino Técnico-Profissional, Formação de Professores e Ensino Superior; por último, o ingresso no sistema é a partir dos sete anos de idade (Uaciquete, 2010).

O primeiro Sistema da Educação foi desenhado num momento caracterizado por crises e turbulências que então abalavam o país; destaca-se a guerra civil que quase paralisou o país associado a crise económica e o ciclo de secas. Esta situação contribuiu em grande medida para o não cumprimento dos principais objetivos do sistema.

### **3.2. A Lei nº 6/92**

A adoção da nova constituição em 1990 conduz Moçambique à democracia multipartidária com impacto na vida social e económica. Na sequência da mesma, o país adota o novo sistema da educação que resulta da “necessidade de reajustar o quadro geral do sistema educativo [anterior] às [novas] condições sociais e económicas do país, tanto do ponto de vista pedagógico como organizativo”, através da Lei nº 6/92, de 8 de maio. Trata-se de um sistema que para além de permitir a participação de outras entidades no processo educativo, está desprovido dos princípios político-ideológicos do partido e enfatiza o desenvolvimento social e económico do país.

Desta feita constituem princípios gerais do SNE plasmados no Artigo 1 da Lei 6/92:

- a) a educação é um direito e dever de todos os cidadãos;
- b) o Estado no quadro da Lei, permite a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo;
- c) o Estado organiza e promove o ensino como parte integrante da ação educativa nos termos definidos pela Constituição da República;
- d) o ensino público é laico.

No que respeita aos objetivos gerais, o sistema define os seguintes: erradicar o analfabetismo, garantir o ensino básico a todos os cidadãos, assegurar a formação profissional a todos os cidadãos, formar professores como educadores e profissionais, formar cientistas e especialistas qualificados e desenvolver nas crianças, jovens e adultos a sensibilidade estética e capacidade artística.

Como se pode constatar a educação é um serviço, e como tal, sofre influências e se adapta aos modelos de regimes políticos dos estados vigentes nos diferentes momentos históricos.

#### **4. A organização do sistema público de ensino em Moçambique**

Uma análise descritiva do sistema público de ensino em Moçambique revela três ‘categorias’ de ensino, nomeadamente, Ensino o Pré-escolar, Ensino Escolar e Ensino extraescolar.

##### **4.1. O ensino pré-escolar**

O *ensino pré-escolar*, frequentado por crianças com idade inferior a seis anos, é facultativo e tem por objetivo “estimular o desenvolvimento psíquico, físico e intelectual das crianças e contribuir para a formação da sua personalidade integrando as crianças num processo harmonioso de socialização favorável ao pleno desabrochar das suas aptidões e capacidades” (Lei nº 6/92, art. 7º). Na realidade, é um complemento da ação educativa da família com que é realizada com estreita cooperação.

Cabe às instituições e órgão centrais provinciais ou locais e outras entidades constituir o ensino pré-escolar; as normas gerais de ensino e a fiscalização do seu cumprimento são da competência do Ministério da Educação em coordenação com o Ministério da Saúde e da Secretaria do Estado da Ação Social da Republica de Moçambique.

## 4.2 O Ensino Escolar

O Ensino Escolar integra o *Ensino Geral*, *Ensino Técnico-Profissional* e *Ensino Superior*.

O *Ensino Geral* é eixo central do Sistema Nacional da Educação, daí que os seus níveis e conteúdos constituem o ponto de referência de todo o sistema. Formado pelo *nível primário* e *nível secundário* e frequentado a partir dos seis anos de idade, o ensino geral, tem, entre outros, os seguintes objetivos:

- Proporcionar o acesso ao ensino de base aos cidadãos moçambicanos;
- Dar formação integral ao cidadão para que adquira e desenvolva conhecimentos e capacidades intelectuais, físicas, e na aquisição de uma educação politécnica, estética e ética;
- Dar uma formação que responda às necessidades materiais e culturais do desenvolvimento económico e social do país; nesta perspetiva, presume-se que o ensino geral confira ao cidadão conhecimentos e desenvolver nele capacidades, hábitos e atitudes necessários à compreensão e participação na transformação da sociedade; prepare o cidadão para o estudo e trabalho independentes e desenvolva uma orientação vocacional que harmonize as aptidões individuais e as necessidades do país;
- Detetar e incentivar aptidões, habilidades e capacidades especiais;

O *Nível primário* do ensino geral-tem em vista: proporcionar uma formação básica na área da comunicação, das ciências matemáticas, das ciências naturais e sociais, e da educação física, estética e cultural; transmitir conhecimentos de técnicas básicas e desenvolver aptidões de trabalho manual, atitudes e convicções que proporcionem o ingresso na vida produtiva; proporcionar uma formação básica da personalidade.

Para a consecução destes objetivos este nível compreende dois graus: o 1º Grau, da 1ª. à 5ª classes, e o 2º Grau, da 6ª e 7ª classe.

O *Nível Secundário* tem por objetivo consolidar, ampliar e aprofundar os conhecimentos dos alunos nas ciências matemáticas, naturais e sociais e nas áreas da cultura, da estética e da educação física. Este nível é composto por cinco classes agrupadas em dois ciclos: 1º Ciclo, que engloba as classes da 8ª à 10ª, e o 2º Ciclo, que alberga as classes 11ª e 12ª.

O *Ensino Técnico-profissional* tem por objetivos assegurar a formação técnica dos jovens em idade escolar; desenvolver as qualidades básicas da personalidade, em particular, educando-os no assumir uma atitude correta perante o trabalho, para além de desenvolver capacidades de análise e síntese, de investigação e inovação, de organização e direção científica do trabalho.

O ensino Técnico-profissional, compreende os níveis *Elementar, Básico e Médio*.

O *Ensino elementar técnico* é ingressado por alunos que tenham concluído o 1º Grau do Ensino Primário e visa formar trabalhadores qualificados para os setores económicos e sociais, que participem nas tarefas elementares dos processos produtivos e serviços;

O ingresso no *Ensino técnico básico* exige a conclusão do 2º Grau do Ensino Primário. Este nível visa formar trabalhadores qualificados para os setores económicos e sociais que participem nas diferentes fases dos processos produtivos e dos serviços; presume-se que, concluído este nível, os formados tenham adquirido conhecimento científico e técnico-profissional e tenham desenvolvido capacidades e hábitos de acordo com o estabelecido nos currícula e respetivos planos de estudo.

O Ensino médio técnico é ingressado por alunos que tenham concluído o 1º ciclo do ensino secundário geral ou o ensino básico técnico-profissional; forma técnicos para os setores económicos e sociais com conhecimentos científicos e técnicos estabelecidos pelo respetivo perfil profissional do ramo e especialidade e com capacidades de direção.

O *ensino superior* é realizado em universidades, institutos superiores, escolas superiores e academias; este grau de ensino visa formar profissionais, técnicos e cientistas com alto grau de qualidade qualificação, incentivar a investigação científica e tecnológica, assegurar a ligação ao trabalho em todos os setores e ramos de atividade económica e social, difundir as atividades de extensão, realizar ações de atualização profissional dos graduados pelo ensino superior, desenvolver ações de pós-graduação, formar docentes e cientistas necessários ao funcionamento e desenvolvimento do ensino e investigação.

#### **4.2.1. Modalidades especiais de ensino**

A prática do ensino escolar integra diversas modalidades de ensino com vista a atender as especificidade dos seus destinatários; constituem modalidades do ensino especial:

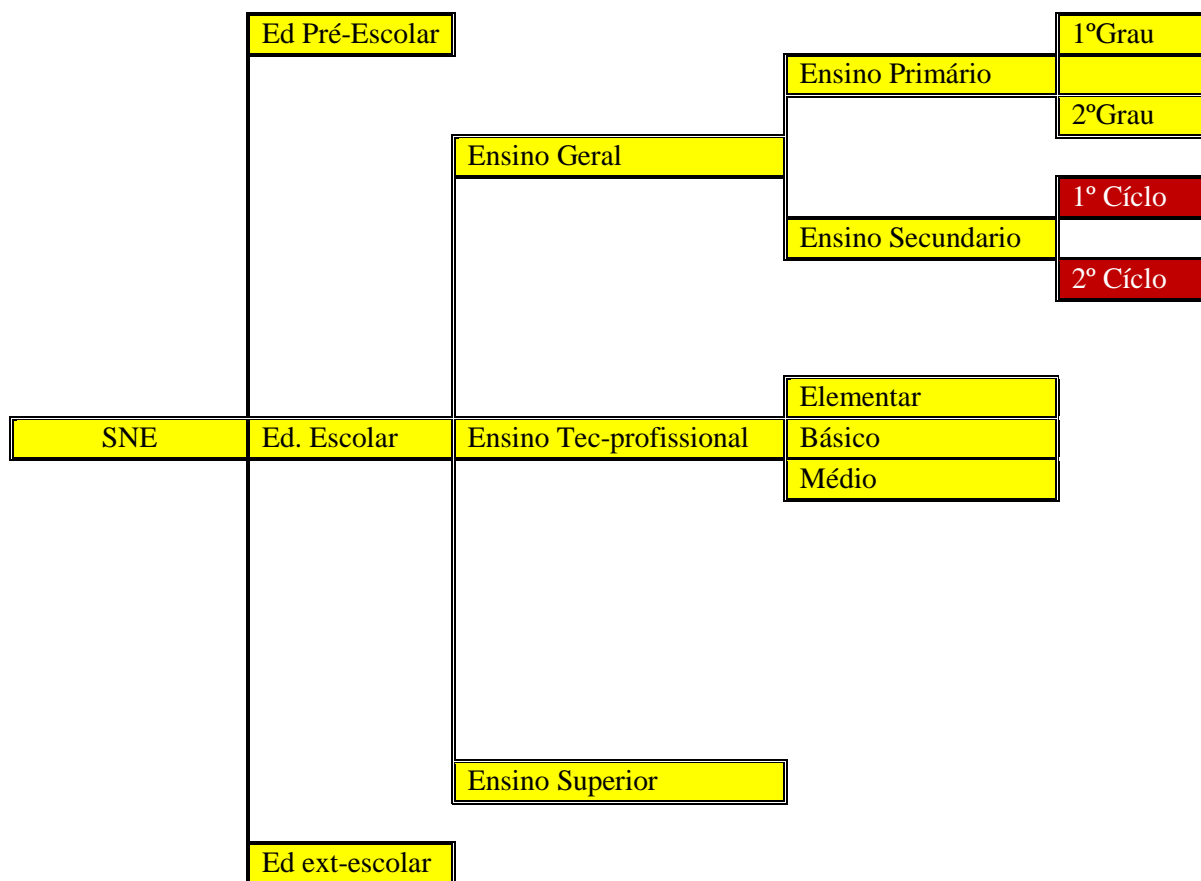
- O *Ensino especial* – visa ensinar crianças e jovens com deficiências específicas, proporcionando-lhes uma formação em todos os graus de ensino e capacitação vocacional;
- O *Ensino vocacional* – visa formar jovens que demonstrem especiais talentos e aptidões particulares em vários domínios;
- O *Ensino de educação de adultos* – destina-se aos indivíduos que não se encontram em idade normal de frequentar os níveis de ensino geral e técnico profissional e àqueles que não tiveram oportunidade de ingressar no sistema de ensino na idade normal;
- O *Ensino à distância* – é um complemento do ensino regular e constitui uma alternativa do ensino escolar, com recurso às novas tecnologias de informação e incide particularmente no ensino de adultos e na formação contínua de professores.
- A *Formação de professor* – tem em vista formar professores para os ensinos geral, técnico profissional, especial e vocacional e assegura a formação integral dos docentes capacitando-os para assumirem a responsabilidade de educar e formar os jovens e adultos,

### **4.3. Ensino Extraescolar**

O ensino extraescolar tem como objetivo permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades como complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência; fundamentalmente este ensino visa: eliminar o analfabetismo literal e funcional, contribuir para a efetiva igualdade de oportunidades educativas e profissionais aos que não frequentaram ou abandonaram precocemente o ensino escolar e assegurar a ocupação dos tempos livres das crianças, jovens e adultos com atividades de natureza cultural e de ensino informal, sobretudo aqueles que não tiveram acesso à escola.

O esquema da Figura 1 apresenta uma síntese esquemática do Sistema Nacional da Educação conforme a Lei nº6/92.

Figura 1: Esquema do Sistema Nacional da Educação



Fonte: Autor

## 5. Níveis da Administração do sistema de Educação

Segundo Formosinho (1989:54 *cit in* Domingos, 2010:29), “a organização e administração de um sistema educativo são a sua dimensão instrumental que, em princípio, está ao serviço dos grandes fins educativos propostos”. Desta feita, e para cumprir os objetivos plasmados na Lei 6/92, do Sistema Nacional da Educação, o governo de Moçambique, instituiu o Ministério da Educação cuja estrutura aponta traços claros de gestão vertical, próprio do modelo de administração centralizado, “caracterizado pela centralização das decisões no topo do sistema com uma subordinação dos escalões intermediários e inferiores aos quais se reservam meras funções de execução” (Henriques *et al cit in* Domingos, 2010: 30); ou seja, estrutura do Ministério da Educação assente “numa autoridade linear que comanda toda a organização (...) e os canais de responsabilidade são conduzidos por meio dos níveis hierárquicos”, do topo, ou nível de decisão, para a base, o nível de execução: “a organização linear desloca e converge toda a autoridade para a cúpula da organização: existe uma autoridade máxima que centraliza todas as decisões e o controle da organização” (Chiavenato, 2000:220).

A centralização ocorre tanto no plano jurídico, ou seja, "todas as atribuições administrativas são por lei conferidas ao Estado, não existindo, portanto, quaisquer outras pessoas coletivas públicas incumbidas do exercício da função administrativa" (Amaral, 2008: 873-874 *cit in* Domingos, 2010: 30), como no plano político-administrativo, no sentido de que os diretores, a todos os níveis, são nomeados e demitidos pelos órgãos do estado.

A natureza de gestão centralizada vem vincada no capítulo I do Artigo 1 da Resolução nº 1/2011 que aprova o Estatuto Orgânico do Ministério da Educação:

O Ministério da Educação é o órgão central do aparelho do Estado que, de acordo com os princípios, objetivos e tarefas definidas pelo Governo, planifica, coordena, dirige e desenvolve atividades no âmbito da educação, contribuindo para a elevação da consciência patriótica, o reforço da unidade nacional e da moçambicanidade (BR, 2010:7).

Com efeito, são atribuições do Ministério da Educação, entre outras:

- A formação de políticas e estratégias da educação;
- Normação, regulamentação, supervisão e inspeção das atividades da Educação;
- Planificação, monitoria e avaliação das atividades de educação;
- Administração do Ensino técnico profissional.

Tendo em vista a realização das suas atribuições o Ministério da Educação está organizado em cinco áreas de atividades: Educação e Formação; Desenvolvimento Curricular e Investigação Educacional; Supervisão, Controlo e Regulamentação; Gestão de Garantia de Qualidade; e Administração e Planificação da Educação.

Ao Ministério da Educação compete, entre outras funções:

Propor políticas e estratégias de administração da educação; definir e monitorar a aplicação das normas de planificação curricular; propor a legislação e demais normas relativas à educação; assegurar o ensino primário, secundário, técnico profissional e superior nas formas presenciais e a distância; elaborar e aprovar os currículos de todos os subsistemas e níveis de ensino, com exceção do ensino superior; definir ou propor normas sobre a criação, extinção, organização e direção das instituições de ensino; (...) inspecionar as atividades de educação a todos os níveis (BR, 2010: 7).

O projecto de revisão do Diploma Ministerial 76/88 sobre Estatuto da Direção Provincial de Educação e o projeto da revisão do Diploma Ministerial 77/88 sobre Estatuto da Direção Distrital de Educação, ambos de autoria do Ministério de Educação, ressaltam categoricamente o carácter centralizado da gestão da educação em Moçambique, como se pode constatar claramente nos primeiros artigos dos dois documentos onde se salienta que as direções Provincial e Distrital da Educação são órgãos do Governo que realizam e controlam a aplicação unitária da política de Educação do Estado com base nos princípios, objectivos, normas e programas definidos pelos órgãos centrais do Ministério da Educação (MINED, 2001).

Com efeito o Projecto de Revisão do Diploma ministerial 76/88 define como regras a observar no funcionamento das Direções Provinciais de Educação, o carater unitário do poder do Estado, a obrigatoriedade das decisões dos órgãos superiores, a legalidade das actividades das actividades estatais e a promoção das iniciativas locais.

É assim que a administração do sistema de educação de Moçambique compreende quatro níveis, com os respectivos órgãos de gestão, como mostra o quadro seguinte.

**Quadro 2: Níveis da administração do sistema educativo em Moçambique**

| <b>Nível</b>         | <b>Orgão</b>                   |
|----------------------|--------------------------------|
| <b>Central</b>       | Ministério da Educação (MINED) |
| <b>Provincial</b>    | Direção Provincial da Educação |
| <b>Local</b>         | Direção Distrital da Educação  |
|                      | Município                      |
| <b>Institucional</b> | Escola                         |

Fonte: Adaptado de Uaciquete (2010:67)

A gestão centralizada da educação em Moçambique contrasta, em certa medida, com o processo de democratização das instituições por meio de descentralização do aparelho do estado em curso no país que pressupõe a descentralização como “estratégia que permite aliviar o nível central provendo estabilidade ao processo democrático. Neste sentido a descentralização se constitui como um pré-requisito funcional do processo democrático...” (Tobar, 1991: 8-9).

É assim que o regime multipartidário instituído pela Constituição de 1992, com o qual, entre várias mudanças, o partido FRELIMO deixa de deter um papel dirigente, passando a assumir um papel histórico na conquista da independência, por um lado, e verifica-se a inserção de regras básicas da democracia representativa e da democracia participativa e o reconhecimento do papel dos partidos políticos por outro. Em 1996 são introduzidos no texto da Constituição os princípios e disposições sobre o Poder Local verificando-se desse modo a descentralização do poder através da criação de órgãos locais com competências e poderes de decisão próprios, entre outras, sem prejuízo do princípio da unidade do poder.

Estas mudanças tiveram reflexo nas práticas de gestão da educação, porquanto se passa a proclamar a da participação democrática das comunidades no sistema educativo:

As autoridades educativas começam a transladar algumas responsabilidades centrais (...) para os níveis provinciais e distritais e ainda para algumas escolas. Assiste-se a

um processo de iniciação discursiva da descentralização institucional, são criadas as direções da educação da cidade com a autarquização em 1998, (...) as escolas secundárias começam a receber valores monetários para a compra de materiais e consumíveis [mas ainda] com gestão centralizada nos órgãos centrais, provinciais e distritais (Domingos, 2010: 184)

Desde modo, convém reconhecer que é notório que a centralização da gestão do sistema de educação de Moçambique “é combinado com a desconcentração de algumas funções e competências para os níveis regional, local e institucional” (Costa e Oulai, 2003: 191, *cit in* Uaciquete, 2010: 67).

Constata-se, no entanto, um distanciamento entre as tendências de desconcentração enquanto “delegação de competências sem deslocamento do poder decisório” (Tobar:1991: 4), com a democratização da gestão escolar baseada na descentralização, “uma medida política ligada à tomada de decisões [cuja implementação] implica necessariamente uma redefinição das relações de poder” (*Idem*).

Domingos (2010) observa que o processo de municipalização pouco ou em nada afetou o modelo de gestão centralizada da educação, em virtude de as autoridades locais não se fazerem sentir, mesmo com a criação das direções (vereadores) com vista a responder sobre a educação; na realidade, as direções de educação dos municípios transformaram-se num outro nível burocrático, multiplicando a dependência burocrática e hierárquica das escolas, a participação das comunidades nas escolas com a criação dos municípios, longe de contribuir para melhorar a gestão escolar, apenas constitui mais um elo na cadeia burocrática.

Por outro lado, mesmo a nível institucional, ou seja, da escola, ações tendentes a envolver a comunidade escolar na gestão da escola, são quase nulas, como confirma Patia:

Em Moçambique, alguns requisitos inerentes à esta participação/democratização da Educação, são quase que nulos, pois, alguns dirigentes não chegam a envolver os professores ou outros funcionários no processo de tomada de decisão sobre os problemas que os apoquentam e, nem a comunidade no processo de gestão. Esta situação, contribui negativamente para o desenvolvimento da educação moçambicana, pois, surge um descontentamento, falta de motivação por parte dos intervenientes da educação/escola, pautando pelo isolamento da mesma (2013: 3).

Existem várias razões que explicam o não envolvimento da comunidade escolar na tomada de decisões na escola; uma delas é a dependência do diretor da escola às estruturas intermediárias do Ministério da Educação a quem presta contas, isto é, “o diretor da escola por ser nomeado e não eleito, e como funcionário público (...) a sua ação é dirigida pelos

serviços centrais, que fazem prevalecer despachos normativos, circulares, e instruções diretas, aos atores e intervenientes da escola” (Domingos, 2010:187), não havendo espaço de manobras, o que favorece a emergência de conflitos e intrigas pessoais, jogo de interesses e disputas de poder na gestão escolar.

A outra razão reside no facto de muitos diretores de escolas (não todos) possuírem só formação universitária, sem formação em administração pública ou educacional, trabalhando sem noções de gestão do pessoal.

## **6. A participação comunitária na governação da escola**

A participação comunitária na governação da escola secundária está regulamentada por via legal pelo Regulamento do Ensino Secundário Geral onde vem apregoado que constituem órgãos de Direcção da Escola os seguintes: o Conselho da Escola, Direcção da Escola, coletivo de Direcção e o Conselho Pedagógico.

### **6.1. O conselho de escola**

O Conselho da Escola constitui o órgão máximo da escola de que fazem parte, para além dos membros formalmente nomeados, os representantes dos alunos, os pais e encarregados de educação e membros da comunidade. Convém notar que apesar de os alunos representarem a maioria na comunidade escolar, são os que têm a menor representação em termos numérico neste órgão, ou seja, são apenas dois, um por ciclo.

Este órgão tem como objectivos “ajustar as directrizes e metas estabelecidas centralmente a nível central e local, à realidade da escola e garantir uma gestão democrática e transparente; com efeito, estão representados neste órgão todas as categorias da comunidade escolar, nomeadamente: o presidente do conselho, eleito anual e democraticamente no acto da constituição do conselho, o Diretor da Escola, o colectivo da direcção, professores, o chefe do clube escolar, um chefe de turma por ciclo, comissão de pais, eleitos pela assembleia da escola, e o chefe da secretaria em representação do pessoal administrativo e de apoio.

O numero de componentes do conselho de escola varia de vinte a vinte e cinco membro conforme a escola seja de classe C ou A e B respetivamente, no entanto, tanto num como noutro caso, mais de 60% dos membros são representantes da comissão de pais e da comunidade.

## **6.2. Órgãos consultivos da escola – assembleia-geral da escola**

Constituem órgãos consultivos da escola, a assembleia-geral da escola e a assembleia dos professores. Convocada pelo diretor da escola, a assembleia da escola reúne-se ordinariamente, duas vezes por ano, antes do inicio e no final do ano lectivo.

Compõem a Assembleia Geral da Escola:

- Membros da Direcção da Escola
- Professores.
- Alunos.
- Pessoal Administrativo.
- Pais e/ou Encarregados da Educação.
- Comunidade.

O Diretor da Escola tem a prerrogativa de convidar ou solicitar a presença de estruturas ou elementos ligados à escola ou ao Município para toarem parte nas sessões da Assembleia Geral.

## CAPITULO IV

### METODOLOGIA E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Feitas as leituras que constituíram a base teórica do nosso estudo empírico, no qual se enfatizou a natureza multifacetada da organização escolar, as diversificadas possibilidades de participação na organização escolar, as implicações das práticas no contexto escolar na educação para a cidadania democrática, os diferentes contextos da educação formal em Moçambique com foco nas suas implicações para a formação do cidadão moçambicano, considera-se formada a base conceptual suficiente e capaz de orientar a realização do estudo empírico.

Neste capítulo, procuramos caracterizar e justificar as opções metodológicas que orientam este estudo, dando destaque aos seguintes aspectos: a fundamentação do estudo, a caracterização da pesquisa, os instrumentos para a recolha de dados, as bases para a escolha dos sujeitos que participam no estudo, e os procedimentos de análise e interpretação dos dados.

#### **1. Fundamentação do estudo**

Moçambique é um país, acabado de sair de uma série de conflitos que deixaram a economia e os valores debilitados; assim a promoção de paz e convivência democrática é de interesse do estado. O artigo 3º da Constituição da República declara que a República de Moçambique é um Estado de Direito, baseado no pluralismo de expressão, na organização política democrática, no respeito e garantia dos direitos e liberdades fundamentais do Homem; no artigo 11º, a Constituição declara que constituem objetivos fundamentais do estado moçambicano, entre outros,

- a defesa e a promoção dos direitos humanos e da igualdade dos cidadãos perante a lei;

- o reforço da democracia, da liberdade, da estabilidade social e da harmonia social e individual;
- a promoção de uma sociedade de pluralismo, tolerância e cultura de paz.

Um dos meios para a consecução destes objetivos é a educação. Com efeito, o governo de Moçambique ratificou os resultados da Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação e o Relatório Internacional sobre a Educação para o século XXI. Este último está sintetizado em quatro pilares, sendo um dos pilares anunciados nos seguintes termos: “*o aprender a conviver*, desenvolvendo a compreensão do outro e a perceção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.” De certa forma estes quatro pilares coincidem com os objetivos preconizados na Constituição da República; deste modo fica claro que é tarefa da educação pública garantir que os objetivos fundamentais do estado preconizados na constituição sejam realizados.

É da necessidade de verificar em que medida a educação formal, no nível do Ensino Secundário Geral, contribui para a preparação dos alunos, futuros cidadãos, para a convivência democrática pela prática na escola, que decidimos realizar a presente pesquisa, cujo objeto é “*práticas democráticas no Ensino Secundário Geral*”, tendo como caso uma escola secundária no norte de Moçambique. De igual modo, somos apologistas de que a participação dos adultos (docentes, não docentes, pais, e funcionários) na vida da escola traduz a democraticidade da educação e da sociedade.

## **2. Objetivos do estudo e questões de investigação**

O estudo visa perceber até que ponto as práticas educativas são democráticas, isto é, perceber como na escola se reconhecem e se pratica o direito de participação nas tomadas de decisão, de autoria, de liberdade de pensamento e expressão e se se dá voz e vez aos alunos?

Na perspectiva de responder à esta questão central da pesquisa, foram consideradas as seguintes questões que serviram de pistas de orientação da investigação:

- Qual é a percepção dos atores sobre democracia?
- Qual é o grau de participação dos alunos e dos pais na discussão de problemas e na tomada de decisões na escola?
- Qual é o grau de envolvimento dos alunos na discussão dos problemas que afectam a escola?
- Que percepção tem a comunidade escolar sobre os dispositivos da aprendizagem da democracia na Escola?
- Que métodos são predominantemente usados pelos professores nas aulas com vista a promover a convivência democrática na escola?
- Que estratégias são usadas para a resolução e a mediação de conflitos na escola?

### **3. Delineamento da pesquisa**

A complexidade dos objectos de estudo em educação faz com que a sua abordagem na perspectiva positivista se revele ineficaz dado que a linearidade desta perspectiva tem em vista analisar dados medíveis, regularidades e tendências previsíveis, não sendo adequada, por conseguinte, para estudar algo como processos humanos que por natureza são dinâmicos e imprevisíveis. Os processos humanos, não sendo medíveis e previsíveis, devem ser compreendidos a partir do significado que os sujeitos atribuem às suas acções num determinado contexto. A abordagem qualitativa visa interpretar no lugar de medir e procura compreender a realidade tal como ela se apresenta a partir das vivências dos sujeitos ou grupos tendo como referência os seus valores, crenças, representações, atitude, opiniões.

No entanto, não fica descartada a possibilidade de combinar as duas perspectivas que aparentam ser antagónicas. Tudo depende dos objectivos que se pretendem. Contudo, há que ter em conta que a natureza e o dinamismo de uma investigação exige que se defina claramente uma das abordagens sem no entanto desligar-se da outra.

Esta pesquisa foi fundamentada predominantemente, na metodologia qualitativa; partindo do objectivo a que se propôs a presente pesquisa que é “perceber como são promovidos e como

são percebidos por alunos e professores, os dispositivos da aprendizagem da democracia, ou seja, perceber que ações são desenvolvidas na escola e que favorecem a aprendizagem da democracia, no ambiente escolar. A pesquisa qualitativa enquadra-se no paradigma construtivista de pesquisa e privilegia, essencialmente, a compreensão dos problemas a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

Das inúmeras características que a tornam diferente da pesquisa quantitativa destacam-se: o facto de na pesquisa qualitativa o trabalho ser fonte directa de dados e o pesquisador ser o instrumento principal; pelo carácter descritivo e por o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida ser preocupação do investigador. No entanto, a literatura relativa a pesquisa qualitativa mostra que cada autor enfatiza alguns aspectos que a distinguem da pesquisa quantitativa.

Patton (1986, *cit in* Alves, 1991) destaca três características inerentes à pesquisa qualitativa: visão holística, abordagem indutiva e investigação naturalística. Segundo o mesmo autor a visão holística parte do principio de que a compreensão do significado de um comportamento ou evento só é possível em função da compreensão das interpelações que emergem do contexto, enquanto a abordagem indutiva é aquela em que o pesquisador parte de observações mais livres, deixando que as dimensões e categorias de interesse emerjam progressivamente durante o processo de recolha de dados; por último, a investigação naturalística é aquela em que a intervenção do pesquisador no contexto observado é reduzida ao mínimo.

Convém realçar o facto de existir uma multiplicidade de características que nem sempre representam consenso entre os pesquisadores qualitativos; Alves (1991) cita como exemplos Licoln e Guba (1985) que apresentam 14 características, e outros como Miles e Humberman (1984) que questionam as vantagens de “uma abordagem altamente indutiva”. Contudo e apesar de divergências, Alves reconhece a existência de pontos comuns da pesquisa qualitativa que fundamentalmente a distinguem da pesquisa quantitativa, ou seja,

se para o positivismo existe uma realidade exterior ao sujeito que pode ser reconhecida objectivamente, e cujos fenómenos podem ser fragmentados e explicados através de relações de causa-efeito amplamente generalizáveis, para os qualitativos a realidade é uma construção social da qual o investigador participa e, portanto, os fenómenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística, que leve em consideração os componentes de uma situação em suas interações e influencias recíprocas o que exclui a possibilidade de se identificar relações lineares de causa efeito e de se fazer generalizações de tipo estatístico (1991: 55).

No paradigma positivista busca-se a independência entre o sujeito e o objecto, e a neutralidade no processo de investigação, enquanto no paradigma qualitativo o conhecedor e o conhecido estão sempre em interação e a influência de valores faz parte do processo de investigação.

Meirinho e Osório (2010) citando Stake (1990) distinguem a pesquisa qualitativa da pesquisa quantitativa focalizando a sua atenção em três aspectos: a distinção entre a explicação e a compreensão, a distinção entre função pessoal e impessoal do investigador, e a distinção entre o conhecimento descoberto e construído. Para aqueles autores, a distinção entre a explicação e a compreensão implica distinguir a pesquisa qualitativa da quantitativa não com base na recolha de dados qualitativos ou quantitativos, mas no facto de na pesquisa quantitativa se destacar a explicação e o controlo, a busca da relação causa-efeito e na generalização dos resultados. Em contrapartida, na pesquisa qualitativa procura-se a compreensão das complexas inter-relações que acontecem na vida real.

Quanto à distinção entre função pessoal e impessoal do investigador, Stake (1990) aponta:

Nos modelos quantitativos habituais o investigador exerce um esforço para limitar a sua função de interpretação pessoal, desde que se inicia o desenho da investigação até que se analisam estatisticamente os dados. (...) as perguntas procuram a relação entre um pequeno número de variáveis. O esforço vai para a operacionalização dessas variáveis e para reduzir ao mínimo o efeito da interpretação, até que os dados sejam analisados. Aqui é importante que a interpretação não mude o rumo da investigação. Por outro lado os modelos qualitativos sugerem que o investigador esteja no trabalho de campo, faça observação, emita juízos de valor e que analise, (...) é essencial que a capacidade interpretativa do investigador nunca perca o contacto com o desenvolvimento do acontecimento (*cit in* Meirinho e Osório, 2010:51).

Em relação ao terceiro aspecto que diz respeito à distinção entre o conhecimento descoberto e construído, na óptica de Stake, a realidade não pode ser descoberta, mas sim interpretada e construída, ou seja, “em qualquer investigação não existe descoberta de conhecimento, como é pretensão da investigação quantitativa, mas sim a construção de conhecimento”.

A partir do exposto até aqui, fica claro que a abordagem qualitativa enfatiza a compreensão e admite que a realidade é subjectiva, inatingível e holística, ou seja, admite uma visão pluralista da realidade de acordo com as interpretações dos indivíduos que a procuram interpretar.

Outro aspecto característico da pesquisa qualitativa é o facto de ela ser descritiva, ou seja, “os dados recolhidos são em forma de palavras, imagens e não de números”; a pesquisa

qualitativa dá primazia às citações feitas com base nos dados como ilustração. Como afirmam Bogdan e Biklen “na busca do conhecimento os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas conteúdo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos” (1994: 48).

A outra característica marcante da pesquisa qualitativa é a impossibilidade de generalizar os resultados; de facto, e como afirma o Thiry-cherques (2009: 21), enquanto “o valor da pesquisa quantitativa reside na capacidade de universalização dos resultados obtidos. O valor da pesquisa qualitativa é função da adequação dos resultados obtidos a grupos ou indivíduos que guardam similaridades com os examinados” ou, nas palavras de Alves, assim como o pesquisador tradicional deve-se preocupar com a validade, generalidade, fidedignidade e objectividade de seu *design*, o pesquisador qualitativo precisa planejar o seu estudo de modo a obter credibilidade, transferibilidade, consistência e confirmabilidade, critérios esses que se conseguem com recurso à “checagem dos resultados pelos participantes, o questionamento de colegas e a triangulação” (1991:61).

#### **4. Participantes no estudo**

Fica claro que em pesquisas qualitativas a preocupação não é a generalização dos resultados mas a credibilidade, transferibilidade, consistência e confirmabilidade; entanto relacionado com estes aspectos está a amostragem; enquanto nas pesquisas quantitativa um dos critérios de validade é a representatividade da amostra, na pesquisa qualitativa a representatividade da amostra não é relevante. À este propósito, Utsumi *et al.* referem:

Existem diferenças metodológicas entre pesquisa qualitativa e quantitativa. A pesquisa quantitativa, via de regra, envolve um grande número de respondentes, utiliza escalas geralmente numéricas que são submetidas a análises de validação e confiabilidade, utiliza análises estatísticas ou modelagem matemática. Já na pesquisa qualitativa, a representatividade da amostra é definida pela experiência e pelo domínio do pesquisador sobre a população investigada; os dados são colhidos por meio de entrevistas, via de regra, com perguntas abertas, em grupos ou individuais, observação, entre outras técnicas. Os elementos de ambas as abordagens podem ser usados conjuntamente em estudos mistos, para fornecer mais informações do que poderia ser obtido utilizando um dos métodos isoladamente (2007: 87).

Do mesmo modo, Fontanela, Ricas e Turato acentuam:

Nos estudos qualitativos, a questão “quantos” nos parece de importância relativamente secundária em relação à questão “quem” embora na prática representem estratégias inseparáveis. Afinal, o que há de mais significativo nas amostras (...) não se encontra na quantidade (...) mas na maneira como se concebe a representatividade desses elementos e na qualidade das informações obtidas deles (2008: 29).

Enquanto os pesquisadores qualitativos servem-se de fórmulas matemáticas para determinar o tamanho da amostra, as considerações do tamanho da amostra na pesquisa qualitativa não são nem de cunho matemático nem sistemático; contrariamente eles fazem uma série de decisões não só sobre quantos indivíduos são necessário incluir no estudo e como seleccionar esses indivíduos, mas também sobre as condições em que esta selecção tem lugar.

Mesmo que para os estudos qualitativos o estabelecimento da amostra tenha importância secundária há que definir claramente quem deve participar no estudo. Nicola-da-costa (2007) consente que “os números de participantes não são estipulados *a priori* na medida em que o principal critério usado para determinar os dados recolhidos são suficientes para conferir credibilidade, transferibilidade, consistência e confirmabilidade a um determinado assunto, é saturação teórica, saturação de informação, o ponto de redundância ou ainda, efeito de sublimação.

Glaser e Strauss (1967:65) apontam que, na pesquisa qualitativa, no processo de determinar do número de participantes a noção fundamental é a de “saturação teórica” que ocorre quando “Nenhum dado adicional é encontrado que possibilite ao pesquisador acrescentar propriedades a uma categoria. (...), isto é, (...) quando o pesquisador torna-se empiricamente confiante de que a categoria está saturada” (*cit in* Thiry-cherques, 2009:23). Trata-se de um fenómeno que ocorre quando, após um certo número de entrevistas, o pesquisador começa a ouvir de novos entrevistados, relatos semelhantes àqueles que já ouviu, havendo uma carência de informações novas (Costa, 2007:68) ou quando, “a partir de um certo momento observa-se que as informações já obtidas estão suficientemente confirmadas e que o surgimento de novos dados vai ficando cada vez mais raro, até atingir o ponto de redundância a partir do qual não mais se justifica a inclusão de novos elementos” (Alves, 1991:59).

Entretanto, Leech (2005) aborda a questão de saturação teórica para advertir que a amostragem é tão importante tanto nas pesquisas quantitativas quanto nas qualitativas e com base em autores como Miles & Huberman (1994), Curtis *et al.* (2000), Flick, (1998), Morse (1995), Strauss & Corbin, (1990) e Lincoln & Guba, (1985), realça que a importância da amostragem nas pesquisas qualitativas prende-se com a necessidade de se fazer as generalizações: “Para que generalizações analíticas sejam mais ricas, o pesquisador qualitativo deve coletar dados até que atinge saturação dos dados, a saturação teórica, ou redundância informacional” (2005:2).

Continuando a sua abordagem Leech apoia-se em Maxwell para definir o conceito de generalização em pesquisas qualitativas, distinguindo a generalização interna da externa e escreve:

Coerente com isso, Maxwell (1992) definiu generalização em termos de pesquisa qualitativa como a extensão em que um investigador pode generalizar tendo em conta uma situação particular ou da população, a outros indivíduos, tempos, configurações ou de contextos. Maxwell diferencia a generalização interna de generalização externa: o primeiro refere-se à generalização de uma conclusão dentro do ambiente ou grupo estudado, e a última, para além do grupo (2005: 2).

Fica claro que, na óptica de Maxwell, a generalização interna é tipicamente mais importante para os pesquisadores qualitativos do que é a generalização externa.

A pesquisa qualitativa pode ser conduzida através de diferentes maneiras: sob forma de estudo documental, sob forma de estudo de caso ou sob forma de etnografia.

## **5. Estudo de caso**

Uma das modalidades da pesquisa qualitativa é o estudo de caso, e se define como sendo aquele que “investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos e onde se utiliza múltiplas evidencias” (Yin, 2005: 32-33).

Na vertente desta pesquisa é considerado *caso*, “*as práticas democráticas*” numa escola secundária localizada na zona suburbana da cidade de Nampula; é importante ressaltar que o

estudo de caso não se confunde com a pesquisa qualitativa, pois existem estudos de caso limitados à evidências quantitativas.

De facto, estudo de caso não é por si só uma metodologia de investigação, mas um *design* de investigação que pode ser levada a cabo no quadro de paradigmas metodológicos bem distintos, como o positivista ou o interpretativo ou crítico e mediante o uso de diversificados instrumentos de recolha de dados. Assim, na ótica de Yin (2003), o estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes.

O estudo de caso conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta e série sistemática de entrevistas. Novamente, embora os estudos de caso e as pesquisas históricas possam se sobrepor, o poder diferenciador do estudo é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações - além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional. Além disso, em algumas situações, como na observação participante, pode ocorrer manipulação informal.

Godoy (1995: 25) ressalta que o estudo de caso é adequado à pesquisa que procura responder às questões “como” e “por que” certos fenómenos ocorrem, quando há poucas possibilidades de controle sobre eventos estudados e quando o foco de interesse é sobre fenómenos actuais, que só podem ser analisados no contexto de vida real.

Ponte (2004) aponta três características do estudo de caso: o facto de ter um forte cunho descritivo, não ser experimental e ser de natureza empírica; o carácter descritivo do estudo de caso é evidenciado por apoiar-se na descrição factual, literal, sistemática e tanto quanto possível completa do seu objecto de estudo; no entanto o autor não exclui a possibilidade de o estudo de caso ter outras dimensões, como a analítica, por exemplo.; ou seja, o estudo de caso “pode ter igualmente um profundo alcance analítico, interrogando a situação, confrontando-a com outras já conhecidas e com teorias existentes”(2004: 3).

O carácter não experimental do estudo de caso reside no facto este ser um recurso quando não se tem controle sobre os acontecimentos e não é possível ou desejável manipular as potenciais causas do comportamento dos participantes (Meririam, 1988; Yin, 1984 *cit in* Ponte, 2004:3).

## 6. Instrumento de recolha de dados

A terceira característica apontada por Pontes é que o estudo de caso é uma investigação de natureza empírica, ou seja baseia-se fundamentalmente em trabalho de campo ou análise documental, com recurso a diversos meios de recolha de dados (observações directas e indirectas, entrevistas, questionários, registos de áudio e vídeo, diários de campo, entre outros).

Na verdade, o estudo de caso recorre a várias técnicas, próprias da pesquisa qualitativa, como seja, entrevista, observação, diário de campo, o que permite, quando estes instrumentos são utilizados em simultâneo, a obtenção de dados de diferentes tipos os quais abrem a possibilidade de cruzamento de informação. Na nossa investigação, privilegiamos como técnicas de recolha de dados a entrevista e a observação.

### 6.1. A entrevista

A entrevista, de acordo com Severino (2007: 124), é uma técnica que tem por intuito recolher informações, por meio de sujeitos entrevistados, sobre um determinado assunto, havendo, portanto, a interação entre pesquisador e entrevistado. Neste sentido, “o pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem, argumentam”. Severino distingue dois tipos de entrevista: a diretiva e a não-diretiva. A entrevista não-diretiva permite a liberdade do entrevistado em falar o que deseja. O entrevistador mantém-se em escuta atenta, registando todas as informações e só intervindo discretamente para, eventualmente, estimular o depoente. Este tipo de entrevista ocorre como se fosse uma conversa informal (*cit in* Camurra e Batistela, 2009:6).

Para Duarte (s/d) as entrevistas são classificadas como abertas, quando são constituídas por questões não estruturadas; semi-abertas as constituídas de questões semi-estruturadas; e fechadas, quando contem questões estruturadas. Segundo este autor, as abertas e semi-abertas são do tipo em profundidade, que se caracterizam pela flexibilidade e por explorar ao máximo determinado tema, exigindo da fonte subordinação dinâmica ao entrevistado. Na realidade, a entrevista em profundidade, entre outras qualidades, tem a flexibilidade de permitir ao informante definir os termos da resposta e ao entrevistador ajustar livremente as perguntas.

Este tipo de entrevista procura intensidade nas respostas, não-quantificação ou representação estatística. A diferença entre *abertas* e *semi-abertas* é que as primeiras são realizadas a partir de um tema central, uma entrevista sem itinerário, enquanto as semi-abertas partem de um roteiro-base.

Duarte cita autores como Ander-Egg (1978) e Sellitzetal. (1987) que identificam um tipo especial de entrevista em profundidade, a *clínica*, relacionada a motivações, atitudes, crenças específicas do respondente com base em sua experiência de vida. Apesar dessa distinção, a entrevista *clínica* é do tipo aberta, apenas com objectivo relacionado à personalidade e aos sentimentos de uma única pessoa, buscando beneficiá-la individualmente.

Cabe salientar que a entrevista *fechada* é utilizada principalmente em pesquisas quantitativas, quando, por exemplo, se deseja obter informações representativas de um conjunto de uma população.

Na nossa investigação, optamos pela entrevista semi-estruturada. A entrevista semi-estruturada valendo-se das suas vantagens e sem descurar as suas insuficiências, foi aplicada ao diretor da escola, aos professores e aos alunos, com os seguintes objectivos específicos:

Em relação aos alunos (*vide* apêndice I)

- Perceber qual é o conceito dos alunos entrevistados sobre democracia;
- Perceber a concepção dos alunos entrevistados sobre os valores democráticos;
- Perceber a percepção dos alunos entrevistados estratégias usadas pelos professores para educar para a convivência democrática;
- Compreender o nível de participação dos alunos na vida escola;

Em relação aos professores (*vide* apêndice II)

- Perceber qual é o conceito dos professores sobre democracia;
- Perceber a concepção dos professores entrevistados sobre os valores democráticos;
- Perceber a percepção dos professores entrevistados sobre a educação para convivência democrática;

- Apurar se os professores entrevistados têm o conhecimento das directrizes do Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) sobre a educação para a convivência democrática;
- Conhecer as estratégias usadas pelos professores entrevistados para educar os alunos em valores democráticos;

Com o diretor da escola a entrevista teve como objectivos (*vide* apêndice III)

- Perceber qual é o conceito do director sobre democracia
- Perceber a concepção do diretor sobre os valores democráticos;
- Apurar a percepção do director sobre a educação para convivência democrática no contexto escolar;
- Apurar se o director tem o conhecimento das directrizes do Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) sobre a educação para a convivência democrática;
- Entender a percepção do diretor sobre a participação dos alunos na vida escola.

### **6.1.1. Participantes das entrevistas**

Quanto ao número de participantes nas entrevistas valemo-nos de Duarte (2002), que advoga que numa pesquisa qualitativa o número de sujeitos a fazer o quadro da entrevista dificilmente pode ser determinado *a priori*, tudo depende da qualidade das informações obtidas em cada depoimento assim como da profundidade e do grau da recorrência e divergência destas informações. Com efeito o que importa na entrevista qualitativa é a qualidade da informação fornecida pelos entrevistados.

Fontanella *et al.* (2008) referem que na pesquisa qualitativa o grupo de participantes “não poderá ser casualmente escolhido, porque deve corresponder ao objeto de pesquisa, (...) a escolha deverá recair sobre no subgrupo que melhor atender aos objetivos específicos da pesquisa.” Para o nosso caso, a escolha dos participantes recai sobre os membros da escola que melhor atendem as questões de investigação. Com efeito, participam das entrevistas professores, alunos, que estão na escola há pelo menos três anos. Presume-se, pois, que estes

sujeitos com três anos a relacionar-se diretamente com escola, têm “amplo conhecimento do contexto estudado” (Alves, 1991: 59), isto é, acredita-se que três anos são tempo suficiente para perceber com alguma profundidade as práticas de promoção da democracia no contexto da educação escolar.

De acordo como Lincoln e Guba (1985, *cit in* Alves,1991), diferentemente do que acontece com as pesquisas quantitativas, nas pesquisa qualitativas frequentemente não é possível indicar quantos e quais serão os sujeitos envolvidos, embora seja possível indicar alguns, bem como a forma pela qual se pretende selecionar os demais. Desta feita, participarão da pesquisa alunos que estejam a frequentar a 10ª classe e que tenham feito a 8ª e a 9ª na mesma escola, ou seja, alunos que estejam a frequentar aquela escola há pelo menos dois anos.

A identificação dos alunos com as características mencionadas nos critérios de inclusão na pesquisa (estar a frequentar a 10ª Classe e ter feita a 8ª e a 9ª na mesma escola) baseia-se na técnica de *snowball* que consiste em identificar poucos sujeitos com característica desejada e e pedir-lhes que indiquem outros, os quais por sua vez indicaram outros, assim sucessivamente. Como refere Wha (1994),

esta técnica é uma forma de amostra não probabilística utilizada em pesquisas sociais onde os participantes iniciais de um estudo indicam novos participantes que por sua vez indicam novos participantes, até que seja alcançado o objetivo proposto (o “ponto de saturação”). O ponto de saturação é atingido quando os novos entrevistados passam a repetir os conteúdos já obtidos em entrevistas anteriores sem acrescentar novas informações relevantes a pesquisa (*cit.in* Baldin e Minhoz, 2011: 330).

Refira-se que amostra para esta pesquisa considera-se não probabilística visto que ela é obtida a partir do estabelecimento de um critério de inclusão e que, por conseguinte, nem todos os elementos da população alva têm a mesma oportunidade de participar da pesquisa.

Também participam no estudo professores que lecionam na escola há pelo menos três anos e cujos alunos participaram nas entrevistas e que estão a lecionar na escola há pelo menos 3 anos; a escolha foi feita de forma aleatória, com o único critério de estarem na escola há pelo menos três anos.

## 6.2. A observação

A pesquisa qualitativa é caracterizada pela preocupação em estudar a realidade empírica em seu ambiente natural valorizando o contacto direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada; o investigador é o principal meio de recolha de dados; com efeito a observação “baseada na observação visual” (Quivy e Campenhoudt, 2003: 126), constitui o instrumento que mais fornece detalhes ao pesquisador, por basear-se na descrição e para tanto utilizarem-se os cinco sentidos humanos.

Das inúmeras vantagens do uso da observação como técnica de recolha de dados Santos (1994: 3) destaca as seguintes:

- Permite obter as informações tal qual elas ocorrem;
- Permite estar atento em relação àqueles comportamentos que são considerados como de menor ou de difícil tradução por palavras e por isso grande parte das vezes não são referidos;
- Permite reduzir resistências por parte dos observados já que, habitualmente não solicita uma cooperação tão ativa como outros métodos (entrevista por exemplo).

No entanto a mesma autora recorre a Anguera (1978: 27) para apontar alguns limites colocados à observação: o facto de ser difícil prever a ocorrência de determinados acontecimentos para que seja possível estar presente para a observação nesse preciso momento; a possibilidade de haver uma certa interferência por parte do observador quando observa acontecimentos comuns, diários; e o facto de a observação de determinados acontecimentos estar condicionada à sua duração e à sua natureza, nomeadamente àqueles que dificultam/impedem a presença dos observadores.

A observação pode ser classificada em função do grau de envolvimento do observador ou segundo o grau de sistematização; segundo Estrela (1990: 149, *cit in* Santos, 1994: 5) quanto ao grau de envolvimento do observador, a observação pode ser participante e não participante.

A observação participante é aquela cujo observador participa da vida do grupo que está a estudar; o observador desempenha um papel bem definido na organização social que observa.

Na observação participante os dados recolhidos pelos investigadores estão dependentes da forma como participam enquanto observadores; com efeito,

Os *observadores participantes* procuram integrar o seu papel com os demais do grupo, tentando assim um envolvimento máximo com o observado através da participação nas atividades do grupo, utilizando o mesmo código linguístico e recolhendo os dados, muitas vezes através de conversas informais; na *observação participada*, o observador pode interagir com o observado mas sem deixar de representar o seu papel, isto é, sem perder o seu estatuto de observador (1994: 5).

A observação é não participante quando o observador não pertence ou não participa do grupo de observados evitando qualquer interação com este grupo; existem duas formas de observação não participante: a observação direta, que integra toda a investigação observacional feita no terreno em contacto direto com o grupo de observados e o contexto envolvente; e a observação indireta, baseia-se em fontes documentais existentes, não tendo os observados controlo sobre o modo como estes documentos foram obtidos (1994: 5).

Quanto ao grau de sistematização, Santos (1994) distingue na observação quatro categorias, a ocasional ou não-sistematizada, a naturalista, a sistematizada e a muito sistematizada. Segundo este autor a observação ocasional recorre à escolha cuidadosa das situações da vida sem tentar usar instrumentos de precisão nem comprovar a exatidão dos fenómenos observados; ela pode funcionar como uma primeira aproximação à problemática para, posteriormente, se fazer uma investigação mais sistematizada. Os elementos importantes a observar durante a observação ocasional, são os participantes, o ambiente envolvente, os comportamentos e frequência e duração do comportamento; ela recorre a escolha cuidadosa de situações da vida real sem tentar usar instrumentos de precisão nem comprovar a exatidão dos fenómenos.

A observação naturalista é uma técnica de investigação integrada no método descritivo (cujo objetivo é caracterizar do modo mais completo possível, as variáveis que estão contidas num determinado acontecimento) que procura observar os comportamentos dos observados no seu meio natural; a característica fundamental deste tipo de observação reside na sua flexibilidade (o observador não é seletivo e regista tudo o que se refere ao comportamento e ao contexto envolvente, para obter o máximo de dados possível. Na observação naturalista observam-se comportamentos previstos e os que ocorrem no momento da observação. Pinto (1990: 48, cit. in Santos, 1994) destaca dois critérios a seguir na observação naturalista: primeiro, o observador deve registar os fenómenos que ocorrem no seu meio natural; segundo, não pode influenciar, interferir ou manipular os organismos sob observação para evitar “comportamentos reativos”.

Para Anguira (1978, *cit in* Santos, 1994) a observação sistemática recorre à técnicas de um modo muito rigoroso de tal modo que as condições utilizadas na observação sejam possíveis de uma repetição e consiste em descobrir e precisar com exatidão determinados elementos da conduta que possuem um certo valor preditivo e heurístico. A autora destaca as seguintes características:

- objetivo determinado, claro e cuidadosamente definido;
- modo de recolha dos dados previamente definido;
- uso de categorias que já foram estudadas para facilitar a codificação rápida de um determinado comportamento;
- possibilidade de quantificação dos dados; e
- estabelecimento de hipóteses.

A observação muito sistematizada distingue-se das outras por se basear numa teoria explícita com conhecimento prévio das variáveis envolvidas num determinado comportamento e das relações existentes entre essas variáveis; por outro lado, as categorias a serem observadas são definidas com precisão, não havendo espaço para registar comportamentos não previstos.

O tipo de observação que se adequa ao nosso estudo cujo objeto é “práticas democráticas numa escola secundária” é a observação não participante e naturalista, com recurso ao diário de campo. Bell (1997: 141, *cit. in* Castanheira (2010: 136) refere que a observação pode ser útil como forma de aferir o que é dito nas entrevistas, dado que estas últimas apresentam a forma como as pessoas apreendem o que acontece e não o que realmente acontece; ou seja o que realmente acontece no contexto *das práticas democráticas na escola* só pode ser apreendido por meio da observação.

Com efeito, a observação será usada com os seguintes objetivos:

1. Observar como os professores põem em prática a educação em valores democráticos no contexto de sala de aula;
2. Identificar as estratégias usadas pelos professores entrevistados para educar os alunos em valores democráticos;
3. Conhecer o nível de participação dos alunos na vida escola.

Os objectivos das entrevistas e das observações foram definidos a partir das dimensões de análise elaboradas a partir das questões de investigação que orientaram a pesquisa, como se

pode constatar no quadro que segue, onde se apresentam as dimensões de análise e as respectivas categorias com base nas quais foram definidas as técnicas de recolha dos dados.

**Quadro 3: Quadro sinóptico de dimensões, categorias, fontes técnicas de recolha dos dados**

| <b>Dimensão de análise</b>                       | <b>Categorias</b>  | <b>Fonte</b>      | <b>Técnica de recolha dos dados</b> |
|--|--|-------------------|-------------------------------------|
| <b>Democracia</b>                                | 1. Democracia como tipo de governo baseado no voto indireto e/ou direto                  | Professores       | Entrevista                          |
|  | 2. Democracia como forma de convivência baseada em valores específicos                   | Alunos            |                                     |
| <b>Valores democráticos</b>                      | 3. Conceção sobre Valores democráticos   | Professores       |                                     |
| <b>Educação para a convivência democrática</b>   | 4. Papel da escola na educação para a convivência democrática                            | Diretor           | Entrevista<br>Observação            |
|  |  | Professores       |                                     |
|  | 5. Articulação dos conteúdos curriculares com os temas transversais                      | Professores       |                                     |
|  | 6. Aproveitamento de situações na sala de aulas para discutir sobre valores democráticos | Professores       | Entrevista<br>Observação            |
|  | 7. Formas de comunicação na sala de aulas  | Alunos            |                                     |
| <b>Envolvimento dos alunos na vida da escola</b> | 8. Participação na tomada de decisões  | Diretor<br>Alunos | Entrevista                          |
|  | 9. Participação dos alunos nas assembleias de Turma                                      |                   |                                     |
|  | 10. Participação nas organizações dos alunos na escola                                   |                   |                                     |
|  | 11. Participação na resolução de conflitos entre alunos na escola                        |                   |                                     |

## 7. Campo de estudo

A investigação decorreu numa Escola Secundaria situada nos arredores da cidade de Nampula, Norte de Moçambique, fundada em 2005 para atender a demanda de alunos que concluíam o Ensino Primário Completo numa escola que ostenta o mesmo nome e com a qual partilha o mesmo recinto.

Na classificação das escolas do Ensino Secundário Geral em vigor no país, a escola em estudo é da classe C, ou seja: “possui menos de 20 salas de aulas, para além das infra-estruturas constantes do cadastro”

Recorde-se que, segundo o Regulamento do Ensino Secundário Geral, (2003: 8)

As escolas do ESG classificam-se em A, B e C. São escolas do tipo A as que possuem, no mínimo e cumulativamente, 30 salas de aulas e 60 turmas, para além das infra-estruturas obrigatórias e previstas no cadastro; são de tipo B as que possuem, no mínimo e cumulativamente, 20 salas de aulas e 40 turmas, para além das infra-estruturas obrigatórias e previstas no cadastro; são do tipo C, as escolas que possuem menos de 20 salas de aulas, para além das infra-estruturas constantes do cadastro.

A escola possui um total de 3987 alunos, da 8<sup>a</sup> à 10<sup>a</sup> classe, assistidos por 96 professores e distribuídos em 60 turmas de 70 alunos, em média. Dados colhidos no local, revelam que a escola não possui nenhuma das estruturas básicas e equipamentos previstos no Regulamento do ESG, ou seja, funciona sem carteiras e nem secretarias para o professor, não possui laboratórios, salas de desenho, sala para professores, campo de jogos, sala de informática, nem terreno anexo para recreio.

A escola funciona em três turnos, o matinal, o da tarde e o pos-laboral; este último, denominado vulgarmente por curso nocturno, atende aos alunos com idade acima do estabelecido para frequentar o turno diurno para o 1<sup>o</sup> Ciclo do (da 8<sup>a</sup> à 10<sup>a</sup> classes), ou seja, alunos com idades acima dos 17 anos, e outros interessados, como trabalhadores e empregados de diferentes sectores de actividade.

Na cidade de Nampula onde decorre este estudo funcionam actualmente doze escolas do ensino secundário geral, entre Publicas e Privadas, todas regidas por mesmas normas de funcionamento, tantos nos aspectos administrativos (organização interna) como nos pedagógicos. Para o nosso estudo empírico, ditaram a eleição da Escola Secundaria em referência, entre outros factores, os

seguintes: o facto de a escola, apesar de situar-se na zona suburbana, é de fácil acesso, posiciona-se acerca de 300 metros da estrada Nacional n° 8, que liga a Cidade de Nampula com a vizinha província de Niassa; a escola é frequentada fundamentalmente por alunos de famílias de poucas posses, fundamentalmente camponeses e comerciantes informais, muitos deles que se fixaram na área como deslocados de guerra durante o conflito armado.

As características da escola e dos alunos que frequentam a escola têm algo de similaridade com o nosso passado enquanto aluno, deste o ensino primário, até ao ensino secundário, o que provocou em mim uma paixão por aquela escola e me despertou interesse em conhece-lo “profundamente” seja de que modo fosse; refiro-me concretamente ao nível económico dos pais e encarregados de educação que é, como disse antes, abaixo do cidadão médio em Moçambique, à precariedade dos edifícios da escola; a falta de apetrechos básicos para o funcionamento normal de uma escola secundaria, tais como Biblioteca, Sala com kits laboratoriais de Física, Química e Biologia, Sala de Professores, Gabinete para as disciplinas, Sala para posto médico, Campo de Jogos, Cantina, Casas de banho condignos (masculino e feminino, para alunos e professores, em separado) e vasto Terreno anexo para recreio.

Por outro lado a Escola Secundaria onde decorreu o nosso estudo é a sede de uma Zona de Influencia Pedagógica (ZIP) e, como dissemos antes, partilha o mesmo espaço com uma Escola Primaria Completa (EPC) que ostenta o mesmo nome; o fato de a escola ser frequentada por alunos provenientes de famílias pobres, em nossa opinião, justifica que ela seja um caso relevante para merecer um estudo sobre práticas democráticas no contexto escolar, sabido que “os mais pobres e [por conseguinte] destituídos de recursos políticos, são também aqueles que mais provavelmente estarão ausentes de experiencias participativas” Vita (2003:119 *cit in* Luchmann, 2007:187). Parte-se do principio de Procacci (1993:16 *cit in* Jaccoud, 2008: 3), segundo o qual “os [alunos] pobres não podem não ser iguais” aos outros com recursos razoáveis e provenientes em famílias acima do cidadão médio.

Ainda pesou o facto de e a escola ser uma sede da ZIP, o que implica que o director da escola secundaria exerce, por acumulação, a função do director da ZIP; assim acha-se pertinente perceber como o director da ZIP contribui para que a educação escolar assuma o seu papel de promotora de cidadania democrática, envolvendo os alunos na gestão da vida da escola; assume-se, desde modo, que a educação escolar, para alem de instruir, deve promover entre, alunos das camadas economicamente desfavorecidas, as habilidades de participação da vida politica do país, rompendo, desde modo, o ciclo vicioso que os prende na teia da pobreza e de exclusão politica.

## 8. Caracterização dos informantes

O grupo de informantes foi constituído por alunos da 10<sup>a</sup> classe, com pelo menos três anos de frequência na escola, ou seja, alunos que fizeram a 8<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup> classe na escola em estudo e que durante o estudo estavam a frequentar o ultimo ano do primeiro ciclo do ensino secundário gera; trata-se de alunos com idade média de 16 anos e que frequentam as aulas no período de manhã.

Fez parte do grupo de professores informantes os que lecionam a 10<sup>a</sup> classe há mais de três anos na escola em estudo.

Nos seguintes quadros, apresentamos o conjunto dos sujeitos entrevistados e especificamos algumas das suas características, recolhidas na fase de legitimação das entrevistas:

O quadro 1 mostra a caracterização dos alunos entrevistados com a letra A e um dígito que especifica o numero de ordem da entrevista e uma letra que indica a turma a que pertence (An $\beta$ ).

**Quadro 4: Caracterização dos alunos**

| Aluno | Turma | Classe                 | Anos na escola | Idade | Designação |
|-------|-------|------------------------|----------------|-------|------------|
| A1    | A     | 10 <sup>a</sup> Classe | 3              | 16    | A1A        |
| A2    | I     | 10 <sup>a</sup> Classe | 3              | 17    | A2I        |
| A3    | G     | 10 <sup>a</sup> Classe | 3              | 16    | A3G        |
| A4    | B     | 10 <sup>a</sup> Classe | 3              | 16    | A4B        |
| A5    | D     | 10 <sup>a</sup> Classe | 4              | 16    | A5D        |
| A6    | C     | 10 <sup>a</sup> Classe | 3              | 16    | A6C        |

An $\beta$  (A = aluno, n = numero de ordem da entrevista,  $\beta$  = turma)

O quadro 2 refere-se às características atuais dos professores entrevistados nomeadamente: a turma e a classe em que leciona, anos de serviço na escola e a disciplina que leciona; desta feita na descrição das entrevistas os professores são representados com a letra ‘P’ que significa professor, o dígito que indica a ordem de entrevista e as letras subsequentes que indicam a disciplina que leciona; este quadro inclui ainda a caracterização do diretor da escola (D) e anos de serviço na escola em estudo.

**Quadro 5: Caracterização dos professores**

| Professor | Turma | Classe     | Anos na escola | Disciplina | Designação |
|-----------|-------|------------|----------------|------------|------------|
| D1        | –     | –          | 4              | –          |            |
| P1        | A     | 10ª Classe | 4              | Inglês     | P1I        |
| P2        | A     | 10ª Classe | 4              | Historia   | P2H        |
| P3        | G     | 10ª Classe | 6              | Francês    | P3 Fr      |
| P4        | B     | 10ª Classe | 4              | Química    | P4 Q       |
| P5        | D     | 10ª Classe | 3              | Português  | P5Pt       |
| P6        | J     | 10ª Classe | 4              | Matemática | P6Mt       |

P1 $\delta$  (P= professor; n = numero de ordem da entrevista;  $\delta$  = disciplina)

## 9. Condução das entrevistas

Pretendeu-se utilizar na condução das entrevistas uma orientação semi-diretiva, sem prejuízo de uma anterior estruturação em termos de objetivos gerais e específicos. Deste modo, todas as entrevistas foram gravadas, após o consentimento dos entrevistados, e todo o seu conteúdo foi posteriormente transcrito para posterior análise.

As primeiras duas entrevistas feitas aos alunos serviram para o teste do instrumento, o que tornou possível o refinamento do guião (reformulação das questões e reajustamento do guião) antes de passar às entrevistas definitivas. No entanto e dada a riqueza dos conteúdos dessas entrevistas decidimos incluí-las nas nossas análises. Para o grupo dos professores e ao diretor da escola, realizou-se uma entrevista piloto a partir da qual se concluiu não haver necessidade de reformular as questões do guião, visto que revelou-se adequado para aquela categoria de informantes.

Todas as entrevistas seguiram o mesmo procedimento, que consistiu no contacto preliminar com o entrevistado, via telefone celular ou direta para a marcação da hora e local da entrevista, já que decidimos realizar as entrevistas fora do recinto escolar para evitar interferências, e interrupções dos colegas e outros elementos estranhos ao processo. O contacto com o primeiro aluno da 10ª classe foi-nos facultado por uma professora de Inglês, antiga colega da faculdade, e os alunos subsequentes apareceram por indicação dos colegas, pelo método de *snow ball*, bola de neve, que consistiu em o primeiro entrevistado providenciar o nome e o contacto do colega de classe e que reúne as características desejadas (estar a frequentar a 10ª classe e ser aluno da escola há mais de

três anos para os alunos) tendo, no entanto, o cuidado de evitar colecionar alunos da mesma turma.

Em relação aos professores, o primeiro contacto foi providenciado pelo diretor pedagógico da escola que nos apresentou o professor de História e diretor de classe (10<sup>a</sup> classe), que depois da entrevista que aconteceu na sua residência, nos facultou os contactos dos colegas de classe e as prováveis horas em que se encontram livres de atividades letivas.

Todas as entrevistas, tanto aos professores como aos alunos, foram realizadas depois do período letivo, à tarde (visto que as aulas das 10<sup>a</sup> classes decorrem no período matinal, das seis horas até as onze) e fora do recinto escolar, algumas na residência dos entrevistados e outras em sítio neutro escolhido por mútuo acordo. Este procedimento (entrevistas fora do recinto da escola) foi-nos autorizado pela direção da escola, a nosso pedido, visto que, em nossa opinião, havia possibilidade de os nossos contactos fora da escola serem interpretados erradamente tanto pelos participantes como por outros, como estando finalidades fora do âmbito académico.

A propósito, importa realçar o facto de alguns professores terem demonstrado algum ceticismo em aceitar a entrevista fora do recinto escolar e questionavam “se o tema é relativo a escola porque a entrevista vai ter lugar fora da escola?” mas depois tivemos que argumentar apresentando as inconveniências de realizar na escola, destacando o excesso de ruídos que não permitiriam a gravações de qualidade, a possibilidade de interrupções das entrevistas por colega ou alunos, o que fez com que eles aceitassem a nossa proposta.

As entrevistas tiveram, em média, a duração de vinte minutos e foram conduzidas tendo como foco os objetivos específicos definidos e alinhados às questões que orientaram o estudo.

Durante as entrevistas foi nossa preocupação animar a expressão dos entrevistados deixando-os exprimir-se por próprias palavras, facto claramente patente nas transcrições que a seguir apresentamos, como forma de evitar cortar-lhes a palavra. Em algum momento, o clima informal que se criou durante o processo fez com que os participantes não se sentissem pressionados e como simples objetos de pesquisa, mas como pares do diálogo.

Privilegiámos a entrevista oral e gravada como instrumento de recolha de informação, tentando não criar uma situação artificial de investigação. Deste modo, todas as entrevistas foram gravadas, após o consentimento dos entrevistados na fase da legitimação da entrevista e da motivação ao entrevistado, e todo o seu conteúdo foi posteriormente transcrito.

## 10. Tratamento e análise da informação

A nossa pesquisa serve-se de dados, produtos de entrevistas e observações e análise de documentos, que não possuem atributos quantitativos directamente associados. Estes dados serão analisados com recurso à análise de conteúdo,

um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdos das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência do conhecimento relativos às condições de produção/recepção (...) destas mensagens (Bardin, *cit in* Caregnato e Mutti, 2006: 683).

Na execução da técnica de análise de conteúdos serão seguidas as três etapas: a pré-análise, a exploração e o tratamento dos dados.

A pré-análise constitui a etapa de organização do material recolhido, no caso das entrevistas, elas são transcritas e a sua reunião constitui um *corpus* da pesquisa. Segundo Bardin (*cit in* Castanheira, 2010: 139) a organização do material exige observar às regras de:

- Exaustividade, ou seja, deve-se esgotar a totalidade da comunicação, não omitir nada;
- Representatividade – a amostra deve representar o universo estudado;
- Homogeneidade – os dados devem dizer respeito ao mesmo tema, serem obtidos por técnicas iguais e colhidos por indivíduos semelhantes;
- Pertinência – os dados devem adaptar-se ao conteúdo e objectivo da pesquisa;
- Exclusividade – um dado não deve ser classificada em mais de uma categoria.

A exploração do material é a etapa mais longa e cansativa e consiste na realização das decisões tomadas na pré-análise. É o momento de codificação, em que os dados brutos são transformados de forma organizada e agregadas em unidades, as quais permitem uma descrição das características pertinentes do conteúdo, segundo. A codificação compreende e a escolha de unidades de registo, a selecção de regras de contagem a escolha de categorias. Com efeito foram escolhidas as seguintes categorias de análise, a partir das respetivas dimensões:

**Quadro 6: Dimensões e categorias**

| <b>Dimensão</b>                                  | <b>Categorias</b>   |
|--|---|
| <b>Democracia</b>                                | Democracia como tipo de governo baseado no voto direto ou indireto.<br>Democracia como forma de convivência baseada em valores específicos  |
| <b>Valores democráticos</b>                      | Concepção sobre Valores democráticos  |
| <b>Educação para a convivência democrática</b>   | Papel da escola na educação para a convivência democrática  |
|  | Articulação dos conteúdos curriculares com os temas transversais  |
|  | Aproveitamento de situações na sala de aulas para discutir sobre valores democráticos   |
|  | Formas de comunicação na sala de aulas  |
| <b>Envolvimento dos alunos na vida da escola</b> | Participação na tomada de decisões<br>Participação dos alunos nas assembleias de Turma<br>Participação nas organizações dos alunos na escola<br>Participação na resolução de conflitos dos entre alunos na escola |

Na etapa do tratamento dos resultados, feita por meio de inferências orientada por diversos pólos (pólos de comunicação), recorreu-se aos marcos teóricos pertinentes à investigação, pois eles dão os fundamentos e as perspectivas significativas ao estudo.

## CAPÍTULO V

### A VOZ DOS ATORES ESCOLARES

O presente estudo desenvolveu-se tendo em vista perceber que práticas são desenvolvidas numa Escola Secundária da Região Norte de Moçambique no âmbito da educação inclusiva e dos valores humanos referidos no PCESG que, no caso chamamos de educação para a democracia. O estudo foi conduzido no sentido de compreender como é promovida e percebida por alunos e professores a aprendizagem de valores humanos e democráticos na Escola. Na perspetiva de responder à esta questão central foram consideradas as seguintes questões específicas que serviram de pistas de orientação da investigação:

- Que conceito os alunos e professores têm sobre democracia?
- Qual é o grau de participação dos alunos na discussão de problemas e na tomada de decisões na escola?
- Qual é a perceção dos professores sobre as diretrizes do Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) sobre a educação para a convivência democrática?
- Quais as estratégias usadas pelos professores para educar os alunos em valores democráticos;
- Que estratégias são usadas para a resolução e a mediação de conflitos entre alunos na escola?
- O estudo foi realizado tendo como instrumento fundamental a entrevista semi-estruturada dirigida ao diretor, aos professores e aos alunos da escola.

A apresentação e análise dos dados que a seguir apresentamos, tem como foco as unidades de análise ou dimensões, desdobradas em categorias e as subcategorias que orientaram a elaboração dos guiões das entrevistas e outras categorias que emergiram durante o processo de recolha dos

dados. Com efeito, na elaboração do guião de entrevistas foram tidas em conta as seguintes dimensões:

- A. Democracia
- B. Valores democráticos
- C. Educação para a convivência democrática no contexto escolar
- D. Envolvimento dos alunos na vida da escola

Neste capítulo, apresentamos as perspetivas dos professores, do diretor e dos alunos da escola em quem desenvolvemos o estudo.

### **A. A VOZ DOS PROFESSORES**

Participaram das entrevistas seis professores da 10<sup>a</sup> classe com mais de três anos de docência na escola e tinham em vista:

1. Perceber qual é o conceito que tem sobre democracia;
2. Perceber a conceção dos professores entrevistados sobre os valores democráticos;
3. Apurar a perceção dos professores entrevistados sobre a educação para convivência democrática na escola.
4. Apurar o conhecimento dos professores entrevistados sobre as diretrizes do Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) em relação a educação para a convivência democrática;
5. Conhecer as estratégias usadas pelos professores entrevistados para educar os alunos em valores democráticos

Os resultados que a seguir apresentamos resultaram das entrevistas feitas à cinco professores da escola secundária em estudo e, para o efeito, optamos por não trabalhar apenas com as categorias prévias, incluindo desta maneira grupos de respostas que refletem a nossa intenção de evidenciar quão fomos sensíveis abertos no sentido de orientar a entrevista na direção ditada pelo contexto, sem no entanto perder de vista os objetivos do estudo. A apresentação segue a ordem das dimensões de análise desdobradas em perguntas que orientaram as entrevistas.

## 1. Democracia

### 1.1. Conceito de democracia

O propósito da primeira questão foi de procurar compreender o entendimento dos professores entrevistados sobre o conceito de democracia. Relativamente a esta questão um aspeto que sobressai dos dados recolhidos é a importância que eles atribuem a “liberdade” e “liberdade de expressão” e à possibilidade de conviver em ambientes com “divergência de ideias”, o que se pode perceber como sendo uma percepção de democracia enquanto forma de convivência baseada em valores específicos, como evidenciam os depoimentos de um professor:

No sentido genérico eu diria que a democracia é a livre expressão, liberdade de expressão ...se formos a pegar no âmbito educacional, encontramos a interação entre o aluno e o professor...isto é o professor diz alguma coisa e o aluno esta livre de dizer se concorda. (P3Fr)

Por outro lado é notória nos depoimentos deste professor a percepção de que democracia é também a possibilidade que os alunos têm de confrontar os seus pontos de vista com os do professor:

(...) o que acontece atualmente, ele diz que sr professor aqui não está certo, tinha que ser assim...ai está a democracia; se formos a ver, antigamente não era assim, parece-me que...era que o professor disse...é... é isso. (P3Fr)

Entretanto dois professores (P3fr e P4Q) têm o mesmo ponto de vista em relação à “liberdade de expressão” como valor específico da democracia:

Mas hoje encontramos divergência de ideias, então ali reside a democracia. (P3Fr)

Na minha ótica a democracia por si só poderíamos dizer como seja aquisição de liberdade, liberdade de expressão, interação entre um com outro, e sem conflitos. (P4Q)

O professor (P3fr), no entanto, acrescenta ainda a coexistência de ideias divergente e a possibilidade de o aluno “corrigir o professor”:

(...) e no meu dia a dia, deparo-me com estas situações, alunos que corrigem o próprio professor...dizem que não, sr professor acho que seria assim...isso digo pela experiência pessoal, em tempo de estudante, na escola, mesmo em faculdades assim eu tive receio como corrigir um professor,...dizer sr. Professor errou...tinha que arranjar muita manobra para chegar ate a esse ponto, mas atualmente que não, há liberdade de

expressão...digamos assim, essa é a democracia...trouxe a liberdade de expressão...é mais ou menos. (P3Fr)

Outros professores, para além dos valores específicos, focalizaram os seus depoimentos na forma de governo, ou seja, para eles é democracia “escolher os presidentes ou qualquer dirigente”, “ir as eleições e eleger a quem quer”, é escolher os que consideram melhores:

Para mim democracia é um poder de todos...em que todos podem dizer alguma coisa...todos podem dar uma opinião, isso inclui escolher os presidentes ou qualquer dirigente...isso é democracia. (P1I)

Há democracia quando há liberdade, quando agente tem o direito de...ir as eleições e eleger a quem quer... ( P2H)

Um dos professores participantes considera que democracia é “a liberdade de cada um fazer o que deseja”, o que pode traduzir uma tendência de confundir a democracia com a anarquia:

O conceito de democracia...falar de democracia é falar da liberdade...liberdade de ação...quer dizer, alguém sentir-se a vontade de fazer algo; como nós sabemos, estamos viver num país democrático, então...por isso, cada um percebe essa democracia duma maneira que entende...neste caso estamos a falar de liberdade... cada um sente-se livre de fazer aquilo que deseja... (P5Pt)

## **1.2. Valores democráticos**

Este item tinha em vista apurar dos professores o nível do conhecimento dos valores inerentes a democracia. É assim que, quando questionados que valores os professores associam a democracia, registamos depoimentos que revelam claramente uma perceção de valores democráticos apenas no aspeto de liberdade de expressão pelo que eles associam a democracia a “liberdade de emitir opinião”. Nos depoimentos estão ainda patentes as ideias de respeito e de tolerância, “se um não concorda com algo, outro pode concordar”:

Liberdade de cada um dizer alguma coisa...a socialização também né?...entre os professores. Se um não concorda com algo, outro pode concordar ou levantar aquilo que acha que por outro não concorda...ir para a frente com a ideia. Nem numa reunião (P1I)

Os valores...isto é, a democracia tem valores como respeito, liberdade, direito a expressão... (P2H)

Um professor (P3Fr) realça o facto de na escola haver livre expressão no relacionamento entre alunos e professores, facto que “antigamente não existia e hoje temos”, numa clara alusão ao tempo do regime monopartidário que vigorou no país até finais dos anos 80. É evidente também o facto de este entrevistado realçar a necessidade de autoconhecimento quando afirma que “primeiro, tenho que saber expressar-me a mim mesmo” para que haja uma boa comunicação como valor inerente a democracia. Por outro lado, o professor realça o facto os alunos terem a liberdade de dizer se gostam ou não de um ou de outro professor:

Eehhhh...Por exemplo, se eu...primeiro tenho que saber expressar-me a mim mesmo, a partir daí, eu vejo que...facilmente aprendo, sou liberto, não é? Um dos valores a comunicação, a comunicação...e diríamos...o segundo valor é a interação, o terceiro ponto poderia dizer que é intercâmbios, entre aluno e professor e professor aluno, porque há liberdade de expressão. (P3Fr)

Por outro lado, o mesmo professor acentua o fato de na escola os alunos terem a possibilidade de exprimir a sua preferência em relação a um ou outro professor:

Cada um exprime aquilo que é capaz de...que sente...que vê, há certas vezes...há alunos que dizem que...eu não gosto de tal professor, porque não gosta de ser dito a verdade, então, antigamente não existia e hoje temos; então essa liberdade aqui traz um bom valor. Exato. (P3F)

Ainda um dos professores acentuou que os valores democráticos resumem-se no facto de na escola se ter a liberdade de manifestar qualquer tipo de comportamento:

Ainda vou tentar-me suportar nesta liberdade...falando da liberdade nós incluímos muita coisa aí...cada um tem de se sentir mesmo a liberdade de manifestar um certo tipo de comportamento ... (P5Pt)

O outro professor parece não notar diferença entre os valores democráticos, no sentido de que os valores morais são parte dos valores democráticos, quando afirma que “...os valores morais também, podem estar lá inclusos...nos valores democráticos” (P4Q).

### **1.3. Práticas democráticas na escola**

A educação em valores no contexto escolar é feita fundamentalmente baseada em práticas e nos comportamentos no quotidiano na escol. Quando questionados se na Escola onde os professores dão aula se pratica a democracia, a maior parte dos entrevistados revela haver democracia, tendo justificado as suas posições com afirmações tais como “porque toda gente tem a liberdade de

expressar aquilo que sabe”, “não há fronteira visível entre alunos e professores lá...há uma aproximação”, há “liberdade de expressão... existe de facto”, como revelam os relatos que seguem. Realce-se o facto de um dos professores achar que a liberdade de expressão é relativa não apenas à matéria que esteja prevista no currículo:

Acho que existe...porque toda gente tem a liberdade de expressar aquilo que sabe...não só sobre a matéria da sala de aulas mas também sobre as matérias extracurriculares...não há fronteira visível entre alunos e professores lá...há uma aproximação...eu penso que isso é democracia. (P2H)

Existe bastante, existe, a medida que,...se o aluno consegue detetar isso, e consegue se expressar, porque é preciso primeiro ter coragem, primeiro há muitos intervenientes nesta questão aqui, mas o aluno, como tem esta liberdade de democracia, porque como dizia no principio que a democracia é essa liberdade de expressão... existe de facto...não tem como. (P3Fr)

O professor (P4Q) evoca ainda o fato de os alunos terem a possibilidade de dialogar diretamente com o diretor da escola para apresentar as suas preocupações quando não tenham solução a nível dos professores:

Existe...e manifesta-se de seguinte...os alunos conseguem interagir com os professores dentro e fora do recinto escolar e quando tem qualquer problema, tem a liberdade de se aproximar dos professores, caso não podem resolver o problema diretamente com o próprio diretor da escola, então é a partir daí que nós sentimos que existe democracia dentro da escola, porque o aluno sente-se à vontade e com direito de reclamar as suas obrigações e seus deveres. (P4Q)

No entanto é importante assinalar o fato de um dos professores entrevistados (P5Pt), o mesmo que associou o conceito de democracia com a “liberdade de cada um fazer o que deseja”, justificar a prática de democracia na escola com atitudes dos alunos que mais se identificam com liberdade de manifestar um certo tipo de comportamento. Este professor percebe que existe interpretação errada do que seja democracia pelo facto de alguns alunos acharem que ela consiste em o indivíduo “fazer tudo que deseja” independentemente de ferir ou não as normas de convivências que regulam a escola e as suas obrigações enquanto aluno, pois na escola não se aplicam castigos corporais devido à democracia:

Sim, acho que há democracia, democracia existe...essa democracia muitos percebem numa maneira muito difícil...você dá trabalho por exemplo...você dá trabalho para um aluno...vai lá fazer...certos alunos não fazem, eles sabem que amanhã nunca há de vir estar a me cobrar numa maneira como já sabíamos antes...se um aluno não faz trabalho de casa o que se pode fazer?... era punição... estamos a falar de punições corporais, então por causa desta democracia o aluno não faz o trabalho de casa... (P5Pt)

É interessante a percepção deste professor quanto às razões desse tipo de comportamento dos alunos ao aludir a abolição de castigos nas escolas como fator principal que contribui para essa forma de perceber a democracia:

(...) ora atrasa...porque [o aluno] sabe que o professor vai-me deixar entrar...mas não vai-me punir, é esta democracia que eu estou a dizer, o próprio aluno hoje está a viver num país democrático...e ele acha que deve fazer tudo que ele deseja... (P5Pt)

As opiniões dos professores que convergem na percepção de que na escola pratica-se a democracia contradizem com a de um professor que acha que manifesta-se algum autoritarismo por parte do corpo diretivo da escola no seu relacionamento com os professores, e mesmo nas relações interpessoais entre os professores:

Como tal... democracia...epa, eu não...não vejo não é?... há mais autoridade... não é? O poder é direcionado...quer dizer vem da parte das autoridades...para os docentes da escola. Entre nós os professores não há democracia... (P1I)

#### **Quadro 7: Sinopse de respostas sobre conceito valores e prática de democracia na escola**

| Professores | Democracia                |                        |   |
|-------------|---------------------------|------------------------|---|
|             | Conceito                  | Valores                | Práticas  |
| P1I         | Eleições                  | Liberdade de expressão | Há autoritarismo                                    |
| P2H         | direito de ir às eleições | Respeito, liberdade    | Não há fronteira visível entre alunos e professores |
| P3Fr        | Divergência de ideias     | Liberdade de expressão | Há liberdade de expressão                           |
| P4Q         | liberdade de expressão    | _____                  | Há direito de reclamar                              |
| P5Pt        | liberdade de ação         | Liberdade de expressão | Alunos não fazem tarefas escolares                  |
| P6Mt        | _____                     | _____                  | Não existem castigos                                |

## **2. Educação para a convivência democrática**

A educação para convivência democrática no contexto escolar está prevista no Plano Curricular do Ensino Secundário Geral e recomenda-se que seja feita sob a forma de temas transversais dado que pela sua natureza não pertencem a nenhuma disciplina. Segundo consta do Plano Curricular do Ensino Secundário Geral, a transversalidade consiste na forma como os temas são incorporados no currículo e pela maneira como são didaticamente abordados, de forma a estabelecer ligação com a vida real.

A implementação do estabelecido no PCESG sobre a educação para a convivência democrática no contexto escolar pressupõe o conhecimento das diretrizes que orientam as atividades relativas a matéria.

### **2.1. Perceção dos professores sobre o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral**

Procuramos saber dos professores qual era a perceção que tinham em relação às diretrizes do PCESG no que diz respeito à educação em valores democráticos no contexto escolar. Em relação a esta questão os professores entrevistados expressaram um conhecimento difuso sobre o que diz o plano e afirmaram ser um assunto que apenas é abordado em seminários de capacitação e não durante o processo letivo. Este facto contrasta com o que vem plasmado no próprio plano ao recomendar que se faça uma reflexão conjunta dos conteúdos sobre a educação em valores a serem lecionados em cada um dos temas transversais e as respetivas estratégias.

Sobre as diretrizes do PCESG sobre a educação em valores democráticos, um professor (P1I) apenas confirmou a necessidade de os alunos conhecerem tais valores e, que na era assuntos evocados em reuniões e seminários de capacitação. Na sua reflexão revelou que nada era feito na escola que estivesse “de acordo os valores democráticos”:

O plano diz que...os alunos devem ter esses valores...devem conhecer primeiro os tais valores democráticos...não é?...sempre lê-se normalmente nas reuniões uma parte do plano...nos seminários...capacitação, mas na realidade a escola não promove assim umas atividades que vão de acordo com os valores democráticos...na realidade. (P1I).

Dois outros professores (P3Fr e P6Mt), por sua vez, para além de reconhecerem que era assunto de reuniões e seminários, acrescentaram que os temas recomendados eram relativos à saúde, género e direitos humanos:

Recordo-me...uma vez numa reunião...sim na capacitação, falava-se de... da necessidade falar sobre os temas... isto é temas como, HIV Sida, saúde reprodutiva, isso aí... questão de género, direitos da criança ou direitos humanos em geral... (P3Fr).

O plano curricular do ensino secundário geral? Sim... não vou alongar muito, mas eu acho que há uma parte que fala de...temas transversais, isso mesmo, onde se diz que é preciso falar, nas aulas, não é?...falar de HIV SIDA, coisas assim, assuntos de saúde, principalmente...isto é para evitar grávidas nas escolas, as nossas raparigas desistem muito por causa disso mesmo, então é preciso ver bem isso... (P6Mt).

Outro professor (PQ4) considera que na escola nada se fala sobre valores democráticos referidos no PCESG:

Aqui na escola, não se fala disso, para bem dizer...nem sei...há muita dificuldade porque é um assunto que raramente se fala aqui na escola. É isso... (P4Q).

Não havendo uma definição clara sobre a abordagem das temáticas transversais na escola, fica claro que cabe a cada professor adaptar estratégias próprias para a integrar as matérias relativas a educação em valores democráticos no tratamento dos conteúdos programados no currículo.

## **2.2. Aproveitamento de situações na sala de aulas para discutir sobre valores democráticos**

Já que, segundo os professores, a questão dos valores democráticos constantes dos PCESG só é tratada em seminários de capacitação, quisemos saber como eles abordam este assunto durante as aulas. Assim, questionamos os professores como relacionam os conteúdos das disciplinas que lecionam com os valores democráticos na sala de aulas. Nas respostas, evidencia-se o recurso às várias estratégias como jogos e simulações:

Eu como professora...dou Inglês nas décimas classes não é...devo saber como fazer controlar a turma, a minha turma, as minhas turmas lá sempre dou exemplos de como falar...com as pessoas que não conhece, mas claro em inglês...como respeitar os outros, como pedir ajuda...mas tudo em inglês, e eles aprendem. As vezes quando o tema...é preciso fazer aquilo...aquilo...jogos, simulações...mas sempre em inglês....é assim. (P1I)

Outros professores afirmaram recorrer ao relacionamento dos conteúdos com exemplos reais ou limitar-se a dar explicações caso os alunos levantem dúvidas.

Nas aulas de...História, quando eu dou aulas, faço perguntas sobre os conteúdos, principalmente quando o tema fala de...revolução por exemplo, os meus alunos fazem muitas perguntas e eu explico tudo... (P2H)

É assim, nas minhas aulas, porque sei qual é a natureza deste aluno então o que eu faço tenho que ler este aluno com a cultura geral que nós estamos a viver, então tento buscar a cultura geral para o aluno não se sentir perdido, então dou exemplos e o aluno mais ou menos já ouviu falar na vida, conhece para ver mais ou menos se posso ganhar os alunos a dar os seus contributos (P5Pt)

## **2.3. Estratégias de educar para a democracia**

A sala de aula é um espaço privilegiado para a promoção da democracia por meio de discussões e debates. Os debates não se restringem aos conteúdos previstos no currículo, mas também são referentes aos assuntos relacionados com as vivências dos alunos, das suas comunidades. Uma das estratégias é a análise da prática do quotidiano e da realidade concreta vivida pela comunidade escolar. Visando perceber como os professores entrevistados promovem a

democracia na sala de aulas, colocamos a seguinte questão: Como promove a educação para a democracia durante as aulas?

Em resposta, um dos nossos entrevistados (P1I) destacou o diálogo em torno de “símbolos da pátria” e outro aponta atividades como “debate, trabalhos em grupos, apresentação de trabalhos em plenário” (P5Pt):

Primeiro procurar saber se os alunos já ouviram falar da liberdade, já ouviram...se conhecem alguns símbolos da pátria...então normalmente eu converso com eles...só para saber se eles tem alguma ideia de democracia...alguns dizem que sim outros dizem que não procuraram saber...então nem todos conteúdos...alguns conteúdos né?... são direcionados na democracia, assim é que eu tento falar com eles... (P1I)

...a partir dos trabalhos, o importante é motivar os alunos para se sentirem satisfeitos...tenho atividades de debates, trabalhos em grupo, trabalhos individuais e apresentação de certos trabalhos sem tentar escolher...estou a falar de sexo, sem distinção de sexo. Agora qual é o objetivo? O objetivo para mim é de envolver os alunos,...cada um sentir-se a vontade que afinal de conta aqui estou a aprender. (P5Pt)

Ainda no âmbito das estratégias usadas pelos professores nas aulas para educar os alunos em valores democráticos, um dos entrevistados destacou as atitudes de tolerância e o recurso ao diálogo, face aos comportamentos de indisciplina dos alunos como sendo a maneira que um dos professores usa para educar em valores democráticos:

Por exemplo...os alunos quando eles querem sair fora...nós deixam sair...em relação a tolerância né? Também tem alunos rebeldes dentro da sala de aulas...então professores tem de se tolerantes...eu como professor e se noto que o aluno, é um aluno rebelde...não quer copiar...promove indisciplina, sabota as aulas, tenho que ser tolerante, falar muito bem com ele, procurar saber o que está a acontecer, se tem algum problema, um da família ou fora, ou com um outro aluno e procurar sempre ter a calma com aquele aluno, conversar com ele normalmente, ter uma tolerância em relação ao aluno, não dar uma sanção logo...sim. Então é uma das partes como eu convivo com os alunos dentro da sala de aulas (P1I)

Outro professor centrou a sua reflexão na maneira como gere a aula com destaque nas aulas, tanto de carácter expositivo, quanto naquelas em que os alunos apresentam trabalhos em plenário:

Estes valores ...quando estão nas aulas não consigo me dissociarem. Se for uma aula assim...o professor dá temas...depois os alunos vão à frente apresentar...eu saio da frente e deixo eles à vontade...para eles não se sentirem apertados né? no caso deste tipo de trabalho é assim que eu faço. No caso de ser uma aula expositiva, já que a disciplina é assim...sempre temos aquele tempo de colocar o tema,...situar o aluno, explicar alguns tópicos...aquilo que é essencial; então também perguntamos então o que você acha? Porque você não está a começar a estudar aqui esta matéria...então o que você também pensa...? Pelo menos é assim que eu procuro levar os alunos a uma convivência normal com esta ...e democrática...é a minha estratégia” (P3Fr)

## **2.4. Trabalho em grupos na sala de aulas**

O trabalho em grupos na sala de aula ou a aprendizagem cooperativa é uma das estratégias viáveis para desenvolver nos alunos as atitudes democráticas como a cooperação, empatia e tolerância. Trata-se de um trabalho organizado, sem qualquer tipo de competição, com regras negociadas, claras e simples, que possam ser cumpridas e promovam atitudes e comportamentos democráticos. Organizam-se trabalhos de grupo para debater qualquer tipo de questões, procurar consensos, resolver problemas, fazer trabalhos de investigação, estudos de caso, projetos, ações concretas, etc (Afonso, 2007: 24). No entanto, a sua eficácia depende da maneira como os grupos de trabalho são constituídos; é da responsabilidade do professor garantir que os trabalhos em grupo na sala de aulas conduzam aos objetivos para os quais são constituídos, ou seja, garantir a construção de uma sala de aula democrática, gerando e gerindo as condições e os recursos necessários para o seu sucesso.

A sala de aula tem de ser um espaço onde a cooperação tome o lugar da competição, o trabalho em pequenos grupos se sobreponha ao trabalho individual, a parceria pedagógica, quando possível, seja desejada e não rejeitada Sanches (2011: 141).

Estes pressupostos levaram a que questionássemos os professores sobre as estratégias usadas para promover os trabalhos em grupo.

Os depoimentos de alguns professores entrevistados revelam que não há preocupação em organizar os grupos de trabalho de forma que sejam mais produtivos do ponto de vista académico e social, no sentido de que a constituição de grupos de trabalho seja feita mediante a observação do princípio de heterogeneidade e rotação em função do sexo, desempenho académico e social, etnia ou cultura. No entanto, é patente a preocupação de alguns entrevistados que os constituintes dos grupos participem - “eu dou uma indicação de que o trabalho em grupo já não é depender de apenas um único estudante” - e que se cultive o espírito de cooperação e entreajuda, responsabilidade individual e coletiva, dentro dos grupos:

Quando são trabalhos em grupo dentro da sala de aula, eu dou uma indicação de que o trabalho em grupo já não é depender de apenas um único estudante; o que os alunos devem fazer? A partir das perguntas que existem, ou se for investigar, ou ir-se compilar cada um tem obrigação de ir procurar algo que faz parte do item do trabalho, então a partir do item do trabalho que o estudante vai ter uma parte e outro, outra parte, quando vão fazer associação daquele todo o trabalho, aí ninguém vai estar excluído do trabalho; então aí o trabalho em grupo vai ser verdadeiramente dito,

trabalho em grupo, porque há vezes que os alunos quando sabem que existe um está mais um pouco abalizado, então deixam tudo para o outro resolver... (P1I)

Também é evidente a preocupação do professor com o desenvolvimento de sentido de responsabilidade nos alunos por meio de trabalhos em grupo:

...e quando chega-se no dia de defender ou para discussão os alunos deixam apenas uma única pessoa a falar; mas quando dá essa indicação, cada um é responsável duma parte do trabalho para ir compilar, ir ler e trazer um único trabalho geral, aí os alunos pode estar todos inseridos no trabalho em grupo. (P1I).

O professor (P3Fr) parece ser mais realista e acha que a organização dos trabalhos em grupos constitui problema, dada a extensão das turmas o que não lhe permite observar o critério de heterogeneidade, pelo que opta por organizar os grupos pela ordem numérica da lista constante no livro de ponto; os seus depoimentos deixam transparecer a ideia de que o que importa é apenas que os alunos trabalhem em grupos e não a maneira como os tais grupos são constituídos, nem quem são os elementos constituintes:

Olha, temos problemas quanto a isso...eu por exemplo dou aulas quase todas as turmas...e lá nas turmas é preciso trabalhos em grupo, eles são sessenta e...quase isso sessenta alunos mais ou menos, mas mesmo assim com ajuda dos chefes de turma nós organizamos os grupos, são quase sete ou oito alunos por grupo conforme a lista não é...assim distribuímos os alunos em grupos segundo a lista do livro de ponto...é assim. (P3Fr)

Em relação ao professor (P5Pt), é clara a diferença de abordagem da questão dos trabalhos em grupo na sala de aulas. A preocupação pela heterogeneidade em termos de desempenho académico dos constituintes dos grupos é evidente nos seus depoimentos:

...a minha organização baseia-se no...primeiro eu conheço os meus alunos, conhecendo os meus alunos, conheço o aluno fraco, aluno inteligente, então, o que eu faço é tentar juntar aquele fraco com um inteligente para ver se podem tentar ganhar também este...este fraco...é a estratégia que eu uso...pelo menos tentar variar, tenho alunos inteligentes e aqueles fracos envolver nos grupos. (P5Pt)

## **2.5. O Papel da escola na educação para a convivência democrática**

Assumir que a Escola como espaço de promoção de valores democráticos pelo professor é fundamental para que ele se sinta responsável e se envolva diretamente nesse processo.

Quando lhes foi solicitado para dar o seu ponto de vista sobre como a escola pode contribuir para a promoção dos valores democráticos, as respostas revelaram uma visão um tanto ou quanto difusa quando ao papel da escola na educação dos alunos para a convivência democrática; como se pode ler dos depoimentos uns acham que a educação em valores é pela via de educação cívica

e outros pela via de controle da disciplina dos alunos, uma clara tendência em conceber a educação em valores democráticos, não sendo claro se pela via de endoutrinamento e/ou se pelas vivências no cotidiano da escola:

A escola como tal? É uma questão difícil, porque...a escola contribui para a promoção dos valores...isto é...a escola educa a nova geração para o desenvolvimento do país...e assim também é democracia...ou valores democráticos (P1I).

Bom...sabe-se que a escola no nosso país...isto é num país democrático, também deve contribuir para democracia...mas como? Talvez através de educação cívica...e isso existe nas nossas escolas, os nossos alunos têm educação cívica...é isso. (P2H)

Outro professor acha que, desde que a escola esteja organizada para controlar os alunos, está a desempenhar o seu papel de educar para a democracia:

Eu, isto é...na minha forma de ver a escola tem de ser...tem de ser organizada para que haja controle dos alunos...porque quando não há controle, também isso pode contribuir para a indisciplina dos alunos, e assim não pode...não há condições para esses valores... (P3Fr)

Ainda na perspetiva de perceber como a escola promove a democracia, para além do contexto de sala de aulas colocamos a questão partindo do princípio de que a educação em valores democráticos não se esgota na sala de aula. Quando questionados que atividades são desenvolvidas na sua escola em geral com vista à educação dos alunos em valores democráticos, os entrevistados deram a entender que não existem outras atividades intencionalmente programadas para a educação em valores democráticos.

Pelos depoimentos recolhidos depreende-se que, na escola, não há atividades programadas intencionalmente para fins de educação em valores. A razão da sua inexistência estaria na sobrelotação e no funcionamento intensivo da escola:

Aqui na escola todos sabemos que as aulas começam muito cedo, e são dois turnos...sim quase três turnos...estava a esquecer o turno da noite, o curso no turno, então quando os alunos...os primeiros ,do primeiro turno saem, deixam as salas para os outros da tarde...esta a ver não é?...quase que não há tempo para nada,...só nos sábados os alunos fazem limpeza e nada mais, só isso (P2H).

Já o professor (P4Q) acha que as concentrações diárias que ocorrem antes do início das aulas são parte de atividades da escola para educar em valores:

Sim, sim...os alunos,...eles são ditos todos os dias na concentração, antes de iniciar as aulas...qualquer documento ou algo para comunicar é lá mesmo, são ditos para não provocar distúrbios no nosso recinto, se há problema de atrasos por exemplo, é lá...são chamados atenção, isso é forma de educar os alunos. Existem aqueles alunos que não respeitam os professores...lá são ditos para mudarem de comportamento...assim estamos a educar. Mesmo nas salas de aula, os professores

devem sempre falar sobre o comportamento...é boa coisa para educação dos alunos.  
(P4Ge)

Uma das atribuições do professor é criar espaços para que todos os alunos desenvolvam competências de comunicação e estimular os alunos que pouco participam nos debates a se envolverem mais. Segundo Jesus, ele “é um líder, pois procura influenciar os seus alunos para que estes se interessem pelas aulas, estejam atentos, participem, apresentem comportamentos adequados e obtenham bons resultados escolares” (2000: 21). É assim que colocamos a seguinte questão aos professores entrevistados: Que estratégia usa para fazer com que todos os alunos participem da sua aula?

Em relação à esta questão, um dos professores, o (P1I), opta por indicação direta dos alunos que pouco participam nas sessões de debate:

Eu chamo em primeiro lugar...chamo o aluno para ele dizer alguma coisa...e normalmente como ele é acanhado, não fala...mas peço de novo...podes dizer quilo que sabes em português? O aluno tenta dizer alguma coisa...então é nesse sentido que cada um diz qualquer coisa...nem todos ficam calados... a maior parte contribui...  
(P1I).

Entretanto, a estratégia do professor (P4Q) é diferente; nas suas declarações está patente a estratégia de chuva de ideias sem censuras, como meio de promoção da participação dos alunos nas aulas:

A estratégia mais boa é que sempre...dar palavra ao aluno e não desprezar o que vai dizer, mas sim fazer uma análise crítica do que ele vai dizer sempre no fim da aula, neste caso para não desmoralizar o aluno, porque existem alunos que só levantam para falar o que acham que estão a falar, mas que não esteja dentro do conteúdo da aula, então a partir da liberdade que nós vamos dando de que...indicação, às vezes nós indicamos, as vezes usamos a expressão de “voluntário”...então os voluntários na sala de aula; alguns levantam, quando mais alunos levantarem o outro também ganha a força de levantar para dizer algo...pergunto...quem tem algo para acrescentar ao que ele disse? Então a partir daí o aluno pode-se sentir que a sua opinião também é válida dentro da sala de aula. (P4Q).

O diálogo com os alunos acanhados foi revelado como estratégia do professor (P5Pt). Com esta estratégia ele pretende perceber o que leva o aluno a não participar nos debates durante as aulas:

Se for de por em grupo, para além de por em grupo, eu tenho conversado com o aluno na hora de intervalo procuro saber quais são os problemas que este aluno enfrenta e não consegue mesmo tirar, contribuir, sentir-se satisfeito ou livre de expressar no meio dos outros, então tenho tido conversas com eles no intervalo. (P5Pt)

Dos depoimentos depreende-se que os professores recorrem a técnica de perguntas aos alunos que não colaboram nos debates para fazer com que eles participem. O professor (P4Q) recorre ainda à estratégia de valorizar as ideias dos alunos, a chuva de ideias, mesmo que “não esteja

dentro do conteúdo”; por outro lado é evidente nas respostas o recurso ao diálogo com os alunos que pouco participam com vista a perceber as razões desses comportamentos.

## **2.6. Gestão de conflitos na sala de aulas**

De uma forma geral as atividades interdisciplinares no âmbito de educação para a democracia no contexto escolar, são abordadas de forma sistemática e integrada por meio de metodologias ativas de reflexão e de participação que permitam a aprendizagem de valores. Para além de trabalhos de grupos, debates, também envolve a gestão de conflitos (Leite *et al.*, 2011: 243).

Na educação para a democracia o conflito constitui a matéria-prima para a constituição psíquica, cognitiva, afetiva, ideológica e social, pelo que os professores não devem assumir a atitude de eterna conciliação e anulação das diferenças de valores, interesses, preferências e gostos de seus alunos e alunas, porque essas atitudes geralmente têm como substrato a tentativa de homogeneização dos seres humanos. Devem sim incorporar os conflitos quotidianos como o material de onde se construiriam os momentos de diálogo na escola (Araújo *et al.*, 2007: 11).

Estes pressupostos levaram-nos a que procurássemos saber dos professores entrevistados como envolvem os alunos no diálogo visando a gestão dos conflitos na turma.

Da leitura dos depoimentos recolhidos sobressai a perceção de que o professor (P11) assume-se como autoridade máxima na sala de aulas e como juiz com a autoridade de decidir sobre os casos na turma. Constatou-se, por outro lado, que a estratégia usada por este professor na gestão de conflitos em sala de aulas é a de mediação e sensibilização, no que se refere aos conflitos entre alunos. Esta atitude é coerente com o que recomenda Afonso (2007: 25), no sentido de que “é importante um negociador neutro, um facilitador, que ponha as partes em conflito frente a frente. A mediação é uma estratégia similar, alguém próximo e da confiança das partes em conflito faz tudo para que o entendimento seja alcançado.”

Eu chamo os alunos e procuro saber o que aconteceu...eu procuro uma solução que não fere ao outro...normalmente...como autoridade na sala de aula eu decido, e a partir do momento que eu decido...prontos, os alunos concordam... ou procuro saber como é que começou o conflito e...peço aos dois alunos para se pedirem-se desculpas entre eles... e digo que aquele problema não levaria a lado nenhum...estão dentro da sala de aulas a sala de aulas não é para discutir assuntos de fora. Tento sensibilizar os dois... (P11).

Destaque-se o fato de o professor (P11) revelar claramente que, quando as tentativas de mediar os conflitos não resultam, ela toma a decisão que achar justa.

E quando se trata de indisciplina, como refere o professor (P3Fr), os casos são remetidos para outros níveis de decisão ou levados a discussão nas reuniões de turma que ocorrem semanalmente as sextas feiras. Em todos os depoimentos é nítida a ausência do envolvimento dos alunos da turma na busca de soluções dos conflitos:

Nas minhas aulas...há sempre conflitos, os alunos são indisciplinados não é? Como sempre...então é preciso que o professor tome uma posição certa para não ferir o aluno lesado. Assim eu tento investigar o que se passou...e depois tomo medida; se for para comunicar ao diretor de turma...então na sexta feira o aluno que...não tem razão vai ser...isto é já com o diretor de turma. (P3Fr)

O professor (P4Q) acentua a estratégia de auscultação com paciência e aconselhamentos aos alunos que se envolvem em conflitos, porquanto eles são propiciados pelas condições físicas:

Preciso ter paciência...as turmas são numerosa e os alunos não têm carteiras, já viu? Então há sempre problemas...os alunos discutem e fazem muito barulho...eu como professor o que faço? Eu converso com os alunos que têm problemas e aconselho-os para não repetir o erro...porque...porque estão na escola para aprender e não para provocar problemas...é assim; só que...já sabe não é?...as nossas escolas têm muitos problemas...é preciso paciência (P4Q).

Entretanto o professor de português (P5Pt), para além de assumir a posição de mediador em caso de conflito na turma, valendo-se da sua condição de diretor de turma assume-se como a pessoa mais indicada para impor a ordem na turma mediante o recurso ao regulamento interno da escola, para os casos de reincidência de “comportamentos negativos”:

Eu como diretor de turma, primeira coisa começo a analisar a natureza de conflito, se são por exemplo dois alunos que estão a discutir, primeiro eu reúno os alunos e pergunto o que é que está a acontecer e cada um vai falando aquilo que...quem não tiver razão procuro unir-lhes, como procuro unir-lhes? Eu mostro a eles...vocês todos saíram e deixaram os pais lá em casa e vieram neste ambiente, então não viemos aqui para um comportamento negativo como este que vocês estão a mostrar; se amanhã repetirem nós vamos aplicar outras medidas. É a primeira vez, a segunda vez se faz também chamo atenção, a terceira, a quarta vez se o aluno não quer ouvir, se continua a mostrar aquele comportamento negativo que não é admitido naquela instituição, nós usamos as leis como rege o regulamento da escola. (P5Mt)

## **2.7. Provimento do diretor de turma**

Dada a importância de que se reveste o papel de diretor de turma para a gestão da turma, o seu provimento deve obedecer um perfil que se adequa às suas atribuições. Pacheco (2000) aponta como recomendável um perfil para diretor de turma ao afirmar que ele “deveria ser escolhido a

partir de certos atributos que são exigidos nos normativos (profissionalizado, competência científica e pedagógica, capacidade de relacionamento e de liderança)” (2000: 113).

Aos professores entrevistados que desempenham a função de diretor de turma, foi colocada a questão: como é que chegaram a ser diretores de turma? Nas suas respostas, os professores foram unânimes em afirmar que o motivo forte para serem diretores de turma é o fato de não terem completados a carga horária de cada professor no ensino secundário geral, que é de vinte e quatro horas por semana, e não necessariamente por reunirem os atributos de um diretor de turma:

Cheguei a ser diretora de turma, porque não completava com a carga horária...então a direção da escola disse que para completar a sua carga horária, normalmente um professor tem vinte e quatro tempos...e eu não fazia vinte e quatro tempos, tinham que aumentar mais dois tempos de diretora de turma...e daí prontos me colocaram como diretora de turma para completar a carga horária minha. (P1I)

É assim, por norma todo o docente tem de ter vinte e quatro horas letivas por semana, então...se você não completa vinte e quatro horas a direção da escola decide para completar...neste caso atribui-se as horas de reunião de turma...como diretor não é? Foi assim (P4Q)

**Quadro 8 : Sinopse de respostas relativas a educação para a democracia**

| Professores | Educação para democracia |                                      |                    |                                 |                      |  |                              |
|-------------|--------------------------|--------------------------------------|--------------------|---------------------------------|----------------------|--|------------------------------|
|             | Directrizes do PCESG     | Estratégias                          | Formação de grupos | O papel da escola               | Atividades na escola | Gestão de conflitos                            | Provisão do diretor de turma |
| P1I         | Só em seminários         | Perguntas, Jogos Simulações, Dialogo | Aleatória          | Questão difícil                 | _____                | Mediação Decisão                               | Completar a carga horária    |
| P2H         |                          | Perguntas e Exemplos reais           | Lista da turma     | Via Educação Cívica             | Limpeza              | _____  |                              |
| P3Fr        | Temas transversais       | Exemplos reais Perguntas             | _____              | Por meio de controle dos alunos |                      | Apelos em reuniões para os alunos a disciplina |                              |
| P4Q         | Não sei                  |                                      | _____              |                                 | Concertações diárias | Dialogo aconselhamento                         | Completar a carga horária    |
| P5Pt        |                          | Debates, trabalhos em grupos         | Heterogénea        |                                 |                      | Recurso ao regulamento                         |                              |
| P6Mt        | Temas transversais       |                                      |                    |                                 |                      |  |                              |

Torna-se claro que os professores entendem que o cargo de diretor de turma é condicionado pela necessidade de completar a carga horária semanal que é de vinte quatro horas, não havendo, aparentemente outro critério adjacente.

### **3. Síntese da voz dos professores**

Em jeito de síntese podemos dizer que os professores associam o conceito de democracia a liberdade de expressão que se reflete na possibilidade de convivência em ambiente de diferença de ideias, uma evidente perceção da democracia na vertente de modo de convivência baseada em valores específicos, ou seja, à democracia social. Por outro lado, foi notória a associação do conceito de democracia a liberdade de cada um eleger quem acha melhor para o representar, o que nos remete para a conceção de democracia enquanto forma de governo ou seja à democracia política, apenas na sua vertente de democracia representativa.

Por conseguinte, os professores associam a democracia a valores de liberdade, especificamente à liberdade de expressão.

Quanto às práticas democráticas na escola, os professores são de opinião de que na escola pratica-se democracia justificando essa posição pelo facto de na escola haver liberdade de expressão, boa interação entre alunos e professores dentro e fora do recinto escolar, o exercício de direito à reclamação.

Foi também explícito o facto de alguns alunos confundirem a democracia com falta de regras que se reflete em não cumprimento dos deveres escolares. Realce-se que há quem acha que na escola não há prática de democracia devido ao “autoritarismo expresso pela direção da escola na relação com os docentes...”

No âmbito de Educação para a convivência democrática no contexto escolar preconizado no Plano Curricular do Ensino Secundário Geral constatamos que os professores revelaram tratar-se de um assunto que é apenas abordado em seminários de capacitação, o que se reflete da forma difusa de como percebem esta questão, nas estratégias usadas para promover a participação dos alunos nos debates durante as aulas. No entanto, os mesmos professores revelaram que nas aulas recorrem a métodos que levam os alunos a desenvolver competências de convivência democrática com realce ao recurso aos trabalhos em grupos, a debates e simulações, mesmo que eles não concebam estas metodologias intencionalmente para fins de educação para a democracia, na maneira como gerem

os conflitos na sala de aula, facto que também se reflete nas declarações referentes à estratégia de gestão de conflitos na sala de aulas focada no papel de juiz que decide sem o envolvimento dos alunos.

No que se refere aos procedimentos para ascender ao cargo de diretor de turma, os professores foram unânimes em afirmar que o cargo de diretor de turma é confiado aos professores que não completam a carga horária semanal mínima prevista para o ensino secundário geral, que é de vinte e quatro horas.

No Quadro 8 apresentamos de forma sintética a sinopse das respostas dos professores e entrevistados.

## **B. A VOZ DO DIRETOR DA ESCOLA**

A entrevista ao diretor tinha em vista:

1. Perceber qual é o conceito do diretor sobre democracia;
2. Apurar a percepção do diretor sobre o papel da escola na promoção de valores democráticos;
3. Apurar se o diretor tem o conhecimento das diretrizes do Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) sobre a educação para a convivência democrática;
4. Entender a percepção do diretor sobre a participação dos alunos na vida escola.

Nesta seção iremos apresentar os resultados da entrevista feita ao diretor da escola; a sequência da apresentação segue a ordem de abordagem das temáticas da entrevista que se focalizou fundamentalmente nos aspetos seguintes: conceito de democracia, prática de valores democráticos na escola e a participação dos alunos na vida da escola.

### **1. Democracia**

#### **1.1. Conceito de democracia**

A primeira questão que colocamos ao diretor da escola tinha em vista apurar qual é a percepção que tem sobre democracia, ao que ele respondeu focalizando a sua reflexão na participação: “...entendo como a possibilidade de as pessoas participarem na vida...seja do país” (D1).

Quando questionado quais eram as evidências de práticas democráticas na escola onde é diretor, ainda baseou-se no fato haver envolvimento de toda a comunidade escolar na resolução dos problemas que afetam a escola:

“Sim acho porque há participação de todos na resolução dos problemas da escola, a partir dos alunos professores e até membros da comunidade ...nos conselhos de escola. Todos participam.”

## **1.2. Papel da escola na promoção dos valores democráticos entre os alunos**

Ao refletir sobre o papel da escola na promoção dos valores democráticos o diretor focalizou o seu depoimento nos documentos normativos da escola, nomeadamente, o Regulamento do Ensino Secundário Geral e o Regulamento Interno da Escola referindo que nestes documentos estava clara a composição dos órgãos de governação da escola para depois referir que todos os órgão previstos nesses documentos estavam envolvidos na resolução dos problemas da escola e que isso era evidência de promoção de valores democráticos:

Bom eu penso que relativamente à pergunta que me coloca, nós temos ao nível da escola aquilo que chamamos de regulamento do ensino secundário geral, mas também temos o regulamento interno da escola. Nestes dois documentos está lá a estruturação da própria escola, onde encontramos o aluno, o professor a direção e incluindo o próprio conselho de escola que é o órgão máximo. Então, na resolução de vários problemas ao nível da escola existe algum envolvimento de todos e eu penso que esta é uma parte do exercício democrático ao nível da escola. (D1)

Neste depoimento fica clara a forma pouco clara de como o diretor percebe o papel da escola na promoção de valores democráticos nos alunos ao associar o que está prescrito nos documentos normativos com práticas que visam a promoção de valores na escola, ou seja, na ótica do diretor a participação da comunidade escolar tendo em referencia o que está plasmado no regulamento é exercer a democracia. Na realidade trata-se de uma participação formal, já que vem regulamentada, e indirecta por os alunos serem representados por alguns indicados para o efeito (Lima 1998).

## **2. Diretrizes do PCESG sobre a educação em valores democráticos**

Quando questionado como a direção da escola vela pela observação do previsto no PCESG em relação à educação em valores democráticos sob forma de temas transversais, o diretor declarou que a abordagem desses temas era da responsabilidade de cada professor dependendo da especificidade da disciplina que leciona. Porém advertiu que existem os temas que são obrigatórios para todos os professores como é o caso de HIV-SIDA que ele considera como tema principal.

Relativamente aos temas transversais em algum momento cada um dos professores dependendo da disciplina tem alguma coisa a dizer dentro da turma em função do tema que ele vai lecionar no dia a dia; mas também existem aqueles temas que nós propomos, ou seja, a direção pedagógica ou a direção de classe propõe e inserimos isto em reuniões de turma. Estou a falar por exemplo, quando nós queremos falar do HIV-SIDA nós temos este como tema principal... (D1).

Por outro lado, e ainda no âmbito do preconizado no PCESG sobre a educação em valores democráticos na escola, referiu-se ao programa Geração Biz, lançado em 1999 em forma de iniciativa conjunta por parte do Governo de Moçambique e do Fundo das Nações Unidas para a População (UNFPA). O objetivo fundamental do programa, é a promoção da saúde sexual e reprodutiva dos adolescentes, incluindo a prevenção do HIV:

...e existe uma organização aqui que é um núcleo do programa da ‘Geração BIZ’; então lá também incluímos nas nossas reuniões de turma temas como esses e em algum momento os ativistas passam turma por turma a dizer isto e aquilo relativo ao tema, educação ambiental e educação cívica. Nós inserimos isto em reuniões de turma.

### **3. Participação dos alunos na tomada de decisões na escola**

Em relação a esta categoria o diretor fez alusão à organização administrativo-pedagógica dos alunos partindo dos grupos de trabalho na turma, a própria turma até à classe. Realçou o fato de em todos estes níveis existirem os respetivos órgãos de gestão, alguns eleitos democraticamente, como é o caso dos delegados de turma, ou simplesmente chefes de turma, “que são eleitos democraticamente por voto (...) penso que também este é um exercício de democrático...”. Para depois realçar que a participação dos alunos é concretizada com base em consultas realizadas nas reuniões de turmas, âmbito privilegiado para debates e sessões de consulta aos alunos:

Sempre que tivermos algum problema que precise de opinião dos alunos, vamos a turma, e para isso existe aquilo que chamamos e está regulamentado no próprio regulamento do ESG e mesmo no regulamento interno, as reuniões de turma, é lá onde nós debatemos vários problemas e de lá aquilo que for opinião e que nós avaliarmos o que dá para implementar. É isso que nós implementamos e aí está participação (D1).

Neste depoimento está claro o modelo de participação dos alunos nas decisões da escola, que, segundo Lima (1988a) é formal, é conforme o regulamento; por outro lado o diretor aponta a possibilidade das propostas dos alunos serem avaliadas para se apurar se “dá para implementar”, sendo evidência clara de que a participação dos alunos nas decisões da escola é de tipo consulta facultativa referida por Gomes e Pompéia (2005) e Bordenave (1983).

Em relação ao provimento do diretor de turma, figura determinante na promoção de participação dos alunos na tomada de decisões sobre os problemas da escola e elo de ligação entre os alunos e a direção, e ainda, entre a escola e os pais e encarregados de educação, colocamos a seguinte questão procuramos saber do nosso entrevistado como eram nomeados ou indicados os professores para o cargo de diretor de turma.

Da resposta, pode-se depreender que o diretor de turma é nomeado pelo diretor da escola sob proposta do director pedagógico com base nas competências e o sentido de responsabilidade revelados pelo professor no exercício das suas funções:

Bom em principio, o diretor de turma é um professor que lecciona uma disciplina dentro da turma, ou seja, o diretor de turma é o professor que passa pela turma e a ainda em relação a indicação ou a nomeação destes professores para serem diretores de determinadas turma passa necessariamente por uma proposta feita pela direção pedagogia e o diretor de escola exara isto em forma de uma ordem de serviço e depois passa a ser publicada, claro passa necessariamente pela responsabilidade, pela competência porque estamos a entregar um grupo de alunos e que é ele que tem de ser responsável por tudo o que acontecer na turma (D1)

Quanto aos critérios a serem observados para o diretor pedagógico propor professores para o cargo de diretor de turma, o diretor da escola respondeu que "...critérios como tais, não, mas no exercício de cada professor nós podemos ver se este dá ou não do, é pela competência, pela responsabilidade...sobre tudo" (D1)

#### **4. Organizações autónomas dos alunos**

No que refere à criação de organizações autónomas pelos alunos no recinto escolar, o diretor começou por dizer que os alunos tinham autonomia de criar organizações mas mediante a autorização da direção da escola caso a organização contribua para o desenvolvimento da personalidade dos alunos:

Autonomia como tal... se existe alguma organização que eles querem criar o que se faz é dar uma proposta e na medida do possível analisamos esta proposta e devemos ver qual será o impacto do trabalho dessa organização para o desenvolvimento da personalidade do aluno e se isso for positivo nós deixamos que a organização funcione. (D1)

Em seguida, referiu a existência de círculos de interesse e deu como exemplo um círculo criado com o objetivo de resgatar as tradições e a cultura moçambicana. Referiu ainda que esta organização é dirigida por um professor:

Temos um núcleo que chamamos círculos de interesse,...um está ligado mais a história, e este é mais para valorização da própria tradição e cultura moçambicana e esta mensagem também chega aos alunos...existe algum professor que é responsável pelo grupo e na medida do possível vamos passando turma por turma a dizer isto a dizer aquilo, mas sempre no sentido da formação da personalidade do próprio aluno, que para ele não sair daqui apenas instruído mas também educado. (D1)

**Quadro 9: Sinopse de respostas do diretor relativas a educação para a democracia**

| Professores | Democracia                   |              |                                      | Educação para democracia                                    |   |                                    |
|-------------|------------------------------|--------------|--------------------------------------|---|---|------------------------------------|
|             | Conceito                     | Valores      | Prática                              | O papel da escola   | Diretrizes do PCESG   | Provimento do diretor de turma     |
| D1          | Participação na vida do país | Participação | Participação nos conselhos de escola | Por meio de envolvimento de todos na resolução de problemas | Depende de cada professor<br><br>Existem temas obrigatórios | Por competência e responsabilidade |

## 5. Síntese da voz do diretor

Em jeito de síntese, pode dizer-se que o diretor da escola focalizou a sua concepção de democracia na participação como valor supremo, tendo revelado que as evidências da prática de democracia na escola residem no facto da comunidade escolar participar na tomada de decisões na escola, segundo vem definido nos documentos normativos da escola.

Quanto ao papel da escola na promoção de valores democráticos entre os alunos o diretor frisou que desde que se cumpra o que está prescrito nos regulamentos, a escola estaria a cumprir o seu papel de promoção de valores democráticos na escola. No que diz respeito à participação dos alunos na tomada de decisões, ele frisou que os alunos estão enquadrados nos grupos e turmas com respetivos órgãos de gestão, alguns eleitos democraticamente, como é o caso dos delegados de turma, “que são eleitos democraticamente por voto (...) assim ele acha que este é um exercício de democrático...”, realçando ainda que a participação dos alunos é concretizada com base em consultas realizadas nas reuniões de turmas antes de a direção tomar qualquer decisão.

No que diz respeito a nomeação dos diretores de turma, o diretor frisou que tudo dependia do grau de responsabilidade e de competências demonstradas pelos professor no exercício das suas funções.

Quanto à existência de organizações autónomas dos alunos, o diretor tomou como referência uma organização do governo vocacionada para a luta contra o HIV-SIDA e círculos de interesse dirigidos por professores.

## **C. A VOZ DOS ALUNOS**

Apresentados os depoimentos dos professores passamos a apresentação das vozes dos alunos resultantes das entrevistas feitas seis alunos da 10ª classe que tinha como objetivos:

1. Perceber qual é o conceito que tem sobre democracia;
2. Perceber a conceção sobre os valores democráticos;
3. Apurar a perceção dos alunos sobre as estratégias usadas pelos professores para educar para a convivência democrática;
4. Compreender o nível de participação na vida escola;
5. Apurar se os alunos desenvolvem atividades autónomas na escola

A seguir colocamos em destaque as opiniões seis alunos recolhidos das entrevistas realizadas tendo como focos: democracia, valores democráticos, perceção sobre as estratégias usadas pelos professores na sala de aulas com vista a educação em valores democráticos, a participação na vida da escola e criação de atividades autónomas.

### **1. Democracia**

A entrevista semi-estruturada consiste no diálogo entre o entrevistador e o entrevistado com vista a recolher de informações pertinentes para o estudo. Desta feita torna-se indispensável que se estabeleça, logo no início, uma plataforma comum de entendimento, ou seja, é preciso que se fique seguro de que se está a falar do mesmo assunto. No caso vertente, achou-se pertinente perceber qual era o conceito que os nossos entrevistados tinham do termo democracia e as suas conceções sobre os valores democráticos.

## 1.1. Percepção sobre democracia

Colocamos aos alunos a seguinte questão: “O que lhe vem na mente quando ouve falar de democracia?”

As respostas dos alunos a esta questão revelam uma tendência para relacionar o conceito democracia aos valores evidenciados nos discursos políticos em voga em Moçambique, com destaque na liberdade, na *promoção dos direitos humanos*, e o desenvolvimento socioeconómico, a justiça e independência:

Democracia para mim, naquilo que oiço, democracia é libertação, a liberdade de o povo fazer aquilo que quer, direitos humanos... (A1A)

Democracia é desenvolvimento do nosso país...(A2I)

Democracia é paz...é também desenvolvimento, é quando há eleições...tudo quer dizer democracia. (A3G)

Democracia é crescimento do país, ...quer dizer, riqueza, desenvolvimento do país (A4B)

Para mim sempre que oiço falar de democracia...quer dizer é falar de leis, justiça, liberdade...assim...o nosso país já faz eleições porque há democracia (A5D).

Quando oiço falar de democracia...recordo-me da independência nacional (A6C).

Realce-se que os alunos A3G e A5D, relacionaram o conceito de democracia com uma das vertentes, ou seja, com a vertente política, baseada na representação dos interesses de muitos por poucos eleitos com base no voto: democracia “é quando há eleições” (A3G), “o nosso país já faz eleições porque há democracia” (A5D). Nenhum dos alunos entrevistados relacionou diretamente o conceito democracia com a forma de convivência comunitária baseada em valores específicos e na participação direta na tomada de decisões.

No entanto ficou evidente que em todos os depoimentos estão patentes os valores inerentes a democracia, tais como, *liberdade, paz, justiça, direitos humanos e independência*, o que nos leva a inferir que, na percepção dos alunos entrevistados, democracia reside na maneira como as pessoa se relacionam no convívio de cada dia e não exclusivamente na escolha de que deve representar os interesses da maioria.

## 1.2. Conceção dos alunos sobre valores democráticos

Para apurar qual é a perceção dos alunos sobre alguns valores democráticos, recorremos a uma lista de valores previamente selecionados num total de sete, nomeadamente:

- a participação,
- a tolerância,
- a solidariedade,
- o direito a opinião,
- o direito a associação,
- o direito de eleger e ser eleito,

Para o efeito pedimos ao aluno que nos dissessem, por próprias palavras o significado de cada um dos valores, um por um. Como resultado, obtivemos uma serie de respostas que se agrupam conforme o quadro que segue:

**Quadro 10: Perceções dos alunos sobre valores democráticos**

| Valor democrático              | Conceção por aluno  |
|--------------------------------|---|
| Participação                   | (A1A, A2I, A4B, A5D) aparecer nas reuniões ou nas cerimónias comemorativas (dia dos heróis moçambicanos, na praça dos heróis, na concentração matinal |
| Tolerância                     | (A3G A4B, A5D) perdão   |
| Solidariedade                  | (A1A, A2I, A4B) ajuda, socorro  |
| Direito à opinião              | (A3G, A5D, A6C) ..dizer o que quiser, falar na reunião  |
| Direito a associação           | Nenhum dos alunos deu resposta  |
| Direito de eleger e ser eleito | (A1A, A5D) ir às eleições   |
| Saber ouvir                    | (A5D) estar atento quando alguém fala   |

De um modo geral é notório o fato de os alunos conceberem a participação como sendo apenas a presença em reuniões e outros eventos. No entanto, Gomes e Pompéia (2005: 5) advertem que não é recomendável considerar participação como o fato de convocar pessoas, colocá-las sentadas numa sala e comunicar o que elas devem fazer ou chamar as pessoas e perguntar o que elas precisam ou o que elas acham disso ou daquilo e depois não fazer nada com o que foi dito.

Para os alunos A3G, A4B e A5D, tolerância tem o mesmo significado que perdão; em relação a solidariedade, os alunos A1A, A2I e A4B associam este valor à ajuda e socorro às pessoas

necessitadas; os alunos A1A e A5D associam o direito de eleger e ser eleito ao ato de ir votar quando decorrem eleições; o saber ouvir é entendido como sendo a capacidade de prestar atenção quando alguém fala pelo aluno A5D. Importa destacar o fato de que nenhum aluno ter conseguido dar a sua percepção em relação ao valor do direito a associação.

## **2. Educação para a convivência democrática**

Como mencionamos no referencial teórico, uma das estratégias para abordar os valores democráticos em sala de aula é a inclusão de conteúdos que incidem nas necessidades de aprendizagem dos alunos em matéria de valores democráticos com reflexo na maneira como tais conteúdos são tratados na sala de aula, através de metodologias que condizem com os ideais democráticos, pois a cidadania democrática não se constrói com base em metodologias de mera transmissão do conhecimento.

Para o efeito, Araújo (2000), falando das metodologias com vista formação de cidadãos ativos, propõe três tipos de atividades a serem desenvolvidas pelos professores: atividades reflexivas, atividades conceituais práticas e atividades prático-experimentais.

O autor chamou de *atividades reflexivas* àquelas que levam o aluno a refletir de maneira crítica sobre aspetos da realidade pessoal e coletiva, relacionando-os aos conteúdos escolares. Trata-se de atividades que pressupõem debates ou discussões para a realização de trabalhos em grupo que incluam análise de filmes e solicitação de trabalhos individuais sobre temáticas socialmente relevantes.

### **2.1. Aproveitamento de situações na sala de aulas para discutir sobre valores democráticos**

É com base nestes pressupostos que procuramos saber dos alunos entrevistados como os professores abordam nas aulas temas como a necessidade de respeito mútuo, a tolerância, a solidariedade, a liberdade de opinião e a igualdade de género. A nossa intenção era perceber a partir dos alunos como são desenvolvidas as *atividades reflexivas* no âmbito da educação para a democracia, ou seja, como são promovidas as atividades que levam o aluno a refletir de maneira crítica sobre aspetos da realidade pessoal e coletiva, relacionando-os aos conteúdos escolares.

Dos depoimentos recolhidos em resposta à questão colocada percebemos que, de uma forma geral, estes temas não são abordados intencionalmente pelos professores com propósitos vinculados no plano curricular do ensino secundário geral, que recomenda a sua abordagem transversal por não pertencerem a nenhuma área ou disciplina. De facto, os alunos deram a entender que tais temas não são colocados à reflexão durante as aulas por todos os professores, mas apenas por alguns - “mas não qualquer, alguns...”, “Só em algumas disciplinas...não todos os professores” -, com destaque ao professor de história. Efetivamente quando questionados se se recordavam de alguma aula em que o professor abordou temas como liberdade, participação, direitos humanos, obtivemos as seguintes respostas:

Claro que me recordo...mas não qualquer, alguns...na disciplina de história, português... (A1A).

Sim...só que não é muitas vezes...por exemplo o professor de história...quando explica fala de...de direitos humanos...e diz que todos temos direitos humanos (A3G).

Só em algumas disciplinas...não todos os professores (...) eu me recordo da aula de história, também português...mas não é sempre que falam.... (A4B).

Não me recordo...mas acho que costumam falar...só que não me lembro (A5D).

Falam... mas não é constante...falam de direitos humanos, saúde reprodutiva... (A6D)

Interessou-nos saber como os poucos professores abordam estes temas durante as aulas, ao que apuramos pelas respostas que não há promoção de debates em torno desses temas nem o recurso a técnicas de dramatização na abordagem destes temas; os alunos entrevistados revelaram que na realidade os professores limitam-se a esclarecer as dúvidas levantadas em torno de algum termos, contrariando o recomendado no plano Curricular do Ensino Secundário Geral, ou seja “as estratégias de abordagem dos temas transversais (...) deverão privilegiar a discussão a possibilidade de confrontar, argumentar e propor mudanças” (MINED, 2007:34), como se pode depreender a partir das respostas à questão como os professores tratam em salas de aulas assuntos de democracia na sala de aulas. Dois alunos responderam que o professor apenas explica quando os alunos colocam dúvidas:

...não aprofundam muito...só falam superficialmente...por exemplo...explicam o que está escrito no livro...só isso...quando o aluno coloca uma dúvida (A1A).

Isso aí...os professores explicam as dúvidas quando o aluno não percebe...só...explicam (A3G).

Depende...quando os alunos perguntam eles explicam...se não perguntam?... Não explicam... (A4B).

Os poucos professores que tentam aprofundar os temas transversais fazem-no por meio de exemplos práticos da vida real no país:

Bem, falam dando exemplos, ...dizem o nosso país é um país democrático porque existem eleições, há direitos humanos ...então significa que há democracia. O povo faz aquilo que quer...(A2I)

Mas... no ano passado ouvi com o professor...este ano não ouvi. Era professor de história, quando ele estava a explicar...chegou de falar de democracia e dizia que os direitos humanos devem ser respeitados (A5D)

Quando questionados em que disciplinas da 10ª classe, a temática de valores democráticos é abordada com frequência, os alunos deram a entender que é na disciplina de português e, sobretudo, na de história:

Principalmente na disciplina de história (A2I)

Na disciplina de português...também história...sim historia... (A3G)

Na história...o professor de história... mas também na disciplina de português” (A4B)

Sim...na disciplina de história...sim na história. (A5D)

O envolvimento dos alunos em *atividades prático-experienciais* que consistem em construir o conhecimento e valores a partir da formalização e/ou conceituação da realidade, é uma das estratégias de educação em valores democráticos. As práticas podem consistir em visitas de estudo aos objetos de interesse e relacionados com os conteúdos escolares, atividades de interajuda e visitas de solidariedade. Estas diferentes atividades sugeridas devem ser desenvolvidas de forma articulada com os conteúdos; a articulação das atividades reflexivas, das conceituais concretas e das práticas experienciais permitem que os conhecimentos e valores têm maior significado para os alunos fazendo com que as aulas sejam agradáveis e interessantes e o currículo seja contextualizado em experiências concretas.

No nosso estudo procuramos saber como os professores envolvem os alunos em atividades com vista a desenvolver o espírito de solidariedade e interajuda na escola. A partir das declarações dos alunos, apuramos que os professores estimulam as atividades viradas para promoção do espírito de solidariedade. De facto, à questão se o aluno se recordava de alguma ocasião em que

foram chamados para ajudar alguém com necessidades, foram recordadas situações de apoio moral e visitas a casa para consolo na dor e na doença:

Já...várias vezes...por exemplo...Em casa de um amigo...um colega...faleceu a mãe e fomos solicitados...toda turma foi a casa dele (A1A)

Sempre...quando alguém perde um familiar, ou esta doente...professor ou aluno, nós vamos visitar...toda a turma vai visitar ou consolar” (A2I)

Acontece sempre,...quando um colega perde familiar, assim o pai...a mãe ou tio...o diretor de turma diz para irmos consolar o colega...(A3G)

Sim...sim, por exemplo hoje, temos uma colega que perdeu a avo e nós fomos em grupo a casa dela consolar a colega...Essa informação saiu quando estávamos na aula de história...daí o professor deu-nos proposta...vamos hoje ou amanhã? E cada um vai tirar aquilo que tem para ajudar a nossa colega (A6C)

### Quadro 11: Sinopse de respostas dos alunos sobre a educação para a democracia

| Alunos | Conceito de Democracia      | Educação para a Democracia     |                       |                            |
|--------|-----------------------------|--------------------------------|-----------------------|----------------------------|
|        |                             | Abordagem de valores nas aulas | Estratégias           | Atividades (solidariedade) |
| A1A    | Liberdade, direitos humanos | Sim (historia)                 | Explicação dos termos | Sim                        |
| A2I    | Desenvolvimento             |                                | Exemplos              | Si                         |
| A3G    | Desenvolvimento, eleições   | Sim (historia)                 | Explicação dos termos | Sim                        |
| A4B    | Desenvolvimento             | Sim (historia)                 | Explicação dos termos | –                          |
| A5D    | Eleições                    | Não                            | Exemplos              | –                          |
| A6C    | Independência nacional      | Raramente                      | –                     | Sim                        |

## 2.2. Formas de comunicação na sala de aula

Um dos valores da democracia é o direito a expressão, valor este que em ambiente de sala de aula democrática deve ser cultivado. Com efeito, foi colocada uma questão para perceber dos alunos em que medida os professores dão oportunidade de eles se expressarem durante as aulas. Em resposta, os alunos foram unânimes em afirmar que os professores dão aos alunos a oportunidade de expressar as suas ideias. Convém, no entanto observar que parece não se tratar de oportunidade de exprimir ideias que não estejam relacionados com as aulas, mas simplesmente no sentido meramente pedagógico:

Dão mesmo...dão oportunidade (A1A).

Sim, sim, dão oportunidade sempre de, depois das aulas,...terminar explicar, dão oportunidade para aqueles que não perceberam para tirarem dúvidas que tem, apesar de alguns professores, quando um aluno tem dúvida, não querem dizer aquilo que ele procura saber... (A2I).

Sim...lá na escola no momento em que...no momento em que tivermos aula né...depois de nos explicar ele pede a quem tem dúvida e que não percebeu bem, para levantar e colocar a dúvida, é quando nós levantamos,...quando não percebemos e colocamos a ele e ele acabando de esclarecer para nós....sim (A3G).

Sim...mas alguns professores...tem outros que não deixam colocar questão... (A4B).

...alguns professores sim fazem...alguns professores...(A6C)

No entanto, os alunos entrevistados revelaram que o direito a expressão era apenas em relação aos conteúdos da aula:

Nós tiramos dúvidas (A1A)

...quando o aluno não perceber bem, o professor deixa falar...(A3G)

...só quando os alunos não entendem bem a matéria, então os professores deixam alunos a colocar as suas duvidas...(A4B).

Nós sempre colocamos as nossas dúvidas...e o professor explica. (A5D)

O exercício do direito à expressão e à opinião pelos alunos é da responsabilidade do professor, que, a partir de exemplos práticos, tem a tarefa de estimular estes valores na sala de aula, dando exemplos de tolerância face a posições diferentes e até contrárias. Com o objetivo de perceber como os professores promovem o direito à expressão e o direito de emitir opinião contrária a partir de práticas concretas, colocamos a seguinte questão: Como os professores reagem quando um aluno emite opinião contrária a deles?

Esta questão dividiu a opinião dos alunos entre os dizem que os professores admitem que os alunos expressem suas opiniões mesmo que contrarie a opinião de professor, desde que seja feita de bons modos e sem lesar o orgulho do professor, e aqueles que afirmam categoricamente que os professores não toleram opiniões contrárias às deles:

Se for professor que entende...pelo menos...se o aluno colocar uma questão sem lesar não é?...o professor compreende...mas há professores que não compreendem e que dizem 'isso pode ser assim, mas eu já expliquei' o resto é consigo (A2I).

Contrariamente ao que disse o aluno (A2I), o aluno (A3G) aludiu o caso de um professor que, tendo-lhe sido colocada uma dúvida por um aluno, ele recusou-se a esclarecer dizendo que o

assunto não era de sua competência visto que o aluno já deveria ter tido conhecimento a partir das classes anteriores:

Lá na escola...isso aconteceu este ano...com um professor...no momento em que ele estava a explicar um meu colega de lado não percebeu e levantou a questão dele...ele disse epa... sr professor eu acho que não percebi bem...e o professor disse 'se você não percebeu nas classes onde você vinha, nunca vai perceber mais, daí não sei explicar mais'... (A3G).

Para outros alunos, os professores são radicalmente opostos e posicionam-se como detentores absolutos de conhecimento, não havendo espaço para uma posição contrária, chegando ao extremo de proferir ameaças aos alunos que porventura se posicionarem contra a opinião do professor:

Confusão...o professor pode explicar o aluno não estar de acordo, querer saber mais...mas há professores que não querem explicar melhor...as vezes zangam com o aluno e o aluno fica assustado...nem para perguntar mais perde moral...isso mesmo (A5D).

Haaaa...nesse caso aí?...até o professor fica furioso com o aluno (...) zanga com aluno" (A6C).

Ainda em relação ao direito de emitir opinião contrária à do professor, um aluno revelou que os alunos se limitam a colocar dúvidas e não opiniões em relação ao material ministrado na aula pelo professor, e que não ocorrem casos de alunos que levantam questões que não estejam relacionadas com o assunto da aula, muito menos opiniões contrárias às dos professores:

Nunca... nunca houve um aluno com opinião contrária à do professor...só dúvidas sobre a aula (A1A).

Uma das competências do professor no âmbito de educação para a democracia é criar condições para que todos os alunos desenvolvam práticas de participação, por meio de mecanismos de envolver a todos nos debates sobre temas e assuntos da aula. Quando questionados sobre o que o professor faz para fazer com que os alunos acanhados também se envolvam nos debates durante as aulas, os respondentes revelaram opiniões diferentes. Alguns alunos revelaram que os professores mobilizam os alunos para participarem dos debates:

Isso é complicado, porque depende de cada um...quem não fala...mas os professores sempre avisam que temos que falar...temos que tirar dúvidas...porque é na escola onde aprendemos a desenvolver...na...mentalmente...acho que, pelo menos, isso aí não é problema do professor...é problema de cada pessoa (...) algumas vezes costumam escolher, vê que aquele sempre está ali e não fala nada e escolhe essa pessoa para pelo menos dizer algo (A2I).

Sim...essa parte aí, para aqueles alunos que não conseguem falar na sala de aula, o professor diz que...na próxima aula será teu colega a falar acerca do material que vamos falar hoje”(A3G)

alguns professores dizem para os alunos que não falam estudarem mais,...outros não dizem nada (A4B).

Outros alunos revelaram que os professores tomam posições extremas a ponto de intimidar aqueles que não participam nos debates ameaçando com a reprovação ou a expulsão da sala de aula:

Nesse caso aí,...há uns professores que não,...se eles não falam eles tiram fora, por exemplo, tenho minha diretora de turma...para quem não faz trabalhos de casa, ela tira fora...outros dizem ‘se você não estudou, o problema é seu, eu já estudei... (A5D)

É que quando o aluno fica sempre...sempre assim na sala de aula, eles dizem ‘quem não fala na minha aula não passa de classe... (A6C)

### **2.3. Aprendizagem cooperativa**

Uma das estratégias úteis para a promoção de valores e competências transversais aos programas curriculares em sala de aula, tais como a responsabilidade, o espírito de tolerância, a cooperação e o respeito pelos colegas, trocas e partilhas de conhecimentos entre os alunos, a existência de entreajuda na divisão de tarefas e a desinibição de alunos mais tímidos é o trabalho em grupos. A eficácia de grupo de trabalho em sala de aula depende, entre outros fatores, do seu grau de heterogeneidade.

Partindo deste pressuposto, procuramos saber dos alunos como é que são formados os grupos de trabalho na sala de aulas. As respostas revelam que o critério de formação de grupos na sala de aulas é ditado ou pela disposição dos alunos na classe, ou conforme a ordem numérica da lista da turma:

O professor é que organiza os grupos...organiza em quatro ou cinco alunos...ele diz, este com este, está neste grupo, aquele e aquele, fica neste grupo...depois viramos as carteiras e começamos a trabalhar em grupo (A1A)

Sempre organizamos em grupos de cinco alunos segundo a nossa lista do livro de turma, para trabalhos em grupo...e nos fins de semana também revemos a matéria custosa que achamos que dá para debater (A3G)

O diretor de turma ou o chefe de turma é que organiza os grupos (...) sempre estamos organizados em ordem numérica...números...então o diretor diz: de um à cinco é o

primeiro grupo, de sete à  $x$  é o segundo, e assim por diante, segundo a lista nominal da turma (A4B)

Nós estamos organizados segundo a lista...no livro de turma, então o chefe da turma organiza os grupos conforme estamos na lista, de um a sete fica um grupo...de oito à... assim sucessivamente...(A5D)

Um aluno mencionou que na formação de grupos, para além do critério de lista, há também o critério de afinidades segundo o qual o aluno escolhe ficar no grupo que lhe apetece.

...os trabalhos em grupo são constantes (...) o professor organiza a turma em grupos segundo a lista nominal ou conforme cada aluno...o grupo que quiser... (A6C)

### Quadro 12: Sinopse de respostas dos alunos sobre o conceito, valores e prática de democracia na escola

| Alunos | Educação para a Democracia             |  |                               |                          |
|--------|--|--|-------------------------------|--------------------------|
|        | Liberdade de expressão na sala de aula | Liberdade de emitir opinião contrária a do professor | Motivação para a participação | Formação de grupos       |
| A1A    | Sim                                    | Nunca  | Indicação directa aos alunos  | Aleatória                |
| A2I    | Sim para tirar dúvidas                 | Não  |                               |                          |
| A3G    | Sim para tirar dúvidas                 |  | Atribuição de tarefa concreta | Segundo a listada turma  |
| A4B    | Alguns professores                     |  | “estudem mais”                | Segundo a listada turma  |
| A5D    |  | Não  | Indiferença                   | Segundo a listada turma  |
| A6C    | Alguns professores                     | Não  | Ameaçam reprovar              | Por afinidade dos alunos |

## 3. Envolvimento dos alunos na vida da escola

### 3.1. Participação na tomada de decisões na escola

Com objetivo de perceber como os alunos são envolvidos na tomada de decisões sobre a vida da escola, procuramos saber dos alunos se participam nas reuniões da escola, fórum tradicional onde se discutem problemas que afetam a comunidade escolar.

As respostas revelam que, para além das concentrações matinais antes do início do dia letivo, das poucas vezes que os alunos foram convidados para participar em reuniões na escola foi para anúncio de notas, não fundamentalmente para decidir sobre assuntos que dizem respeito a escola:

Eu?... não, só me lembro uma...na divulgação de notas...só (A1A)

Não...nunca...só na concentração da escola antes de iniciar as aulas (A2I)

Só na concentração nas manhãs...não, nunca fui convidada (A4B).

No entanto, dois alunos revelaram que tem sido convidados às reuniões da escola, por serem chefes de turma ou chefe geral dos alunos:

Sim, como sendo um chefe de turma, já participei na reunião dos chefes, doutra vez tivemos reunião dos chefes com o diretor da escola (A3G).

Sim fui convidado...foram duas vezes (...) por ser chefe geral dos alunos (A5D).

Quando questionados sobre os assuntos tratados com frequência nas reuniões da escola, um dos alunos (A3G) aludiu questões como a organização das turmas, o cumprimento do regulamento interno, e os atrasos nos primeiros tempos letivos que iniciam com a entoação do hino nacional como sendo os que são frequentemente debatidos nas reuniões:

Lá falamos acerca de organizar as turmas, porque os nossos colegas não vinham organizados, ...regulados de gravata e para eles comparecerem bem cedo para participar no hino nacional...(A3G).

O outro aluno centrou as suas respostas, para além dos assuntos mencionados pelo aluno (A3G), nos aspetos relacionados com infraestruturas e equipamento da escola; ainda realçou a problemática da falta de vedação do recinto escolar, o que faz com que haja introdução de indivíduos que, não sendo alunos da escola, perturbam o decurso normal das aulas:

São muitas, por exemplo, nós falamos de assuntos de casas de banho na escola, o pátio da escola, assuntos de carteiras, estamos há três anos a sentar na argamassa...e outra coisa: alunos que vem trajados de uniforme enquanto não são alunos só para perturbar, como não temos guarda no portão, entram no pátio, insultam os professores, mas não é aluno. E lá fora dizem que os alunos da nossa escola são indisciplinados, enquanto não são da escola os que só entram na escola cometem indisciplina e saem...nós já colocamos esta questão mas até agora não tem solução. (A5D)

### **3.2. Participação dos alunos na elaboração das normas de convivência**

As práticas democráticas na escola pressupõem a participação dos alunos na elaboração de instrumentos que regulam a vida da escola; nas escolas do ensino secundário geral, a vida interna das escolas é regulada pelo regulamento interno da escola, que é divulgado no início de cada ano

letivo em assembleia geral da escola. Com vista a perceber como os alunos entrevistados participaram na elaboração deste documento, foi-lhes colocada a seguinte questão: Pode-me dizer quem elaborou o regulamento interno da escola?

As respostas revelam que o regulamento foi-lhes imposto pela direção da escola e que eles não participaram na sua elaboração. Entretanto um dos alunos entrevistados deu a entender que não interessava saber quem elaborou, pois revelou que “É geral para todas as escolas....” (A1A).

Outros alunos entrevistados acham que foi algum órgão da escola ou o próprio diretor da escola:

Foi...foi o diretor da escola (A3G)

Foi a escola (A4B)

Pelo facto de ter sido encarregue um dos professores da escola para fazer a disseminação do regulamento interno, um dos alunos acha que foi ele quem o elaborou:

No ano passado foi o professor de (...) de história...sim, o diretor de classes das 10<sup>a</sup> classes...foi ele a elaborar... (...) ele saía e lia em cada turma, de manhã e de tarde na presença de todos os alunos e os seus diretores de turmas (A6C).

### **3.3. Provimento do diretor de turma**

A outra faceta da democracia reside na participação no provimento deliberado de eleger os órgãos de direção. Quando questionamos como é que tiveram o diretor de turma e se são os alunos a escolher ou a direção da escola é que indicou, os alunos entrevistados foram unânimes em afirmar que o diretor de turma é indicada por decisão administrativa do diretor da escola:

Ela apresentou-se na turma...ela mesma” (A1A)

Para ser diretor da turma, não fomos nós a escolher, na nossa escola costuma ser a direção da escola, é que nomeia... e dá a lista da turma que vai liderar” (A2I).

Fomos apresentados na turma com o nosso pedagógico, ele disse que esse é que será o diretor dessa turma...e nós acreditamos nele, e até aqui trabalhamos também com ele (A3G).

Não fomos nós a escolher...escolheram no gabinete do diretor...(A4B)

Isso vai ser difícil eu responder...é assim...nós fomos indicados só...que o diretor da turma A ou F é a professora fulana ou professor fulano...ele apresenta-se na turma e diz: eu sou diretor e sou vosso pai...vossa mãe...até ao fim do ano, (...) (A5D).

A direção da escola (A6C).

As assembleias de turma são o lugar privilegiado para a promoção de participação democrática nos debates em torno dos problemas dos alunos, o que exige do diretor de turma uma série de competências e atitudes no relacionamento com os alunos. No entanto, os procedimentos para a nomeação do diretor de turma fazem com que ele ostente uma imagem que não se concilia com os intentos de educar para a democracia no contexto de turma:

Trata-se de uma imagem administrativa que estará na base da secundarização do papel que possa vir a assumir como protagonista da educação para a [democracia] que se pretende liberta de rituais que originam nos alunos o desinteresse e a desconfiança (Pacheco, 2000: 113).

De facto, quando questionados se gostariam de ser eles a eleger o diretor de turma, responderam de forma unânime que “sim” e os argumentos foram várias, entre o fato dos diretores indicados pela direção não revelarem o perfil de liderança - “há professores que não dão para ser diretor de turma” ou “nós temos...diretora de turma ora chega ali, fala muita coisa...ofende” - e o fato de não ter outra alternativa se não a de aceitar o diretor indicado pela direção da escola - “basta indicar que é diretor de turma...você gostar não gostar...” “Gostaríamos, mas não temos costas ‘quentes’” -, como revelam as respostas que seguem:

Gostaria sim...por que é bom...porque há professores que não dão para ser diretor de turma...mas também há outros que dão mesmo para serem diretores de turma (A1A)

Sim (...) porque a professora que nós temos...diretora de turma...ora chega ali, fala muita coisa...ofende...então a professora? Não gostamos dela...” (A4B)

Nós não temos oportunidade de escolher...basta indicar que é diretor de turma...você gosta não gostar...(A5D)

Gostaríamos...mas não temos costas ‘quentes’...(A6C)

Apenas um aluno apresentou opinião contrária em relação à necessidade de serem os próprios alunos a escolher o diretor de turma, tomando uma atitude de concordância com a situação.

Não, ...porque ser diretor de turma não é pelo gosto do aluno...depende do diretor da escola...é assim mesmo. (A2A)

Quando questionados sobre os assuntos frequentemente tratados nas reuniões de turma, alguns alunos mencionaram casos de indisciplina, o decurso das aulas e o mau relacionamento entre professores e alunos:

Como anda a turma, se há alunos indisciplinados e os que se comportam bem, dúvidas sobre...e só (A1A)

É sobre como se comportam os alunos durante as aulas, se há professores que não explicam bem, maltratam os alunos, ...dali ele sai vai ter com o professor (A2I)

Na minha turma, por exemplo, só aconselha aqueles que não participam aulas, faltosos que não fazem provas, ou faltam e vem só para realizar provas, já não é justo para um aluno isso, pode vir achar amanhã de que o diretor de turma ou não me queria, ou um professor assim que está a me perseguir, só por não participar as aulas (A3G).

Assuntos que acontecem na turma, se a turma anda...organização da turma (A6C).

### **3.4. Participação dos alunos na tomada de decisões na turma**

A democratização da gestão escolar implica a superação dos processos centralizados de decisão e a promoção da gestão participativa, na qual as decisões nasçam das discussões coletivas, envolvendo todos os segmentos da escola, particularmente dos alunos;” é assim que procuramos saber dos alunos entrevistados como são tomadas as decisões finais sobre os problemas da turma. As respostas dos alunos revelam a centralização da tomada de decisões no diretor de turma ou no diretor da escola:

O diretor de turma é que decide (A1A)

Essa parte aí...os alunos é que falam para o diretor da turma, por sua vez ele sai e diz ok...eu vou resolver com essa pessoa e sai vai resolver, por sua vez vem e diz que já acabou...já falamos e já acabou...(A2I)

Como chefe de turma, se não conseguir aquilo que acontecer falo para diretor de turma, se diretor de turma também não conseguir, da informação na secção pedagógica e tudo é resolvido lá mesmo. (A3G)

A professora...a diretora de turma é que decide (A4B)

A opinião de um dos alunos é diferente, pois ele acha que a nível da turma, o diretor abre espaço para a participação na tomada de decisões por meio de consultas aos alunos:

Primeiro o professor consulta a nós...se nós concordarmos que isso pode ser...fica assim...(A6C)

Quando questionados se recordavam de alguma decisão tomada na Turma com base de voto, todos foram unânimes em afirmar que votaram no ato da reestruturação da turma, para indicar o chefe de turma e outros membros da estrutura da turma:

Sim me recordo, ...sempre que é para escolher o chefe de turma, o chefe de higiene e...nós votamos (A1A)

Nós votamos...votamos para escolher o chefe de turma, o chefe de higiene...e só (A2I).

Quando o diretor de turma chegou, disse para escolhermos o chefe de turma...uma aluna ou aluno, então votamos...foi assim (A3G).

Só ao escolhermos o nosso chefe de turma e...de higiene também...ai votamos sim... (A4B)

Sim, neste ano mesmo...escolhemos o nosso chefe de turma e ...votamos (A6C)

### **3.5. Organizações autónomas dos alunos na escola**

O Grêmio Estudantil é um órgão composto somente de estudantes. Segundo afirmam Fernet e Pelozo (2006), é um mecanismo de participação que favorece o aparecimento de lideranças, além desenvolver o senso crítico e participativo e o engajamento dos alunos nas atividades escolares e da comunidade, assumindo um caráter pedagógico ao promover a aprendizagem de processos administrativos, inerentes a toda organização, e dotando os alunos de conhecimentos e competências fundamentais para umas atuações conscientes, coletivas e organizada na sociedade.

Com o objetivo de saber dos alunos entrevistados a existência de organização autónoma dos alunos foi colocada a seguinte questão: Existe na escola uma organização de autoria de alunos e gerida pelos alunos? Dos dados ressalta a ideia de que as organizações fundamentalmente desportivas surgiram no âmbito das aulas de educação física e não da iniciativa e do interesse dos alunos:

Há...não na nossa classe, foi iniciativa do professor de educação física que disse que na aula a seguir devemos vir apresentar danças para uma avaliação” (A1A).

Ouvi dizer...mas este ano não...no ano passado havia, mas este ano não, na minha turma estamos organizados a partir da educação física...” (A3G).

Futebol... escolheram aqueles que sabem jogar...os que não sabem jogar, deixaram assim mesmo.” (A4B).

No entanto, o aluno A5D afirma que a equipa de futebol onze que existe na escola é da sua autoria quando procuramos saber como é que sozinho formou a equipa, ele acrescentou que foi no âmbito da educação física:

Temos uma equipa de futebol 11...organizei com os meus colegas (...) jogamos nas aulas de educação física, quando o professor decide que hoje é futebol...(A5D)

Não, não, ...existe uma equipa dos professores...(A6C)

Quando perguntamos aos alunos da existência de outras atividades que não estejam relacionadas com as aulas de educação física e que desenvolvem na escola, eles mencionaram a atividade de limpeza aos sábados. Trata-se atividades programadas semanalmente pela direção da escola e visam manter o recinto escolar limpo:

Bem, se houver um dia, por exemplo, no dia de limpeza, vamos a escola limpar...tratar da escola... (A1A)

Nos mandam, as vezes se for no sábado,...nos mandam fazer limpeza. (A2I)

Nós resolvemos trabalhos de casa, para estarmos preparados... (A3G)

Nos fins de semana, aos sábados, temos limpeza (A5D)

“Fazemos limpeza. (A 6C)

**Quadro 13: Sinopse de resposta dos alunos sobre envolvimento na vida da escola**

| Alunos | Envolvimento dos alunos na vida da escola |                                   |   |                              |                                   |                                       |                                      |
|--------|---|-----------------------------------|---|------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|
|        | Participação nas reuniões da escola       | Temas das reuniões                | Participou na elaboração do regulamento | Problema do diretor de turma | Porque gostaria de escolher o DT? | Assuntos nas reuniões de turma        | Outras atividades para além de aulas |
| A1A    | Na divulgação de notas                    |                                   | Não                                     | Apresentou-se                | Porque é bom                      | Indisciplina, dúvidas                 | Limpeza                              |
| A2I    | Abertura do ano letivo                    |                                   |   | Nomeação                     |                                   |                                       | Fazer limpeza                        |
| A3G    | Sim                                       | Cumprimento do regulamento        |   | Fomos apresentado            |                                   | Comportamento de alunos e professores | Tarefas escolares em casa            |
| A4B    | Concentração matinal                      |                                   |   | O diretor escolheu           | Não gostamos da diretora          |                                       | Limpeza na escola                    |
| A5D    | Sim                                       | Regulamento e problemas da escola | Sim                                     | Apresentou-se                | Não temos alternativa             | Faltas as aulas                       |                                      |
| A6C    |   |                                   | Não                                     | Nomeação                     | Não podemos                       | Organização da turma                  | Limpeza                              |

#### 4. Síntese das ideias centrais dos alunos

Das entrevistas feitas aos alunos ficaram retidas as seguintes ideias principais:

Em todos os depoimentos estão patentes valores inerentes à democracia, tais como, *liberdade, paz, justiça, direitos humanos e independência*, assim como a percepção de que democracia é a possibilidade de eleger os representantes, o que nos leva a inferir que, na percepção dos alunos entrevistados, a democracia reside não maneira como as pessoas se relacionam no convívio de cada dia na escolha do que deve representar os interesses da maioria.

No que diz respeito ao significado dos valores democráticos como participação, tolerância, solidariedade, direito a opinião, direito a associação e direito de eleger e ser eleito, de um modo geral foi notório o fato de os alunos conceberem a participação como sendo apenas a presença em reuniões e outros eventos, enquanto a tolerância é vista como sinónimo de perdão; os alunos associam ao valor solidariedade o ato de ajudar e prestar socorro as pessoas necessitadas; o direito de eleger e ser eleito é entendido como o ato de ir votar quando decorrem eleições; o saber ouvir é entendido como sendo a capacidade de prestar atenção quando alguém fala pelo aluno (A5D). Entretanto nenhum aluno foi capaz de dar a sua percepção em relação ao valor do direito de associação.

No que tange à educação para a convivência democrática no contexto escolar, ficou patente que a abordagem dos temas relativos a essa matéria pelos professores é escassa. Os alunos referem que é sobretudo na disciplina de história que os temas são abordados. Contudo ficou também claro que das poucas vezes que os temas são abordados, os professores limitam-se a explicar o significado dos termos e isso apenas quando os alunos solicitam. Saliente-se, no entanto, o facto de alguns professores, na ótica dos alunos, recorrerem a exemplos de vida prática para explicar o sentido de tais termos.

Um aspeto que ressalta dos depoimentos da maioria dos alunos são as atividades prático-experienciais viradas unicamente à prestação de solidariedade moral a colegas e outros membros da escola em caso de situações de doença ou morte.

Sobre a comunicação na sala de aula os alunos afirmaram que os professores dão aos alunos a oportunidade de expressar as suas ideias, mas tudo indica que trata-se apenas de opiniões sobre assuntos relacionados com o conteúdo programático abordado na aula, como colocar dúvidas, por exemplo. Saliente-se que os alunos revelaram casos de colegas que, tendo expresso ideias

que tinha uma relação com a aula ou contrárias às do professor, foram ameaçados de expulsão da sala ou de reprovação.

No caso das estratégias usados pelos professores para envolver todos os alunos da turma nas discussões e debates na sala de aula, ficou a ideia de que a estratégia de mobilização e indicação direta aos alunos que não se envolvem constituem estratégias predominantes e há poucos casos de ameaças de reprovação.

Relativamente aos critérios de formação de grupos de trabalho na sala de aula, no âmbito da aprendizagem cooperativa, os alunos apontam o critério da lista nominal no livro de registo de aula e a forma aleatória.

Os alunos revelaram que não há participação direta na tomada de decisões na escola e que este é feito mediante a representação pelos delegados de turma ou chefes de turma, eleitos por voto direto nas turmas. Revelaram ainda que das poucas vezes que foram solicitados para comparecer na reunião da escola foi nas sessões de divulgação de notas nos fins do trimestre letivo.

Quanto ao provimento do diretor de turma, os alunos afirmaram não saber que critérios são seguidos para a sua indicação e que era seu desejo serem eles a eleger o professor para dirigir a sua turma, mas que não há nada fazer senão conformar-se com o que é decidido pela direção da escola.

Nas reuniões de turma discutem-se assuntos previstos no RESG, ou seja, os casos de indisciplina, faltas dos alunos e professores e aproveitamento pedagógico. Revelaram ainda que o único momento em que exerceram o direito a voto na reunião de turma foi no ato de eleição do chefe de turma e seu coadjuvante, ou seja, o chefe de higiene.

Sobre a criação de organizações autónomas na escola, os alunos revelaram que não existe nenhuma organização autónoma e que as que existem, equipas de futebol, foram criadas no âmbito da disciplina de educação física

## CAPITULO VI

### A EDUCAÇÃO ESCOLAR EM VALORES DEMOCRÁTICOS

Neste capítulo apresentamos o cruzamento geral das vozes dos atores, tentando construir uma síntese global dos discursos recolhidos mediante as entrevistas, para perceber se existe algum padrão comum das percepções ou se, pelo contrário, há divergências, com vista a adquirir maior segurança nos resultados obtidos e tirar ilações dessas semelhanças e diferenças de leitura da mesma realidade. Depois, foi nossa intenção confrontar as opiniões dos atores escolares com as suas práticas diárias na escola, recolhidas mediante a observação de aulas de história e de geografia e conselhos de turma. Desta feita, num primeiro momento colocamos de um lado as opiniões dos alunos sobre como vivenciam a aprendizagem da democracia no contexto escolar e as dos professores sobre como fomentam essa aprendizagem; num segundo momento apresenta-se o que observamos sobre como são postas em prática as diferentes metodologias de educação para a democracia no contexto escolar, tomando como referência o recomendado no PCESG sobre a matéria.

#### 1. O conceito de democracia

Em relação ao conceito de democracia, enquanto os professores associam este conceito à liberdade de expressão que, na opinião deles, se reflete na possibilidade de convivência em ambiente de diferença de ideias, uma evidente percepção da democracia na vertente de modo de convivência baseada em valores específicos, ou seja, à democracia social, os alunos destacam valores como, *liberdade, paz, justiça, direitos humanos e independência*, assim como à possibilidade de eleger os representantes; do mesmo modo, o diretor associa a democracia à participação dos membros da comunidade escolar na resolução dos problemas da escola. Esta convergência nos leva a inferir que, na percepção dos entrevistados, a democracia reside na maneira como as pessoas se relacionam no convívio de cada dia.

Por outro lado, tanto da parte dos professores como da dos alunos, foi notória a associação do conceito de democracia à liberdade de cada um eleger quem acha melhor para o representar, o que nos remete para a conceção de democracia enquanto forma de governo ou seja à democracia política, apenas na sua vertente de democracia representativa.

Achamos pertinente referir os atores, o diretor, os professores e os alunos, terem as mesmas perceções do conceito democracia, democracia política e democracia social,

## **2. Prática de democracia na escola**

Quanto à prática de democracia na escola, os professores são de opinião de que na escola pratica-se democracia justificando essa posição pelo facto de haver liberdade de expressão, boa interação entre alunos e professores dentro e fora do recinto escolar, o exercício de direito à reclamação. A opinião de que na escola em estudo exerce-se a democracia foi secundada pelo diretor da escola tendo revelado que as evidências da prática de democracia na escola residem no facto da comunidade escolar participar na tomada de decisões na escola, segundo vem definido nos documentos normativos da escola. Realce-se que, para um professor, na escola não há prática de democracia devido ao “autoritarismo expresso pela direção da escola na relação com os docentes...” (P11)

Tanto os professores que acham que na escola se pratica a democracia, baseando-se em valores como liberdade de expressão e bom relacionamento entre alunos e professores, como para o que acha que não se pratica a democracia na escola está clara a visão reducionista do que seja a prática de democracia no contexto escolar. Na realidade as práticas democráticas no contexto escolar abrangem todos os segmentos da escola, desde a área de gestão, por meio de envolvimento de todos os atores na tomada de decisões, na área pedagógica por meio de recurso a metodologias participativas e nas atividades lúdicas incentivando e criando condições para a organização dos alunos.

Antunes (2005) esboçou uma série de indicadores que ajudam a revelar se há prática efetiva de democracia na escola, citamos apenas alguns:

Em relação à participação, perguntamo-nos: a escola tem incentivado e criado condições para a organização dos estudantes? Quantas escolas contam com Grêmios Estudantis ou outra forma de organização dos alunos? A escola ouve e reconhece esse

segmento? Contamos com a participação dos alunos e das alunas, dos pais e da comunidade em geral na construção do projeto político-pedagógico? Quantas vezes a escola convida a comunidade para refletir sobre as práticas vivenciadas em relação ao planejamento, à avaliação, à participação, às relações humanas? Quem define as regras disciplinares na escola? Elas dizem respeito a todos os segmentos? Na maioria das vezes, quando há regras disciplinares, elas dizem respeito a direitos e deveres dos alunos? E os direitos e deveres do diretor, dos professores, da merendeira? (2005: 3).

A mesma autoria prossegue, destacando os indicadores de organização dos espaços e tempos na escola:

Quanto tempo durante o ano ela reserva para pensar coletivamente o seu projeto? Como é organizado o espaço escolar? Em geral, além das salas de aula, da cozinha, dos banheiros, do pátio, há sala específica para a direção e para os professores? Onde os alunos se reúnem? Onde os pais se encontram e discutem sobre a escola de seus filhos? Qual o espaço que a escola reserva a eles? (2005: 3).

As práticas democráticas na escola, portanto não se restringem à liberdade de expressão e bom relacionamento entre alunos e professores, como deixaram perceber os professores e o diretor da escola.

### **3. A educação para a democracia na sala de aula**

No âmbito de Educação para a convivência democrática no contexto escolar preconizado no Plano Curricular do Ensino Secundário Geral sob forma de temas transversais constatamos que os professores revelaram tratar-se de um assunto que é apenas abordado em seminários de capacitação, o que reflete a forma difusa de como percebem a educação em valores democráticos. No entanto, o diretor acha que a observância do prescrito no PCESG sobre a educação em valores democráticos é da responsabilidade do professor e acentua o fato de existirem temas obrigatórias que constam do plano curricular, tais como HIV sida.

No que tange à educação para a convivência democrática por via de articulação dos conteúdos curriculares com os temas transversais, ficou patente que na ótica dos alunos a abordagem dos temas relativos a essa matéria pelos professores é escassa. Os alunos referem que é sobretudo na disciplina de história que os temas são abordados. Contudo ficou também claro que das poucas vezes que os temas são abordados, os professores limitam-se a explicar o significado dos termos e isso apenas quando os alunos a solicitam. Saliente-se, no entanto, o facto de alguns professores, ainda na ótica dos alunos, recorrerem, ocasionalmente a exemplos de vida prática para explicar o

sentido de tais termos. No entanto, os professores revelaram que nas aulas recorrem a métodos que levam os alunos a desenvolver competências de convivência democrática com realce ao recurso aos trabalhos em grupos, a debates e simulações, mesmo que eles não concebiam estas metodologias intencionalmente para fins de educação para a democracia. Estas afirmações contrastam com as dos alunos que referindo-se sobre a comunicação na sala de aula, afirmaram que os professores dão oportunidade de expressar as suas ideias, contudo trata-se apenas de opiniões sobre assuntos relacionados com o conteúdo programático abordado na aula, como colocar dúvidas, por exemplo.

Salientem-se os alunos que revelaram casos de colegas que, tendo expresso ideias que não tinham relação com a aula ou eram contrárias às do professor, foram ameaçados ou sujeitos a situações constrangedoras: "...mas há professores que não compreendem e que dizem 'isso pode ser assim, mas eu já expliquei' o resto é consigo" (A2I); " nesse caso aí?...até o professor fica furioso com o aluno (...) zanga com aluno" (A6C), ou "Confusão...o professor pode explicar o aluno não estar de acordo, querer saber mais...mas há professores que não querem explicar melhor...as vezes zangam com o aluno e o aluno fica assustado" (A5D).

A atitude de autoritarismo revelada pelos professores, na ótica dos alunos, pode ser consequência do preconceito que muitos deles têm de que por serem detentores do conhecimento não podem ser contrariados pelos próprios alunos. Perrenoud, mesmo reconhecendo que professores e alunos não são iguais na ordem de conhecimento, adverte que

Essa relação assimétrica não justifica nem a dominação, nem a humilhação, nem exercício arbitrário de autoridade. O papel dos professores, para ajudar a aprender, é negociar tudo o que pode ser negociado sem comprometer seus próprios direitos e sua missão. (2005: 141)

A propósito de atitudes autoritárias no processo de nas relações pedagógicas em sala de aula Paro (1993) *cit in* Antunes (2005) realça que as relações autoritárias, fundamentadas no "eu penso, você executa; eu mando, você cumpre; eu decido, você se submete" negam, na relação pedagógica, a vivência daquilo que nos caracteriza como humanos: pensar, refletir, avaliar, projetar, propor, recriar, agir sobre a realidade, transformando-a e transformando a nós mesmos. A relação autoritária exclui e impede que todos sejam sujeitos do processo educativo.

Ou, dito por outras palavras, a importância da democracia na escola reside no fato de que não há relação verdadeiramente pedagógica estruturada em bases autoritárias.

#### 4. Estratégias de sala de aula

Em relação à observância dos critérios na formação de grupos de trabalho, as opiniões dos professores dividem-se: uns dizem que compõem grupo de forma aleatória, outros seguem a lista numérica da turma e outros ainda dizem ter o cuidado de tomar em conta a heterogeneidade. Mas os alunos referem que a formação de grupos é segundo a ordem da lista no livro de turma, ou seja sem nenhum critério que preveja a integração nos grupos de alunos diferentes em habilidades ou em género.

As opiniões relativas às estratégias usadas pelos professores para motivar os alunos a participar nos debates divergem quando cruzadas com o ponto de vista dos alunos. Enquanto os professores afirmam que optam por colocar questões diretamente aos alunos que não participam dos debates - “...eu chamo o aluno para ele dizer alguma coisa...” (P1I), “...dar palavra ao aluno e não desprezar o que vai dizer...” (P4Q), ou pelo diálogo “...eu tenho conversado com o aluno...” (P5Pt) -, registamos depoimentos de alunos que dizem que os professores tomam posições extremas para os alunos que não colaboram nas aulas - “...há uns professores que não...se eles [os alunos] não falam eles tiram fora...” (A5D) ou ainda “...se você não estudou o problema é seu”; até citam casos de ameaças de reprovação, “ quem não fala na minha aula não passa de classe” (A6C).

No lugar de refletir sobre o que fazer para motivar os alunos, os professores adotam posturas tradicionais que não coadunam com a educação para democracia em contexto de sala de aula, como refere Jesus (2008) ao salientar que no passado, os alunos tinham que se adaptar aos métodos dos professores, mas atualmente o professor deve procurar ir ao encontro dos interesses e da linguagem dos alunos, no sentido de promover uma perceção de aperfeiçoamento pessoal e o esforço do aluno sendo flexível e dando exemplos.

O mesmo autor sugere algumas frases que o professor pode utilizar para estimular o aluno a participar na aula, são as seguintes:

devias estar orgulhoso dos teus resultados”, em vez de “estou orgulhoso de ti” (no sentido de responsabilizar o aluno pelo seu comportamento, indo ao encontro da sua necessidade de auto-determinação); “estás quase lá”, em vez de “está quase tudo errado” ou “não fazes nada de jeito” (no sentido de promover uma perceção de aperfeiçoamento pessoal e o esforço do aluno); “esteja mais a vontade para perguntar sempre que não compreenderem alguma explicação ou queiram apresentar algum comentário relevante”, em vez de “não me interrompam, se tiverem dúvidas perguntem no fim” (no sentido de promover a participação dos alunos e a compreensão e o acompanhamento das explicações do professor); “vez como hoje te

estás a portar bem”, em vez de “para brincar estás sempre pronto” ou “tinhas que ser tu” (no sentido de evidenciar os comportamentos de disciplina dos alunos e não apenas os de indisciplina) (Jesus, 2005: 22).

## 5. Perfil do diretor de turma

No que tange aos procedimentos para o provimento do diretor de turma, nota-se um desfasamento nas declarações do diretor da escola e dos professores. De facto, todos os professores que se referiram ao assunto afirmaram que foram indicados para serem diretores de turma para completar a sua carga horária semanal que é de vinte e quatro horas como afirma o professor (P1I) - “...eu não fazia vinte e quatro tempos, ...e dai prontos me colocaram como diretor de turma para completar a carga horária minha” (P1I) - e o (P4Q) - “É assim, por norma (...) se você não completa vinte e quatro horas a direção da escola decide para completar...neste caso atribui-se as horas de reunião de turma... (P4Q). No entanto, o diretor da escola refere que os professores são indicados ao cargo do diretor de turma em função de suas competências e responsabilidade: tudo passa necessariamente pela responsabilidade, pela competência. (D1).

O facto de os professores assumirem que o provimento do diretor de turma, a partir das suas vivências, não obedece outros critérios, senão meramente administrativos, (completar a carga horária) revela que este cargo de tamanha importância para a educação dos alunos é remetido para o plano secundário. No entanto, Boavista defende que o diretor de turma é entendido como

figura de gestão intermédia da Escola, com responsabilidades específicas na coordenação de todos os professores da turma, pela promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos e sua integração no ambiente escolar, bem como pelo relacionamento estabelecido entre a Escola, Encarregados de Educação e a Comunidade (2013: 47).

Relegar essa figura em segundo plano pode significar, é relegar a educação em valores democráticos dos alunos para o plano secundário. O diretor de turma, pelas suas atribuições, tem de reunir múltiplas competências de forma a cumprir integralmente as suas atribuições, que na realidade, ultrapassam os limites meramente administrativos.

Como realçam Boavista e Sousa (2013), responder a função de diretor de turma exige estar preparado para cumprir múltiplas valências que são da sua responsabilidade que não esgota no

conhecimento das normas da escola; o diretor de turma necessita de ter visão integrada de todos os recursos da escola e da comunidade educativa de modo a ser capaz de responder a todos os desafios do desenvolvimento integral do aluno.

## **5. Participação dos alunos na vida da escola**

Em relação a participação dos alunos na vida da escola, os depoimentos dos alunos divergem quando cruzadas com as do diretor que afirma haver participação de toda a comunidade escolar na resolução dos problemas da escola: "...acho que há participação de todos na resolução dos problemas da escola ...a partir dos alunos..." enquanto os alunos dizem terem sido convidados para reunião, apenas por ocasião de divulgação de notas na escola.

O diretor da escola apoia-se no modelo de participação dos alunos nas escolas secundárias do país formalmente instituído por meio de representação nos Conselhos da Escola; segundo o Regulamento do Ensino Secundário Geral, naquele órgão os alunos são representados por dois colegas sendo um de cada ciclo, ou seja, um aluno representa os colegas da oitava à décima classe e outro, representa os das décimas primeiras à décima segunda classe.

Como constatamos nas entrevistas aos alunos, apenas os delegados dos alunos participam dos Conselhos da Escola, que na ótica de Afonso e Lima (1990) trata-se de uma participação regulamentada (formal) que admite a intervenção dos atores através de representação (representativa) e sem ações concretas no processo de tomada de decisões (passiva).

Na verdade, as entrevistas dão-nos as perceções, os sentimentos e as opiniões dos atores escolares e remetem-nos quer para o plano das orientações do Ministério da Educação quer para o plano das orientações (re)formuladas da escola e dos seus órgãos. Querendo ainda aprofundar mais o conhecimento sobre a educação nos valores democráticos na escola em estudo, decidimos, por um lado, analisar as orientações que os professores recebem nesta matéria e observar como os professores e alunos põem em prática a educação em valores democráticos prevista no PCESG, no contexto de sala de aula.

## 7. Democracia e educação para os valores democráticos no PCESG

Partimos dos pressupostos de que a escola em estudo assume os princípios preconizados nos documentos estruturantes do ensino secundário geral no que diz respeito à democracia e à educação para os valores democráticos em contexto escolar; convém recordar o fato de o PCESG, no âmbito da educação para a cidadania, traduzir “as aspirações da sociedade moçambicana no sentido de formar cidadãos responsáveis, ativos, participativos e empreendedores” (MEC, 2007: 1).

Tais aspirações constituem a réplica dos objetivos do Sistema Nacional da Educação, que preconiza que um dos objetivos do sistema é educar para o espírito da unidade nacional, paz, tolerância, democracia, solidariedade e respeito pelos direitos humanos, em particular os direitos da mulher e da criança.

A realização destes objetivos está ancorada, entre outros pressupostos, nos seguintes: educação inclusiva e ensino-aprendizagem centrado no aluno.

Para efetivar a *educação inclusiva*, no âmbito da educação em valores democrático, escola precisa mudar a sua configuração tradicional e adequar-se aos objetivos do sistema Nacional da Educação sobre a educação para a cidadania, o que implica que

...a escola para além de desenvolver competências relevantes para a vida deverá, ela própria constituir-se num espaço de prática e de exercício dos direitos universais do Homem, isto é, na forma como a escola se organiza, na maneira como interage com os diferentes atores no processo educativo e no trabalho pedagógico (MEC, 2007:15).

É assim que o regulamento do Ensino Secundário Geral, para “garantir uma gestão democrática e transparente da escola, institui os Conselhos de Escola com objetivos de ajustar as diretrizes e metas estabelecidas a nível central e local à realidade da escola com a participação de todos a comunidade escolar”. Trata-se de um órgão cuja composição contempla todos os intervenientes do processo educativo, ou seja, professores, docentes, pessoal administrativo, alunos, pais e encarregados da educação, organizações autónomas dos alunos e representantes da comunidade.

Os Conselhos de Escola são uma forma de organização da escola para educar os alunos em valores democráticos, constituindo uma ferramenta importante de envolvimento dos alunos na vida escola no sentido de que, enquanto estratégia de gestão democrática da escola, trazem implícita a relevância de sua função mobilizadora através do exercício de processos socializadores, baseados numa lógica de ocupação do espaço social.

Segundo o RESG, compete ao Conselho de Escola:

- Analisar a aplicação das diretrizes e metas da instituição e propor aspetos que achar mais pertinentes sobre a matéria;
- Apreciar e pronunciar-se sobre a condição de projetos de apoio material ou psico-pedagógico;
- Pronunciar-se sobre a melhor aplicação de todos os fundos da escola: do orçamento do estado, provenientes da contribuição da comunidade e de outras receitas.
- Sugerir à Direcção Provincial da Educação um calendário escolar mais adequado à realidade social, cultural e económica em que a escola se insere.
- Aprovar o relatório da turma.
- Aprovar o regulamento interno da Escola e promover a sua aplicação.
- Aprovar o plano anual e estratégico da Escola e promover a sua implementação.
- Apreciar e pronunciar-se sobre os grandes aspetos que caracterizam o comportamento da massa estudantil.
- Pronunciar-se sobre o desempenho do Diretor da Escola e do Coletivo de Direcção da Escola.
- Propor aos órgãos competentes a continuação ou cessação do mandato do Diretor da Escola e dos membros do colectivo de direcção da escola.
- Pronunciar-se sobre questões disciplinares referentes a professores e alunos.

No entanto é a Turma o espaço privilegiado para o aluno realizar o exercício pleno do seus direitos de participação direta na resolução dos diferentes problemas que afetam a escola em geral e a própria turma em particular; é na turma, a mínima unidade administrativa e pedagógica da escola, onde são postas em prática as diferentes estratégias de abordagem de temas conducentes à aprendizagem prática dos valores democráticos. A maior parte das técnicas de abordagem dos temas relativos a educação em valores democrático, tais como, debates, dramatizações, chuva de ideias, visitas de estudo, sem esgotar todos, ocorrem no círculo da turma.

É nos conselhos de turma, que ocorrem regularmente uma vez por semana, sob direção do respetivo diretor, que os alunos discutem os problemas disciplinares. Por outro lado, é imprescindível que a escola esteja aberta ao envolvimento dos diferentes intervenientes, como Instituições Pública e Privadas, ONG's e a comunidade em geral, na participação e na elaboração de um projecto educativo da escola que inclui atividades que visem o desenvolvimento de competências de cidadania democrática, como a promoção de palestras proferidas por especialistas de áreas específicas, o convite aos anciãos da comunidade, figuras a que estão associados as tradições moçambicanas, para colaborarem na transmissão dos seus ensinamentos.

No âmbito *o ensino-aprendizagem centrado no aluno*, percebido como adoção de uma série de metodologias favoráveis à educação para a cidadania, é referido pelo plano curricular como sendo

estratégias que proporcionam uma participação ativa do aluno, tais como, trabalhos aos pares e em grupos, debates, chuva de ideias, jogos de papeis...[de forma a criar] a possibilidade de confrontar opiniões, questionar-se sobre a realidade e propor alternativas de solução de problemas (MEC, 2007:15).

Constituem valores a serem cultivados no ensino secundário geral, a igualdade, liberdade, solidariedade, humildade, honestidade, tolerância, responsabilidade, perseverança, respeito e amor a pátria; não sendo estes valores especificamente constituintes de uma disciplina concreta, o PCESG recomenda que sejam abordados sob forma de temas transversais.

De fato o PCESG refere que os temas transversais traduzem “um conjunto de questões que preocupam a sociedade que não pertencem a uma área ou disciplina” (MEC, 2007: 33), pelo que, para a sua abordagem, não tem definido um tempo específico, a nível do currículo.

Fica claro que cabe ao professor, com perspicácia e sensibilidade, na sala de aula saber aproveitar os momentos oportunos para, dentro dos conteúdos da sua disciplina, abordar os temas transversais. Disto resulta a necessidade dos professores estarem atualizados com o seu tempo e espaço discutindo e socializando com seus colegas propostas para uma melhor adequação dos temas às disciplinas. Aliás, ainda o PCESG recomenda que dos temas transversais mobilize toda a comunidade escolar, instituições ligadas a tais temas, e adverte ainda que

A lecionação destes temas exige ainda que se faça uma reflexão conjunta dos conteúdos a serem lecionados em cada um dos temas e respetivas estratégias. Estas deveram privilegiar a discussão possibilidade de confrontar, argumentar e propor mudanças. O estudo de cada um dos temas não se esgota no ambiente de sala de aulas,

devendo ser extensivo a outros espaços menos formais, tais como os círculos de interesse, encontros juvenis, clubes, entre outros agrupamentos. (MEC, 2007:34)

Fica claro que o PCESG não estabelece uma metodologia que se considere como sendo a mais adequada para a abordagem dos temas transversais; o importante é que fique bastante claro para o aluno que aqueles conteúdos têm relação com a sua vida.

Desta feita é evidente que nos termos dos documentos estruturantes do ensino secundário geral sobre a democracia e educação para os valores democráticos, os temas transversais expressam conceitos e valores básicos à democracia e à cidadania, e obedecem a questões importantes e urgentes para a sociedade contemporânea em geral a moçambicana em particular. Refere-se à temas que permeiam todas as áreas do conhecimento, e estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores.

## **8. A educação para a democracia nas orientações da escola**

Nesta parte do trabalho analisamos como a escola se orienta, por meio dos órgãos formalmente instituídos, para a educação para a democracia. A nossa análise baseou-se em atas das reuniões dos Conselhos Pedagógicos e de grupos de disciplina, especificamente, do grupo disciplinar de história, órgãos vocacionados para o delineamento de metodologias de ensino e outras atividades extracurriculares na escola.

### **8.1. Na orientação pedagógica global**

A educação para a democracia no contexto escolar pressupõe uma série de atividades intencionalmente desenvolvidas visando levar os alunos à assimilação de valores que estão presentes nos conteúdos das disciplinas lecionada na escola, nos procedimentos e atitudes dos professores, colegas de turma e em todas as experiências vividas na escola.

Reconhecida a pertinência do papel da escola na educação em valores democráticos, o PCESG integra um conjunto de questões orientadas especificamente para levar os alunos a aprender a viver com os outros assumindo condutas socialmente aceites. Trata-se de questões que, pela sua

natureza, não fazem parte de uma disciplina específica mas são suscetíveis de serem tratados transversalmente em todas as disciplinas:

A transversalidade [dessas questões] surge como uma estratégia didática de introdução de conteúdos sistematizados, no currículo e na prática pedagógica de modo que sejam abordados de forma integrada ao longo da formação dos alunos. Embora em todos os campos de conhecimento veiculem de alguma maneira valores relacionados com as questões transversais, trata-se de incorporar de forma explícita objetivos, conteúdos, competências básicas e estratégias de abordagem às diferentes matérias e a estabelecer uma ligação com a vida real (MEC, 2007:8).

Não estando definido um tempo específico, a abordagem dos temas transversais pressupõe um trabalho de planificação conjunta entre professores, para em conjunto refletir e decidir sobre os conteúdos e as respectivas estratégias de ministra-los.

O Conselho Pedagógico é o órgão a nível da escola onde se organiza o processo docente, se debatem as metodologias de ensino e se assegura a aplicação dos programas, das metodologias de ensino e a respetiva avaliação. Presume-se, por isso, que as linhas orientadoras de educação para a democracia que consta do PCEG seja matéria de análise nos Conselhos Pedagógicos da escola.

Com o objetivo de verificar como são abordados os assuntos relacionados com a educação em valores democráticos analisamos as atas do Conselho Pedagógico da Escola; especificamente, pretendíamos verificar se na agenda do conselho constam itens relativos a temas transversais e que decisões são tomadas em torno dessa questão naquele Órgão Pedagógico.

Das três atas analisadas verificamos que em nenhuma consta a educação em valores democráticos, ou mesmo, temas transversais como ponto da agenda da reunião. De um modo geral, as reuniões do conselho centram-se mais na verificação do grau do cumprimento do programa e controle de frequência dos professores nas reuniões de planificação dos grupos disciplinares.

Nas atas analisadas, são frequentes expressões que evidenciam os contornos informativos e de prestação de contas por parte dos professores ao presidente do conselho. Com efeito, citamos algumas expressões, como exemplos, que extraímos da ata do Conselho Pedagógico realizado a 1 de Julho de 2003, que tinha como agenda:

- Análise do decurso das aulas.
- Preparação para as provas provinciais

- Diversos

As intervenções dos participantes, delegados de disciplinas, tiveram como tónica o grau de cumprimento do programa à data da realização do conselho:

“As aulas estão a decorrer num bom ritmo; para a 10ª classe faltam seis aulas para cumprir o programa” (Delegado de Química)

“...o programa será cumprido em todas as classes (...) salientou a dificuldade que têm na realização do trabalho por causa de falta de material” (Delegado de Geografia).

“...vai haver o cumprimento do programa com exceção para 8ª e 9ª classes” (Delegados de Português e Francês);

“...houve ligeira melhoria no aproveitamento na disciplina de história” (Delegado de História)

Como se pode depreender, a ata do Conselho Pedagógico nada revela se foram debatidas questões relativas à educação em valores democrático e mesmo referentes a temas transversais. Tudo indica que a preocupação do Conselho Pedagógico é velar pelo cumprimento do programa centralmente definido, com o risco de a escola ser sancionada caso isso não ocorra. Nesta análise está clara a preocupação em cumprir o que está programado, na perspetiva de cumprir o calendário académico anual, numa lógica de uniformidade de conteúdos, uniformidade de extensão dos programas, e limites estreitos para o ritmo de implementação, grelha horária semanal uniforme, evidenciando a lógica burocrática da gestão da escola (Formosinho e Machado, 2007)

Funcionando nesta lógica, os professores não estão em condições de adotar estratégias diferentes das previstas para abordar temas que não estejam explicitamente incluídos nos programas, como aponta Formosinho:

... se o professor optar no ensino da História por um método de inquérito que privilegia a descoberta pessoal, ou por trabalho de projectos (em grupo ou pessoais) ou por aulas com jogos de simulação – tudo métodos activos no ensino da História – dificilmente o conseguirá fazer em aulas de uma hora, que abstrata e impessoalmente foram consideradas as de duração ideal (*cit in* Formosinho e Machado, 2007: 12) .

Vale realçar que a educação para a democracia no contexto escolar requer uma certa autonomia dos professores na escolha das metodologias a aplicar nas aulas, tendo em conta o tipo de alunos e o valor específico que se quer abordar.

## 8.2. Na gestão das disciplinas

A abordagem dos valores democráticos no âmbito da gestão das disciplinas implica definir, no grupo de disciplina, que conteúdos são suscetíveis de serem aproveitados para a abordagem de valores democráticos. É pertinente que na planificação das aulas nos Grupos de Disciplina seja dada uma atenção especial à ligação dos conteúdos aos valores democráticos neles implícitos.

Para verificar em que medida são abordadas assuntos relativos à educação para a democracia nas reuniões de coordenação de disciplinas, optamos verificar três atas do grupo de disciplina de História. Recorde-se que o RESG refere que o grupo de disciplina, órgão de apoio técnico, científico e metodológico, é composto por todos os professores da respectiva disciplina e compete a este órgão fazer o doseamento dos conteúdos, planificar aulas, avaliações e outras atividades que envolvam a disciplina. Pressupõe-se que, em relação à disciplina de história, por exemplo, há que prever visitas de estudo, jogo de papéis, chuva de ideias e outras atividades, aproveitando a riqueza dos conteúdos para levar os alunos a refletir sobre vários temas que preocupam a sociedade atual.

As atas analisadas apontam uma clara tendência de “cumprir por cumprir”, ou seja, nada vem detalhado em relação aos procedimentos e aos conteúdos discutidos na reunião. Como ilustração, transcrevemos integralmente uma das atas do Grupo de Disciplina de História e por razões éticas, omitimos os verdadeiros nomes dos professores que fizeram parte da reunião:

“ Ata número sete (7) 013

Aos dezasseis dias do mês de Agosto de dois mil e treze, pelas oito horas e trinta minutos, decorreu no Centro, um encontro de planificação quinzenal, onde estiveram presentes os seguintes professores “A”, “B”, .....

O Encontro tinha em vista a planificação dos conteúdos de história da oitava, nona e décima classes respetivamente.....

Os trabalhos decorreram sem sobressaltos e com a participação dos seguintes senhores professores: “X”, “Y”.....

Não havendo mais assuntos a ser referenciado deu-se por encerrada a presente ata que vai assinada por mim e respetivo presidente do encontro

Secretario

o Presidente

18/08/13

Como se pode constatar, nada consta na planificação das aulas de história que esteja diretamente relacionado com a educação em valores democráticos. As reuniões tornam-se rotinas a que os

professores são submetidos para o cumprimento do que está regulamentado.

### **8.3. Na coordenação do desenvolvimento do plano curricular da turma**

Com vista a verificar se é abordada a educação para a democracia durante as aulas de história decidimos analisar atas de reuniões de turma na perspetiva de identificar se, na análise semanal, são abordadas questões relativas à educação em valores democráticos. Na realidade, constatamos que as reuniões de turma não dão ênfase às questões de aprendizagem de valores durante as aulas. Geralmente a turma reúne para serem comunicados aos alunos os procedimentos a seguir para cumprir alguma normativa da escola e não para debater os assuntos no decorrer das aulas. Retomaremos esta questão no ponto 10.3, sobre reunião de turma.

### **9. Objetivos da observação**

A observação foi uma das técnicas de recolha de dados por nós escolhida e tinha como objetivos específicos:

- Verificar como os professores fazem a articulação dos conteúdos curriculares com os temas transversais;
- Verificar como os professores fazem o aproveitamento de situações na sala de aulas para discutir sobre valores democráticos;
- Identificar as estratégias usadas pelos professores entrevistados para educar os alunos em valores democráticos;
- Conhecer o nível de participação dos alunos na discussão em conselhos de turma.

### **10. Apresentação dos dados da observação**

Como dissemos, a observação as aulas tinha em vista verificar como o professor faz a articulação dos conteúdos programáticos com os temas transversais previstos no PCESG e outros valores democráticos; para o efeito solicitamos ao diretor pedagógico para assistir duas aulas, de

preferência, uma de história e outra de geografia porque achamos que estas disciplinas encerram uma riqueza maior de conteúdos suscetíveis de aproveitar para a educação em valores democráticos.

A relutância dos professores em serem observados resultou em escassa informação por nós recolhida. No entanto, achamos pertinente centrar a nossa análise nas notas de campo dado que contêm informação que achamos relevante para a nossa pesquisa. Durante a recolha de notas, não houve pretensão em direcionar rigidamente o seu registo num sentido, mas fomos ajustando e redirecionando tendo, no entanto, sempre em vista as questões orientadoras da nossa investigação.

As notas foram elaboradas durante as nossas tentativas de observar as aulas que decorreram de meados de julho até finais de setembro, após as entrevistas realizadas fora do recinto escolar e contêm fundamentalmente depoimentos dos alunos intercetados no recinto escolar e dados de apenas uma aula de história, que pelo seu caráter achamos que merece uma consideração particular nesta análise, pelo que incluímos neste capítulo

### **10.1. A educação patriótica**

Após contacto telefónico com o diretor da escola, a informar que havia chegado a fase de realizar observações às aulas, foi-nos aconselhado contactar o diretor pedagógico e com ele negociar as modalidades de procedimentos.

Com efeito um dia antes do início das nossas observações fomos contactar o diretor pedagógico da escola para os devidos procedimentos, tendo ficado acordado que teríamos acesso à aula de história no dia seguinte a partir das oito horas, ou seja, no segundo tempo letivo. Procuramos saber do diretor se não seria prudente ser-nos facultado um encontro preliminar com o professor da disciplina antes da observação, ao que o diretor pedagógico garantiu que não havia problema que ele pessoalmente se encarregaria de comunicar ao professor os propósitos da assistência à aula.

No dia marcado para a observação, decidimos apresentarmo-nos no gabinete do diretor pedagógico as sete horas e quarenta e cinco minutos, ou seja, quinze minutos antes da hora marcada para o início da aula.

Quando chegamos no pátio da escola, ainda estava a decorrer o segundo tempo letivo; observamos que muitos alunos estavam aglomerados fora das salas de aula, em grupos de quatro ou seis com as respetivas pastas e impecavelmente uniformizados de camisa branca e calça azul-escuro, para os rapazes e saias para as raparigas. Interessou-nos perceber as razões porque muitos alunos estavam fora da sala de aulas àquela altura sabendo que as aulas estavam a decorrer, e decidimos dialogar com um dos alunos à este propósito:

No diálogo que a seguir apresentamos, em todos os subsequentes, identificamo-nos codificados com a letra “Pe” e o aluno com a letra “Al”

Pe: - Bom dia, estou a notar que muitos alunos estão fora das salas de aulas, o que está-se a passar?

Al :- São alunos que não participaram no hino nacional...nós todos não participamos no hino hoje.

Pe: - Hino nacional? Então quem não participa no hino nacional não entra na sala de aulas?

Al :- Sim não entra...somos alunos que atrasamos chegarem na escola...

Pe: - A que horas é o hino nacional?

Al :- Seis e trinta minutos...todos os dias.

Pe: - Mas vocês sabem que devem estar na escola a essa hora...porque chegaram tarde?

Al :- É difícil...alguns moramos longe da escola, lá no aeroporto...outros na expansão...

Pe: - Mas quem decidiu que quem não assiste o hino não entra na sala?

Al :- A direção da escola, todos os alunos sabem...

Pe: - Isto está escrito em algum sitio, num quadro assim...ou no vosso regulamento da escola, como foi decidido?

Al:- Sim...está...e o regulamento foi lido...lê-se sempre.

Pe: - Mas vocês não participaram na elaboração desse regulamento? Porque não sugeriram outra hora já que sabem que muitos moram longe da escola?

Al :- O regulamento? ...é da escola...nós não fizemos o regulamento, foi o pedagógico...

Pe: - Assim perdem todas as aulas do dia?

Al :- Não, estamos à espera do fim do primeiro tempo...depois vamos entrar.

Pe: - Obrigado, que aula tens a seguir?

Al:- Matemática...depois...português.

Desta breve e informal diálogo ficamos a saber que o regulamento da escola, elaborado sem a participação direta dos alunos, que mesmo não se adequando às suas realidades, são coagidos a cumpri-lo, independentemente das suas condições e particularidades. Em outra ocasião percebemos do diretor da escola, que o hino nacional na escola é entoado as seis horas e trinta minutos, hora que iniciam as aulas segundo o horário do ensino básico:

não podíamos entoar duas vezes o hino nacional na mesma escola, aqui também funcionam turmas da EPC que por norma iniciam as aulas as seis horas e trinta minutos, então decidimos tínhamos que iniciar na mesma hora. (D1).

Na verdade, o Hino Nacional enquadra-se no conjunto de ações articuladas que contribuem para o desenvolvimento do espírito patriótico dos alunos por meio de práticas na comunidade e no contexto escolar. O Ministério da Educação na descrição dos temas transversais do ESG acentua:

No âmbito escolar e na comunidade, numa perspectiva de aprender a fazer fazendo podem ser indicados um conjunto de ações que articuladas contribuem para o desenvolvimento do espírito patriótico tais como respeitar o hino Nacional e o íçar da bandeira, cumprir os deveres cívicos (eleger, pagar imposto, cumprir o regulamento da escola), proteger o bem comum (manter a escola limpa, conservar o material), participar em campanhas de limpeza e de solidariedade, participar em projetos desenvolvidos na escola e na comunidade,... (MEC, 2007: 13).

Paralelamente, e segundo o RGESE, é dever do aluno, entre outros, defender e amar a pátria bem como respeitar os devidos símbolos e apresentar-se pontualmente nas atividades escolares. Por outro lado, o Regulamento Interno da escola realça como dever dos alunos a pontualidade e a assiduidade nas diversas atividades escolares, cumprindo integralmente os horários definidos, em particular os toques de concentração e a entrada nas salas de aula.

No entanto, a escola estudada acolhe, não só alunos do bairro onde ela se localiza, mas praticamente os de todos os bairros da cidade, sendo que alguns são obrigados a percorrer dez quilómetros ou mais por dia para se fazerem à escola. A estas distâncias está associado o problema de escassez de meios públicos de transporte, o que faz com que nas primeiras horas do dia haja uma concorrência de passageiros nos pontos preestabelecidos para embarcar nos poucos meios que circulam.

## 10.2. A escolha do chefe de turma

Quando chegamos no gabinete do diretor pedagógico, fomos comunicados que as salas não tinham carteiras nem secretárias para os professores, pelo que tinha que se arranjar uma cadeira só para “o nosso visitante”. Tentamos convencê-lo a aceitar que assistíssemos à aula nas mesmas condições dos alunos, sentados sobre o chão da sala..., ao que o diretor pedagógico insistiu que não era recomendável, porque “o senhor daqui vai ao seu serviço... imagine como vai ser se for com calças sujas de poeira”.

Chegada a hora, às oito horas, fomos acompanhados para sala da turma C da décima classe; e constatamos que o professor ainda não tinha chegado, ao que o diretor pedagógico aconselhou nos que esperássemos porque o professor não ia demorar. Ficamos a esperar junto à porta, ao lado, a nossa cadeira; alguns alunos entravam e saíam da sala provavelmente na perspectiva de ver o professor a chegar e alertar os colegas.

Passaram cinco minutos, dez. Foi precisamente as oito horas e vinte minutos que ainda à porta da sala de aula, procuramos saber dos alunos quem era o chefe de turma, ao que um dos alunos respondeu apontando o dedo para um colega dizendo “O chefe de turma...ele...é ele.”

Pedimos ao chefe de turma que se nos aproximasse e iniciamos o diálogo:

Pe:- “Bom dia...Podes me dizer que aulas têm agora?”

O chefe de turma ficou uns momentos sem de responder e depois abriu-se:

Alch:- “Bom dia pai...é aula de história...ele ainda não chegou...o professor de história não chegou”

Pe:- “A turma sabe porque ele não apareceu para dar aula?”

Al:- “Não, talvez o pedagógico...o pedagógico sabe, mas nós não sabemos nada...assim estamos a esperar”.

Pe:- “O que vocês têm feito quando o professor não aparece na aula...como hoje por exemplo?”

Al:- Nós assim?...ficamos esperar para a aula seguinte...os alunos saem vão passear pouco...mas sempre atentos para não perder a outra aula...sim”

Pe:- “você é chefe de turma desde quando?”

Al:- “Eu?...sou chefe desde...desde este ano”

Pe:- “como você chegou a ser chefe de turma?”

Al:- Quem me escolheu foi a minha diretora de turma...a professora de francês, ela perguntou alguma coisa em francês e eu respondi...”

Pe:- “Então você respondeu em francês?”

Al:- “Sim em francês... e ela disse para eu ser chefe de turma...”

É interessante o procedimento adotado pela diretora de turma para nomear o chefe de turma; não foi por decisão da turma, mas foi ela própria que o nomeou, apenas porque ele conseguiu responder à uma pergunta em língua francesa. Recorde-se que, nos termos do Regulamento do Ensino Secundário Geral, o chefe de turma é um aluno exemplar proclamado pelo diretor da turma no momento subsequente à sua eleição por sufrágio direto e individual pelos alunos da turma.

Na medida os minutos iam-se escoando os alunos se aperceberam que o professor não chegaria e começaram a sair da sala de aulas. A nossa primeira tentativa tentativa de assistir a aula ficou frustrada. Voltamos ao gabinete do diretor pedagógico que decidiu convencer outro professor para ser assistido.

Faz-se necessário ressaltar, no entanto, que, nos termos do RESG (2003), é obrigação do professor ser assíduo e pontual ao serviço dentro do horário que lhe é atribuído, cumprir rigorosa e sistematicamente todas as atividades letivas. Por outro lado, consta do Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado (EGFAE) que é dever do professor, enquanto funcionário do estado,

Dedicar ao serviço a sua inteligência e aptidão, exercendo com competência, abnegação, zelo e assiduidade e por forma eficiente as suas funções e seu cargo sem prejudicar ou contrariar por qualquer modo o processo e o ritmo do trabalho, a produtividade e as relações de trabalho (EGFAE: 2009: 15).

O cumprimento rigoroso do estabelecido nos dispositivos legais na escola estudada pode estar condicionado à motivação do professor para o cumprimento das suas tarefas, como resultado das condições de trabalho. Nesse sentido, convem recordar que a escola é caracterizada por falta de mobiliário escolar e material didático de apoio às aulas, ou seja, as condições físicas do trabalho dos professores, o que Maciel e Sá (2007), juntamente às políticas organizacionais, relacionamento supervisor/subordinado, salários e benefícios entre outros, chamam de fatores de higiene ou higiênicos de motivação.

A propósito da influência das condições materiais na motivação dos professores Ferreira (2001), citando Amelsvoort (1999), divide os fatores motivacionais para o trabalho docente em primários e secundários. Para este autor, fatores primários da motivação para o trabalho docente são aqueles que têm um efeito direto no professor dentro da sala de aula e que podem resultar de situações relacionadas com emoções negativas, como, por exemplo, materiais ou meios de ensino deficientes e condições de trabalho inadequadas.

Em relação aos fatores secundários, o autor considera como sendo aqueles que influenciam indiretamente a motivação do professor, o seu envolvimento, esforço e sua dedicação ao trabalho. Para ele, os fatores secundários contribuem de alguma forma para a deterioração da imagem do professor, tornado-o negligente nas suas actividades dentro da organização e da sociedade, em geral.

Ainda Ferreira (2001), num estudo que realizou sobre a influência da gestão na motivação e comprometimento dos professores numa escola secundária pública da cidade de Maputo, constatou que parte dos professores não está motivada para as tarefas que lhes cabem, sendo deste modo, a docência uma opção para a sua sobrevivência, porque não possuem outras alternativas profissionais.

### **10.3. Reunião de turma com agenda determinada pelo diretor**

Segundo o RESG as reuniões de turma decorrem uma vez por semana numa hora letiva todas as sextas feiras e são presididas pelo respetivo diretor ou, por delegação, pelo chefe da turma. Decidimos observar uma reunião de turma para perceber como os alunos são envolvidos na tomada de decisões relativas aos problemas que afetam a turma e como são envolvidos, particularmente na resolução dos conflitos na turma.

A experiência frustrada da primeira tentativa de observar a aula de história levou-nos a que contactássemos pessoalmente com o diretor de turma para legitimar a nossa presença na reunião e o nosso pedido foi consentido e foi-nos dito que as reuniões de turmas decorriam nos terceiros tempos letivos, ou seja, das oito às oito e quarenta e cinco minutos às sextas feiras, segundo o regulamentado.

Chegado o dia, dirigimo-nos à escola confiantes de que havia chegado a altura de observar *in loco* uma reunião de turma. Quando chegamos junto à porta da sala que nos havia sido indicada no dia anterior, os alunos estavam de recreio e à espera do toque para o início das sessões de discussão dos assuntos da turma. Dentro da sala alunos e alunas dialogavam em pares ou grupos de quatro espalhados pelo espaço sem carteiras e com um quadro preto fixo na parede, único material didático da sala; outros alunos estavam sentados no chão da sala com cadernos espalhados à sua frente.

Abordamos um dos alunos e pedimos que nos indicasse quem era o chefe de turma.

Al:- O chefe da turma...? [gritou]

Como que tivesse recebido uma ordem um aluno apresentou-se:

Al:- Sou eu...

Pe:- Que aulas têm a seguir?

Al:- Temos reunião de turma...

Pe:- Mas já está quase na hora da reunião e vocês estão ainda não estão na sala...

Al:- Estamos a esperar o diretor da turma...talvez foi pedir a agenda da reunião de hoje na direção...

Pe:- A agenda das reuniões da turma é elaborada na direção...

Al: Sim na direção pedagógica...

Pe:- Como vocês apresentam os vossos problemas...se a agenda vem da direção?

Al:- Assim mesmo...

Pe:- Assim por exemplo, hoje vocês não sabem qual é a agenda da reunião?

Al:-Não...o diretor vai trazer...por exemplo na semana passada era sobre a preparação da documentação para os exames...bilhete, porque quem não tiver bilhete não faz exame.

Pe:- Então foi só isso...e a reunião terminou depois que o diretor deu essa informação...?

Al:- Sim...

O nosso diálogo foi interrompido com a chegada do diretor da turma apenas para comunicar-nos que naquele dia não haveria reunião porque a direção pedagógica não tinha agenda marcada e, justificou-se, por outro lado que não estaria na sala com os alunos porque lhe tinha sido atribuída uma tarefa pela direção. Mais uma frustração para nós.

Apesar de tudo do diálogo que tivemos com o chefe de turma, constatamos que as reuniões de turma não têm outra finalidade que não seja comunicar decisões da direção, clarificar as normas previamente estabelecidas; desta feita não há espaço para debates e troca de pontos de vista em relação a um tema. Tudo indica que, no cumprimento das suas atribuições o diretor de turma cinge-se, no que está formalmente regulamentado, isto é: estruturar e dirigir a turma de acordo com o regulamentado, reunir a semanalmente, de acordo com o horário estabelecido; fazer o levantamento de faltas; convocar encarregados da educação dos alunos para prestar informações que julgar pertinentes ou recebe-los quando eles o solicitarem; preparar os Conselhos de Notas no final de cada período letivo, entre outras, precisamente como vem plasmado nas normas que regulam o funcionamento da escola

Das atas das reuniões de turma visada e realizadas anteriormente, constatamos que é rotina nessas sessões a transmissão de instruções da direção da escola aos alunos. De facto e como se pode verificar a partir dos dados do quadro abaixo, extraídos das três atas de reunião de turma a que tivemos acesso, existe a constância de transmissão das instruções superiores aos alunos:

**Quadro 14: A tónica das agendas de reunião de turma**

| <b>Data (2013)</b> | <b>Agenda</b>  | <b>Dirigente</b> |
|--------------------|--|------------------|
| 9 de Agosto        | Leitura das regras para o acesso aos exames de 2013  | Diretor de turma |
| 15 de Agosto       | Apelo aos alunos para a preparação de documentos de identificação pessoal do aluno para a realização dos exames da décima classe |                  |
| 30 de Agosto       | Apelo aos alunos para estudar e organizar a documentação de acesso aos exames da décima classe                                   |                  |

O facto de tudo o que o diretor de turma tem como base do seu trabalho ser o que está prescrito nos documentos normativos pode levar a que estejam a ser desperdiçadas oportunidades de aprendizagem de valores humanos no contexto escolar. Na verdade, com a ausência de uma agenda centralmente definida, a turma tinha a oportunidade de refletir sobre os seus problemas, envolvendo a todos os membros da turma.

Aliás, percebemos ainda do diálogo havido com um dos alunos que os problemas que afetam individualmente ou coletivamente a turma são *anexados* na agenda da direção, não havendo espaço para outros assuntos.

#### **10.4. Uma aula de história**

Apesar das duas tentativas infrutíferas, não desistimos de insistir para observar uma aula. Ficamos uma semana sem entrar em contacto com a escola para refrescar as ideias e estudar uma nova estratégia que nos conduzisse aos nossos propósitos. Na semana seguinte, contatamos o diretor da escola comunicando que de novo voltávamos a escola para observar as aulas. Já na escola, fomos diretamente no gabinete do diretor pedagógico e pareceu-nos que ele já estava à nossa espera, pois logo que nos viu e depois da saudação prontificou-se em nos acompanhar a uma das salas de aulas.

Quando chegamos na sala, sem carteiras nem secretária para o professor, foi-nos servido uma cadeira, provavelmente trazida da direção pedagógica especialmente para nós. Logo que entramos, ao sinal do professor, ”atenção disciplina escolar” toda a turma se pôs em pé e em coro replicou: “bom dia senhor”, nós que não esperávamos uma recepção de tanto formalismo, limitamo-nos a responder, “bom dia, obrigado”.

Depois deste breve ritual, o professor começou a ditar apontamentos de história, cujo tema estava registado no centro do quadro preto da sala e lia-se: “*Movimentos de Libertação Nacional*”; a sala estava serena e a única voz era a do professor que na medida que ia ditando o texto a partir do livro que trazia nas mãos, passava entre os alunos dispostos em filas paralelas, provavelmente observando os o que eles iam escrevendo; de vez em quando ia escrevendo no quadro algumas palavras e frases, no entanto não conseguimos perceber se se tratava de palavras difíceis ou significativas. Não havendo mobiliário escolar, quem estava sentado éramos nós e essa posição dava-nos a possibilidade de ter de vista toda a sala; reparamos que alguns alunos estavam sentados no soalho da sala, sob as capulanas e outros sem nada que os protegesse da poeira, de dorso em arco a registar o que o professor ia ditando ou ia registando no quadro. Os alunos continuaram durante vinte minutos sem dizer algo.

Depois o professor começou a passar no quadro um quadro-resumo dos movimentos de libertação nacional, o que fez com que estivesse relativamente concentrado no que fazia de costas viradas para os alunos. Dois alunos começaram a trocar palavras e soubemos mais tarde que um deles

queria usar a régua do colega; outro aluno mudou de lugar e aproximou-se mais do quadro, o que fez com que notássemos que as calças estavam sujas de poeira. Entretanto, o professor continuava concentrado no quadro de costas viradas para os alunos e alguns alunos começaram a falar entre si em voz baixa.

Notamos que o quadro concebido pelo professor não cabia no espaço do quadro-preto, pelo que decidi que os dados que não estavam registados passariam para o Trabalho de Casa; foi assim que, depois de realçar o facto de o quadro não caber para todos os dados perguntou quantos grupos tinha a turma. Um aluno disse algo que não chegamos a entender; depois o professor começou a distribuir os temas, do primeiro até ao quinto grupo. Finda a distribuição, o professor marcou a data de entrega do trabalho e encerrou a aula.

Já fora da sala intercetamos um aluno para saber se numa das aulas anteriores o professor já havia explicado ou se haviam debatido o material que estava a ditar, ao que nos disse que não, “estávamos a começar a ver aquele tema”.

## **11. Ensino transmissivo e doutrinação**

Em jeito de análise podemos dizer que da observação realizada ficou patente um modelo de ensino caracterizado pela ausência total da participação dos alunos no processo de produção do saber; avaliando a riqueza em conteúdos que o tema encerra, era oportuno o professor estimular debate e discussão em torno de temas como: colonização, os direitos humanos, a liberdade, independência nacional, patriotismo, solidariedade entre povos, e muito mais. Era oportuno ainda, articular os conteúdos desse tema com temas transversais previstos no plano curricular e criar situações de dilemas que estimulem a reflexão em torno de valores democráticos, sabido que no ensino de valores o professor deve redireccionar os conteúdos aos temas transversais que não são nova matéria, mas assuntos que atravessam as diferentes disciplinas do currículo.

Da aula observada ficou claro ainda o modelo de doutrinação de valores nos alunos, pelo fato de o professor ter recorrido ao uso de métodos de ensino autoritários que pressupõem a existência de conteúdos programáticos a serem aceites pelos alunos de forma acrítica, sem espaço para debate nem questionamentos; o professor revelou que, para ele, o que importa são os conteúdos da matéria que vem no livros que serve de referencia para as aulas pelo que era obrigação dos alunos fazer a sua assimilação.

Por outro lado constatamos o facto de os grupos de trabalho serem fixos. O professor abdica de ensaiar modalidades diferentes de grupos de trabalho, atendendo, por exemplo, à homogeneidade em termos de género e rendimento pedagógico. As várias modalidades de agrupamento de alunos têm influência na construção de um ambiente de trabalho socialmente produtivo e nas possibilidades de intercâmbio entre os componentes do grupo.

## **12. Otimismo democrático e pessimismo pedagógico**

A democracia enquanto forma de aperfeiçoamento da convivência humana, um modelo de democracia cujo centro é a convivência humana humanizada, não é inata, ela é aprendida através da experiência no relacionamento com o outro, num contexto de educação. Educação é aqui entendida na óptica de Benevides (2006), isto é, como formação do ser humano para desenvolver suas potencialidades de conhecimento, julgamento e escolha para viver conscientemente em sociedade, o que inclui também a noção de que o processo educacional, em si, contribui tanto para conservar quanto para mudar valores, crenças, mentalidades, costumes e práticas, cabendo à escola, por meio de metodologias apropriadas e práticas coerentes no contexto escolar, criar oportunidades de assimilação dos valores inerentes à democracia. É assim que o PCESG inclui nos programas das disciplinas temas transversais que devem ser articulados com as outras disciplinas, o que, para a sua efectivação, implica acções específicas e intencionalmente levadas a cabo na escola, e atitudes dos seus intervenientes, sobretudo dos professores, com o objetivo de educar os alunos em valores democráticos.

A educação em valores democráticos, não cabendo a uma área de conhecimento específico, não se efetua por intermédio de uma disciplina, mas é abordada transversalmente em todas as disciplinas. Com efeito, é imprescindível a adopção de modelos de organização da escola e de métodos favoráveis à assimilação de tais valores, por meio de vivência no contexto escolar, pois a democracia aprende-se construindo-a na prática.

A propósito do imperativo de prática na aprendizagem da democracia, Lima (2005) acentua:

É pela prática da participação democrática que se constrói a democracia. É decidindo através da prática da participação que se aprende a participar e que se adquirem os saberes indispensáveis, a confiança necessária à expressão e à luta política, a coragem cívica que nos impele a correr os riscos inerentes à participação activa. É este o âmage da democracia participativa e da educação para a participação democrática (2005:71).

Na realidade, valores como liberdade, igualdade, tolerância e participação, são assimilados praticando-os no relacionamento com outros e não pela imposição ao alunos sob forma de um disciplina curricular a ser ministrada na escola. Com efeito e segundo Afonso (2007), é na organização democrática da escola, na discussão de regras e de regulamentos de participação na vida da turma, através da eleição para delegados de turma, e da comunidade escolar, assembleias de alunos, assembleias de escola, desempenhando tarefas e assumindo responsabilidades que se aprende a democracia no contexto escolar.

Ainda segundo o autor, a educação para a democracia no contexto escolar fundamenta-se no reconhecimento da capacidade da educação escolar promover o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva: é situar a democracia na perspectiva das competências práticas, da intervenção e ação concretas.

A concretização da educação para a democracia só se efetiva pela democracia; daqui “emerge a necessidade de mudança de paradigmas, neste caso a passagem de uma educação exclusivamente baseada na transmissão de conteúdos programáticos para uma educação de cariz formativo (Martins, 2010: 5) , na qual o aluno é o principal protagonista do processo de sua aprendizagem. Trata-se de construir uma escola comprometida com os ideais democráticos baseados na valorização das capacidades humanas de participar na construção de uma sociedade mais justa.

No entanto, nem sempre as práticas concretas nas escolas são favoráveis à aprendizagem da democracia, ora por desconhecimento do preceituado nas orientações oficiais sobre a matéria, ora por falta de espaço para práticas em sala de aula, espaço privilegiado para a promoção e desenvolvimento de práticas democrática na escola, dada a pressão das instâncias superiores em cumprir incondicionalmente o programa, como verificamos neste estudo. Também foi evidente a prevalência de uso de métodos transmissivos por parte dos professores e a centralização do ensino nos conteúdos em detrimento da realidade vivida pelos alunos.

Na realidade, ao desenvolver o currículo explícito nos moldes em que funciona, tomando o aluno como tábua rasa e o professor como *demiurgo*, a escola inculca nos alunos valores adversos a democracia, como a passividade ou até a antipatia. Segundo Formosinho e Machado (2007), citando Fernández Enguit, 1992) e falando do modelo burocrático, a educação desenvolvida nestes moldes é uma educação numa perspectiva de doutrinação, no sentido de que os conteúdos ministrados pelo professor são dogmáticos, orientam-se mais para a passividade e a ação em

conformidade que para a cidadania democrática, mais para a obediência que para a liberdade, mais para a submissão que para a participação. Ferandez Enguita destaca algumas características da relação professor-aluno, que culmina com (de)formação do aluno via currículo oculto:

- o professor é mais que indivíduo, é agentes da sociedade que, na escola, representa o aluno, o interesse geral face ao capricho, a norma frente ao acaso;
- o professor é quem sabe e quem deve ensinar, e aluno é quem ignora e deve aprender;
- o professor é quem dá e o aluno é quem recebe;
- o professor é que representa o saber, a racionalidade, a civilização, a cultura e o aluno representa a ignorância, o instinto, a barbárie, a natureza;
- o professor é adultos, é possui todas as faculdades humanas e, por isso, está capacitado para decidir e o aluno não desenvolveu ainda aquelas capacidade e precisa de alguém que decida por ele;
- enfim, o professor é quem manda e o aluno é quem obedece.

O fato de a escola pautar por inculcar os valores aos alunos por via de obrigação ao cumprimento o que está regulamentado e mediante ao uso de métodos autoritários de ensino, que não abrem espaço para o alunos expor as suas ideias, assim como “a participação dos alunos na vida da escola reduzida a tecnologia, aparentemente sem conteúdo político” (Lima e Afonso, 1990: 32), torna claro que está-se perante um processo de educação em valores pelo doutrinação. Desta feita, o aluno é levado a assumir as normas, e mesmo os conteúdos ministrados nas aulas, como *sagrados* e imutáveis e, por conseguinte, não podem ser questionados, fato que resulta em formar futuros cidadão acríticos, insensíveis às dinâmicas sociais, sem possibilidade de participar ativamente nas decisões sobre as suas vidas, indiferentes às diferentes formas de injustiças sociais e com atitudes de veneração aos superiores:

Ao garantir o pluralismo de ideias e a liberdade de pensamento, a [escola] cumpre o papel de crítica às instituições e aos sistemas políticos. Em vez de formar apenas profissionais, deve também formar sujeitos políticos conscientes, com compromisso social, que possam contribuir para o desenvolvimento da sociedade. Mais do que nunca, portanto, a universidade não pode ser vista como um sistema fechado, separado do mundo. Além disso, ela não deveria ser conceituada apenas como um lugar de ensino. (Vergara et al, 2005: 172).

Em suma, se a democracia comporta otimismo relativamente à capacidade do cidadão participar na renovação da sociedade e no aprofundamento da convivência democrática, o uso de métodos

transmissivos e o não envolvimento dos alunos nas decisões comportam uma perspectiva menos positiva dos educandos, tomando-os como tábua rasa, como papel em branco onde tudo é possível escrever, como seres passivos facilmente conduzidos pelos professores. Por outras palavras, a democracia aprende-se através da socialização cognitiva (aprendizagens de conteúdos), mas aprende-se melhor pela sua exercitação no contexto da micro sociedade que é a escola.

## CONCLUSÃO

É momento de voltarmos as questões que constituíram a bússola de orientação que nos levou ao ponto onde nos encontramos agora, embora fique a consciência da vastidão do campo que nos propusemos estudar e a riqueza do objeto de estudo.

As oportunidades que nos foram concedidas de interagir com os diferentes atores da escola em estudo foram peculiares não só pela abertura da equipa da direção em nos receber; porque os professores receberam-nos nas suas residências e proporcionaram um ambiente de diálogo franco e aberto; principalmente pela disponibilidade quase cúmplice dos alunos em aceitar as nossas entrevistas, que até certo ponto nos pareceu terem visto a nossa presença oportuna para desabafar de tantos problemas que assolam a escola, como tentamos evidenciar; mas também pela riqueza dos conteúdos e a simplicidade de linguagem de que todos os nossos informante se serviram durante o diálogo.

Com este trabalho propúnhamo-nos perceber como na escola se reconhece e se pratica o direito de participação nas tomadas de decisão dos alunos, o direito de autoria, a liberdade de pensamento e expressão e como se dá voz e vez aos alunos. Com efeito definimos como questões a responder ao longo do nosso percurso as seguintes:

- Qual é a percepção dos atores escolares sobre democracia?
- Que percepção têm os professores sobre os dispositivos da aprendizagem da democracia na Escola?
- Que métodos são predominantemente usados pelos professores nas aulas com vista a promover a convivência democrática na escola?
- Qual é o grau de participação dos alunos na discussão de problemas e na tomada de decisões na escola?
- Que estratégias são usadas para a resolução e a mediação de conflitos na escola?

Ao longo deste trabalho, revimos e analisámos muitas e diferentes concepções de organização escolar, da democracia e participação na escola; revisamos ainda as diferentes contornos que caracterizaram o ensino em Moçambique nas diferentes épocas e regimes políticos. A análise de diversas concepções da organização escolar e das teorias adjacentes a democracia e participação na escola, permitiram-nos estabelecer um quadro teórico para a análise do manancial de dados que resultou das entrevistas ao diretor, aos professores e alunos da escola investigada.

Deste modo, pensamos ter conseguido, com a análise que efectuámos dos dados recolhidos, baseada na reflexão teórica que lhe está subjacente, cumprir na globalidade os objectivos desta nossa investigação, respondendo às questões que acima colocámos, sem descuidar as limitações inerentes à opção metodológica por nós feita e ao tempo para realizar o estudo, elementos estes que nos foram impostos pelas circunstâncias e pelo carácter do trabalho; pelo que acreditamos ter elementos suficientes para tirarmos as nossas conclusões.

Quanto à percepção dos atores sobre democracia ficou evidente que tanto os alunos quanto os professores como o diretor da escola percebem a democracia, para além da sua dimensão política, baseada no exercício de voto para eleger uma minoria de representantes, mas como forma de vida em comum baseada em valores específicos, dos quais a participação é valor supremo. Os entrevistados estabelecem a correlação entre democracia e valores como liberdade de expressão e paz, que constituem, junto com outros, o fundamento da convivência democrática.

Relativamente à participação dos alunos na discussão de problemas e na tomada de decisões na escola, ficou claro que ela é indireta no sentido de que ela é concretizada por intermédio de representantes, segundo o que está previsto no Regulamento do Ensino Secundário Geral: no Conselho de Escola a classe estudantil é representada por dois alunos um de cada ciclo, ou seja, um do primeiro ciclo e outro do segundo ciclo. Por outro lado a participação é formal na medida em que todos os procedimentos decorrem do preconizado no referido regulamento, ou seja, “a participação é praticada por referência predominante às regras formais” (Lima, 1998:185). De facto e como se percebeu das entrevistas aos alunos, apenas dois participaram pelo menos uma vez em reuniões do conselho da escola.

Mesmo a nível das turmas, verificamos que o envolvimento dos alunos na discussão dos problemas da escola é escasso, e limita-se em consultas, que podem ser consideradas ou não.

O estudo revelou que os professores têm um conhecimento pouco consistente sobre a educação em valores democráticos no contexto escolar preconizada no Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG). Um dado que confirma esta conclusão prende-se com a maneira como a questão dos valores é tratada durante as aulas. Constatamos não haver uma abordagem intencional desta temática pelos professores, uma clara evidência de os professores abdicarem do seu papel de agentes de socialização na perspetiva democrática e deixarem que os alunos construam o seu sistema de valores de forma espontânea.

Na realidade, os entrevistados não referem que sejam postas em prática as metodologias fundamentais para educação em valores, para as quais Araújo (2000) propõe três tipos de atividades a serem desenvolvidas pelos professores: *atividades reflexivas*, que levariam os alunos a refletir de maneira crítica sobre aspetos da realidade pessoal e coletiva, relacionando-os aos conteúdos escolares; *atividades conceituais concretas*, que consistiriam na experimentação concreta a partir de situações hipotéticas ou a partir de experiências do quotidiano dos alunos, como é o caso de dramatizações que levariam as personagens a se sentirem envolvidos em determinado conflito, e, por ultimo, *atividades prático-experienciais* consistiriam em construir o conhecimento e valores a partir da formalização e/ou conceituação da realidade.

Convém, no entanto realçar que em relação às *atividades prático-experienciais*, segundo nos foi revelado pelos alunos, têm sido estimuladas pelos professores e consistem no apoio moral ou material aos membros da comunidade escolar em casos de ocorrência de situações de doença ou morte de um familiar.

O processo de trabalho cooperativo é a estratégia praticada na escola apenas para fins de conformidade pedagógico-administrativa, pelo que desvitaliza os critérios de organização que permitam que efetivamente os grupos favoreçam a aprendizagem entre pares, pela troca de experiências pessoais e sociais diversas. Constatamos que a estratégia dos professores para a constituição de grupos de trabalho, no âmbito do estudo cooperativo, é baseada apenas na ordem numérica da lista dos alunos e pouco contribui para a criação de ambiente propício ao desenvolvimento de competências inerentes à convivência democrática, como a tolerância e a solidariedade.

Por outro lado, o estudo constatou a predominância do uso de métodos de ensino expositivo pelos professores, o que leva a que os conteúdos sejam aceites pelos alunos de forma acrítica ou passiva, facto que, quando associado à crença manifestada pela direção da escola de cumprimento rigoroso dos documentos normativos que regulam a vida da escola poderá

constituir uma forma de educar os alunos e leva-nos a concluir que prevalece na escola a forma de socialização normativa de tipo endoutrinamento.

Quanto às estratégias usadas na escola para a gestão de conflitos, enquanto instrumento de meio de diálogo e de reencontro interpessoal, em que o professor, neutro e imparcial, auxilia os alunos a aprender a comunicar e a negociar compromissos mutuamente satisfatórios, percebemos que na escola em estudo os professores assumem a função de mediadores de conflitos sem no entanto aproveitá-los para a educação em valores como capacidades e atitudes comunicativas, atitudes emocionais, atitudes de cooperação, atitudes de negociação e capacidade de autodeterminação e autonomia.

Este estudo baseou-se nas percepções dos alunos, dos professores e do diretor da escola, que, por sua vez, assentam nas práticas educativas vivenciadas e se reportam a teorias e crenças políticas e pedagógicas. O estudo situa-se, por isso, entre o plano das orientações para a ação e o plano da ação vivenciada pelos entrevistados. Ele carece de ser aprofundado com investigações centradas no plano da ação concreta.

## BIBLIOGRAFIA

- Afonso, M.R. (2007). *Guião de Educação para a Cidadania em contexto escolar - Boas Práticas*. Lisboa: DGIDC/ME.
- Alves, J. M. (2003). *Organização, gestão e projectos educativos das escolas*, 6ª ed. Porto: Edições ASA.
- Antunes, A. (2005). *Democracia e Cidadania na Escola: do Discurso à Prática*. [Em linha] disponível em <http://www.metodista.br/ppc/multiplas-leituras/multiplas-leituras-02/democracia-e-cidadania-na-escola-do-discurso-a-pratica#id2>. [Consultado em 30/09/2013]
- Araújo, S. A. (2008). *Contributo para educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural*. ACIDI: Lisboa
- Araújo, U. F. (2000). *Escola, democracia e a construção de personalidades morais. Educação e Pesquisa*. Vol. 26, Jul./dez, pp 91-107).
- Araújo, U. F; Arantes V. A., Klein A. M. & Pereira E. C. (2007). *Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade - protagonismo juvenil*. FAFE: Brasília
- Baldin, N. & Munhoz E. M. B. (2011). *Snowball (bola de neve): uma técnica metodológica para pesquisa em educação ambiental*. SIRSSE. Seminário. Pontifícia Universidade Católica da Pará. Curitiba. Brasil.
- Barus-Michel, J; Enriquez, E. & L. A. (2005). *Dicionário de Psicossociologia*. Climepsi Editores. Lisboa.
- Benevides, M. V. (1996) *Educação para a Democracia*. [Em linha]. Disponível em: [http://www.hottopos.com/notand2/educacao\\_para\\_a\\_democracia.htm](http://www.hottopos.com/notand2/educacao_para_a_democracia.htm). [Consultado em 17/08/2011].
- Bexiga, F. L. (2009). *Liderança nas organizações escolares. Estudo de caso sobre o desempenho dos presidentes dos agrupamentos de escolas*. Tese de doutorado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Boavista, C e Sousa, O. (2013). *O Diretor de turma: perfil competências*. *Revista Lusofona da Educação*, nº.23, pp 77-93.
- Boavista, M.C. L. F. (2010). *O director de turma – perfil e múltiplas valências em análise. Dissertação de Mestrado*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia.
- Bogdan R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borba, Julian.(2006). *Ciência Política*. Florianópolis: SeaD/UFSC.

- Decreto presidencial nº 7/2010 de 19 de Março. Atribuições e competências do Ministério da Educação.
- Braga, L. M. da S. (2010). *Factores que influenciam a tomada de decisão em inovar nas empresas portuguesas*. Dissertação de Mestrado. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Caetano, J. M. M. (2005). *Estilos de Liderança e relações interpessoais e intergrupais em contexto escolar - estudo de caso*. Tese de mestrado. Lisboa: Universidade Abert.
- Camurra, L. & Batistela, C. C. (2009). *A entrevista como técnica de pesquisa qualitativa*. Psicologia on Line. Disponível em <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1135>. [Consultado em 25 de Fev. 2013]
- Cardoso, L. A. (2008). Conceito de Racionalização no pensamento social de Max Weber: entre a ambiguidade e a dualidade. *Teoria & Sociedade nº 1*, pp 256-275 .
- Carecato, R. C. A. e Mutti R. (2006). Pesquisa Qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto Contexto*, out-dez. pp. 679-648.
- Carmo, A. L. L. (2010). Gestão democrática. [Em Linha] disponível em: <http://www.infoescola.com/educacao/gestao-democratica/>. [Consultado em 26/6/ 2011].
- Chiavenato, I.(2000). *Introdução a Teoria Geral da Administração*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Costa, A. M. N. da (2007). O campo da pesquisa qualitativa e o método de explicitação do discurso subjacente (MEDS). *Revista de Psicologia e Reflexão Crítica*, ano/vol 2, nº 20. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Brasil.
- Cristine, R. S., Beatriz C. G., & Ana, A. S. (2005). O uso da análise de conteúdos como uma ferramenta para pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. *Organizações Rurais & Agroindustriais*, Vol.7, nº 1, pp. 70-81. MG. Brazil.
- Delors, J. et al (1996). Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO de Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Porto: Edições Asa.
- Domingos, A.B. (2010). *Administração do Sistema Educativo da Organização das Escolas em Moçambique no Período Pos-independência 1975-1999: descentralização ou Recentralização*. Dissertação de Mestrado em Administração Escolar. Braga: Universidade do Minho.
- Dourado, Luiz Fernandes *et al.* (s.d.). A qualidade de educação: conceitos e definições. MEC. Disponível em: [http://escoladgestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/qualidade\\_da\\_educacao.pdf](http://escoladgestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/qualidade_da_educacao.pdf). Consultado em 25 de Junho de 2011.

- Duarte, J. (s/d) Entrevista em profundidade. [Em linha]. Disponível em:  
<https://docs.google.com/viewer?url=http%3A%2F%2Fxa.yimg.com%2Fkq%2Fgroups%2F21729374%2F795258217%2Fname%2FEntrevista%2Bem%2Bprofundidade.doc>.  
[Consultado em 25/2/ 2013].
- Duarte, R. (2002). Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de pesquisa*, nº 115, p. 139-154. Março. Universidade Católica de Rio de Janeiro.
- Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado. (2009). Maputo: Plural Editores.
- Fernet, S.T. P. e Pelozo, C. B. (2006). O papel do grémio estudantil na gestão democrática da escola. *Revista Científica Electrónica de Pedagogia*. Ano IV, Número 08, Semestral - ISSN 1678-300X
- Ferreira, S. S.C. (2011). *A Influência da Gestão na Motivação e Comprometimento dos Professores numa Escola Secundária Pública da Cidade de Maputo*. Dissertação de Mestrado. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane.
- Formosinho, J. e Machado, J. (s/d) Anónimo do Século XX: a construção da pedagogia burocrática. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, M. A. Pinazza (orgs.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 293-328). Porto Alegre: Artmed Editora
- Freire, Paulo. (2007). *Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Galiani, C. & Machado, M. C. G. (2004). Educação em questão: as propostas educacionais de John Dewey. [versão eletrónica], *Revista Educação em Questão*, V21, n7, set/dez, pp. 116-135
- Garcia, F. M. G. P. P. (2001). *Análise global de uma guerra (Moçambique 1964-1974)*. Tese de Doutoramento. Porto: Universidade Portucalense. [Disponível em [http://www.triplov.com/miguel\\_garcia/mocambique/capitulo3/igreja.htm](http://www.triplov.com/miguel_garcia/mocambique/capitulo3/igreja.htm)] acessado em 7 de novembro de 2012.
- Goergen, Pedro (2007). Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. *Educ. Soc.* [online]. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Consultado em 10 de Janeiro de 2012.
- Gomes, M. A. O. e Pompeia, S. (2005). *Enfoque participativo*. Disponível em: [www.abdl.org.br/filemanager/download/309/Enfoque\\_Participativo.pdf](http://www.abdl.org.br/filemanager/download/309/Enfoque_Participativo.pdf). [Consultado em 17 de Agosto de 2011]
- Gomez, M. B. (1999). *Educação moçambicana – história de um processo: 1926-1984*. Maputo: Livraria Universitária.

- Hart, V. (2009). O que é democracia na escola? [Em linha] Disponível em: <http://www.controversia.com.br/index.php?act=textos&id=4109>. [Consultado em 23/06/2010]
- Jaccoud, L. (2008). Pobres, pobreza e cidadania: desafios recentes da proteção social. [Em linha]. Disponível em: <http://www.ipc-undp.org/publications/mds/37M.pdf>. [Consultado em 16/04/2013]
- Jesus, S. N. (2008). Estratégias para motivar os alunos. Revista *Educação*, v. 31, n. 1, p. 21-29, jan./abr. : Porto Alegre. [Em linha]. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2753/2101> [consultado em 2 de set. 2013]
- Klein, A.M. (2011). *Projecto de vida – a percepção dos estudantes do Ensino Médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo
- Klein, Ana Maria (2006). *Escola e Democracia: um estudo sobre a representação de alunos e alunas do ensino médio*. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/dspace/handle/123456789/793>. [Consultado em 10 de Junho de 2011]
- Laranjo, J. C. P. (2007). *Sobre presidente do conselho executivo da escola: um estudo na região do Algarve*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Leech, N. L. (2005). O papel da amostragem na pesquisa qualitativa - *a biblioteca livre*. (2005). [Em linha]. Disponível em: [http://www.thefreelibrary.com/The\\_de\\_amostragem\\_qualitativa\\_em\\_research.-a0138703704](http://www.thefreelibrary.com/The_de_amostragem_qualitativa_em_research.-a0138703704). [Consultado 21/02/2013]
- Lima, L. C. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar -um estudo da Escola Secundaria em Portugal (1972-1988)*, 2ª ed. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. C. (2001). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez
- Lima, L. C. e Afonso, A. J. (1990). Participação Discente e Socialização Normativa: na Perspectiva de uma Sociologia das Organizações Educativas, *Aprender*, nº 11, 1990, pp. 29-37 [em linha] disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/24467/1/Participa%C3%A7%C3%A3o%20Discente%20e%20Socializa%C3%A7%C3%A3o%20Normativa.pdf>. [consultado em 5 /09/2013]
- Lüchmann, L. H.H. (2007). Democracia deliberativa, pobreza e participação política. [Em linha]. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/viewFile/1278/1207>. [Consultado em 14/04/2013].

- Maciel, S. E. V. e Sá, Maria A. D. (2007). Motivação no trabalho: uma aplicação do modelo dos dois fatores de Herzberg. *Revista Studia Diversa*, CCAE-UFPB, Vol. 1, No. 1 - Outubro 2007, p. 62-86.
- Marques, Maria Ornelia (s.d.). *Educação, democracia e qualidade de ensino*. Disponível em [www.fealegria.org.br/capa/...educacaoequality-2336.doc](http://www.fealegria.org.br/capa/...educacaoequality-2336.doc). [Consultado em 12 Agosto de 2011]
- Martins, C.A.A.(2010). Congresso Ibero-americano de Education: *Metas educativas 2021-que educação para o século XXI?*. Buenos Aires.
- MEC (2007). *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral*. Maputo: Diname.
- MEC (2007) Regulamento do Ensino Secundário Geral: Maputo
- Medeiro, I. L. P. e Maria, B. L. (s/d). Gestão democrática na e da educação: concepções e vivências. [Em linha]. Disponível em: [http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo5/organizacao\\_escola/modulo1/gd\\_concepcoes\\_vivencias.pdf](http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo5/organizacao_escola/modulo1/gd_concepcoes_vivencias.pdf). {Consultado em 11/06/2012}.
- Medeiros, Isabel Leticia Pedroso. (2009). *Sentidos da democracia na escola: um estudo sobre concepções e vivências*. Tese de doutoramento apresentado ao programa de Pós-graduação em Educação. Porto Alegre: Universidade Rio-Grande do Sul.
- Meirinho, M. e Osório, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. *Revista de Educação*, Vol. 2 (2). Bragança, Instituto Politécnico de Bragança.
- Mendonça, M. A. F. (2007). *A participação dos pais na avaliação do desempenho docente*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MINED (2003) Diploma Ministerial nº 61 Regulamento das Escolas do Ensino Secundário Geral. BR 24, I Série, Imprensa Nacional.
- MINED. (2001). Regulamento orgânico das digressões provinciais e distritais de educação. Maputo.
- Monteiro, M. e Queirós, I. (2008). *Psicossociologia 2*. Porto: Porto Editora.
- Monteiro, M. G. P. (2006). *A participação dos alunos no conselho pedagógico: estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.
- Neves, J. L. (2006). Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. *Cadernos de pesquisa em administração*. Vol. 1, nº 3, 2º SEM. São Paulo.
- Nóvoa, A. (s/d). Para uma análise das instituições escolares. [Em linha]. Disponível em: (<http://files.embedit.in/embeditin/files/HgXpLOBzrt/1/file.pdf>). [Consultado em 28/09/12]
- Pacheco, J. (2000). A educação para a cidadania: o espaço curricularmente adiado, *TEIAS*, Rio de Janeiro, Ano 1, nº 2, pp. 99-133, jul/dez .

- Paro, V. H. (2000) *Educação para a Democracia: o Elemento que falta na discussão da Qualidade do Ensino*. Disponível em: <http://www.geocities.ws/angesou/paro1.pdf>. [Consultado em 22 de Julho de 2011].
- Pateman, C. (1992). *Participação e teoria democrática*. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Patia, N.C.E. (2013). *Os Processos de Descentralização, Democratização e Autonomia do Sistema Educacional em Moçambique: Uma Análise Crítica*. [Em Linha] Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/os-processos-de-descentralizacao-democratizacao-e-autonomia-do-sistema-educacional-em-mocambique-uma-analise-critica/104095/>. [Consultado em 10/04/2013].
- Perrenoud, Philippe. (2005). *Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a Cidadania*.
- Ponte, J. P. (2004). *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. [Em Linha]. Disponível em: [www. Edu.fc.ul.pt/docenes/jponte/docs-pt%](http://www.Edu.fc.ul.pt/docenes/jponte/docs-pt%).
- Ressel *et al.* (2008). O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. Artigo disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tce/v17n4/21.pdf>. [consultado em 21 de Junho de 2012].
- Ribeiro, C.I.P. (2007). *A democracia em Jean-Jacques Rousseau*. Dissertação de mestrado em Filosofia - Área de Especialização em Ética e Filosofia Política. Braga: Universidade do Minho. [Em Linha] Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/6765>. [Consultado em 27/11/2012].
- Ribeiro, I. F. (2010). *Prática Pedagógica e Cidadania: uma interpretação crítica baseada na ideia de competência*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Sanches, I. (2011). Do ‘aprender para fazer’ ao ‘aprender fazendo’: as práticas de Educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação*, Nº 19, 135-156.
- Sanchez, Martina (2011) *Educação Moral e Cívica - Conceitos e Importância*. Disponível em <http://martinasanchez.blogspot.com/2011/03/educacao-moral-e-civica-martina-sanchez.html>. [Consultado em 16 de Julho de 2011].
- Santos, Mónica Pereira (ano). *Avaliação Processual de Práticas Democráticas de Gestão em Escolas da Rede Pública no Rio de Janeiro*. disponível em [www.lapeade.com.br/publicacoes/pesquisas/Projeto\\_Escola\\_de\\_Gestores.pdf](http://www.lapeade.com.br/publicacoes/pesquisas/Projeto_Escola_de_Gestores.pdf), [Consultado em 20 de Junho de 2011]
- Schumpeter, J. A. (1961). *Capitalismo, socialismo e democracia*. George Allen e Unwin Ltd. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro.
- Shafranski, M D. (2005). A educação e as transformações da sociedade. [Em linha]. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/viewFile/550/549>. [Consultado em 08/01/2013]

- Silva, Maria Sângela de Sousa & Nunes, Ana Cecília Araújo (2004). *Convivência Democrática na Escola: entre a realidade e a possibilidade*. Disponível em <http://www.apeoc.org.br/artigo-cientifico>. [Consultado em 20 de Junho de 2011]
- Souza, A. R. (2012). A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. *Brasileira de educação*, Volume 17, nº 49. Jan/Abr.
- Souza, A. R.(2009). Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. *Educ. rev.* [em linha]., vol.25, n.3, pp. 123-140. ISSN 0102-4698. Recuperado em 26, Setembro, 2011 <http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n3/07.pdf>
- Sumich, J. (2008). Construir uma nação: ideologias de modernidade da elite moçambicana. *Análise Social*, vol. XLIII (2.º), 2008, 319-345
- Thiry-cherques, H. R. (2009). Saturação em pesquisa qualitativa: estimativa empírica de dimensionamento. *Revista PMKT 03 completa*.
- Tobar, F. (1991). O conceito de descentralização: usos e abusos. [Em Linha]. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/25228238/1954867300>. [Consultado em 12/04/2013].
- Uaciquete, A.S. (2010). *Modelos de administração da educação em Moçambique (1983-2009)*. Dissertação de Mestrado em Administração e Políticas Educativas. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Utsumi, M.C., Cazorla, I. M., Vendramini, C. M. M. & Mendes C. R. (2007). Questões metodológicas dos trabalhos de abordagem quantitativa. *Educação Matemática e Pesquisa*. São Paulo, v. 9, n. 1, pp. 83-101.
- Vergara, S.C. et al. (2005). Universidade corporativa: educação ou doutrinação. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*. [Em linha]. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=195416195008> [consultado em 13/10/13]
- Yin, R. K.(2001). Estudo de caso: planejamento e métodos. trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre: Bookman.

## APÊNDICES

## APENDICE 1: Dimensões e categorias de entrevistas aos alunos

| <i>Dimensão de análise</i>  | <i>Objectivos Específicos</i>                                | <i>Categorias e Subcategorias</i>   | <i>Para formular perguntas</i>  |
|-----------------------------|--|---|---|
| <b>Democracia</b>           | Identificar o conceito de democracia.                        | <p><b>Democracia como tipo de governo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ baseada no voto</li> <li>▪ democracia representativa</li> </ul> <p><b>Democracia como forma de convivência</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Baseada em valores específicos</li> </ul>                  | <p>1. Perceber em que circunstâncias o aluno ouviu falar de democracia</p> <p>2. Procurar saber dos alunos entrevistados o conhecimento dos seus direitos e deveres no relacionamento com os seus colegas;</p> <p>3. Perguntar aos alunos entrevistados que valores associam a democracia;</p>  |
| <b>Valores democráticos</b> | Conhecer a conceção dos alunos sobre os valores democráticos | <p><b>Concepção de Valores democráticos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participação na escola;</li> <li>▪ Tolerância;</li> <li>▪ Solidariedade;</li> <li>▪ Direito à opinião;</li> <li>▪ Direito a associação;</li> <li>▪ Direito de eleger e ser eleito;</li> <li>▪ Saber ouvir</li> </ul> | <p>4. Pedir aos alunos para dizerem, palavras próprias, o que significa cada um dos seguintes valores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participação;</li> <li>▪ Tolerância;</li> <li>▪ Solidariedade;</li> <li>▪ Direito à opinião;</li> <li>▪ Direito a associação;</li> <li>▪ Direito de eleger e ser eleito;</li> <li>▪ Saber ouvir.</li> </ul> |
|                             | Identificar estratégias                                      | <p><b>Aproveitamento de situações na sala de aulas para discutir sobre valores democráticos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Revelação de preconceitos étnicos na aula;</li> <li>▪ Diferença de Línguas nacionais;</li> </ul>   | <p>5. Apurar como a questão de valores é abordada na escola.</p> <p>6. Procurar saber dos alunos como os professores abordam os valores</p>   |

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
| <b>Educação para a convivência democrática</b> | usadas pelos professores para educar os alunos para a convivência democrática |  | democráticos durante as aulas;<br>7. Apurar em que momento os professores falam de valores;   |
|  |   | <b>Formas de comunicação na sala de aula</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vez e voz para todos;</li> <li>▪ Direito à palavra;</li> <li>▪ Liberdade de exprimir opinião diferente do professor;</li> <li>▪ Igualdade de oportunidade para exporem as suas ideias;</li> <li>▪ Votação de assuntos de interesse geral na sala de aula;</li> <li>▪ O professor privilegia o diálogo;</li> <li>▪ O professor promove a participação de todos nos debates;</li> <li>▪ O professor privilegia os trabalhos em grupo.</li> </ul> | 9. Perceber em que medida, na opinião dos alunos, os professores durante as aulas: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dão oportunidade para todos exporem as suas ideias;</li> <li>▪ Dão a liberdade de exprimir opinião diferente dele (o professor);</li> <li>▪ Recorrem à votação sobre assuntos de interesse geral da turma na sala de aula;</li> <li>▪ O professor privilegia o diálogo;</li> <li>▪ O professor promove a participação de todos nos debates;</li> <li>▪ O professor privilegia os trabalhos em grupo.</li> </ul> |
|  | Distinguir níveis de participação dos alunos                                  | <b>Participação na tomada de decisões</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participação activa ou passiva nos conselhos de escola;</li> <li>▪ Participação activa ou passiva na assembleia de turma;</li> <li>▪ Participação activa ou passiva dos alunos na elaboração do regulamento interno da escola;</li> </ul>   | 10. Procurar saber como os alunos participam em conselhos da escola;<br>11. Pedir ao aluno para dizer que questões são discutidas, geralmente, nos conselhos da escola;<br>12. Procurar saber dos alunos em que ocasiões colocam as preocupações específicas aos conselhos da escola. Pedir para dar exemplo.<br>13. Saber a opinião do aluno sobre a tomada em conta das suas opiniões   |

|  |                |  |  |
|--|----------------|--|--|
| <b>Envolvimento dos alunos na vida da escola</b> | na vida escola |  | nesses encontros.  |
|  |                | <p><b>Participação dos alunos nas assembleias de Turma</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Envolvimento dos alunos na escolha do director de turma;</li> <li>▪ Envolvimento dos alunos na análise do aproveitamento pedagógico da turma;</li> <li>▪ Envolvimento dos alunos na discussão dos problemas disciplinares da turma;</li> </ul>   | <p>14. Conhecer os procedimentos seguidos na escola para indicação do director de turma;</p> <p>15. Perceber que questões são tratadas nas reuniões de turma.</p> <p>16. Conhecer como são tratados os casos de baixo aproveitamento da turma.</p> <p>17. Quem decide sobre os casos de indisciplina na turma’</p> <p>18. Apurar se em algum momento foi usada a votação para decidir sobre um assunto na turma.</p> |
|  |                | <p><b>Participação nas organizações autónomas dos alunos na escola</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Envolvimento dos alunos na promoção de organizações na escola;</li> <li>▪ Criação de grupos culturais e desportivos por iniciativa própria dos alunos;</li> <li>▪ Criação de jornais de parede por iniciativa dos alunos;</li> </ul> | <p>19. Perceber se para além das aulas, que actividades são desenvolvidas na escola com a participação dos alunos;</p> <p>20. Apurar se existe alguma organização autónoma dos alunos (criada e dirigida pelos alunos).;</p> <p>21. Alguma vez a direção da escola estimulou os alunos para criarem organizações autónomas (grupos culturais, desportivas, por exemplo)</p>  |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  | <p><b>Participação na resolução de conflitos dos entre alunos na escola</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Envolvimento dos alunos na mediação de conflitos entre eles na escola;</li> <li>▪ Envolvimento dos alunos nas negociações com vista a resolução de conflitos entre os alunos na escola</li> </ul> | <p>22. Procurar saber dos alunos, quais são os grandes problemas que surgem do relacionamento ente eles na escola.</p> <p>23. Apurar se os alunos são envolvidos na resolução destes problemas e como.</p> |
|--|--|--|--|

## APENDICE 2: Dimensões e categorias de entrevistas aos professores

| <i>Designação do Bloco</i>  | <i>Objetivos Específicos</i>   | <i>Categorias/Subcategorias</i>   | <i>Para a formulação de perguntas</i>   |
|-----------------------------|--|---|---|
| <b>Democracia</b>           | Identificar o conceito dos professores sobre democracia                            | <p><b>Democracia como tipo de governo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Baseada no voto</li> <li>▪ Baseada na representatividade</li> </ul> <p><b>Democracia como forma de convivência</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ baseada em valores específicos</li> </ul>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Solicitar aos professores entrevistados para dizer o que significa, para eles, a democracia;</li> <li>2. Apurar se os professores acham que na escola pratica-se democracia.</li> <li>3. Conhecer a opinião dos professores entrevistados sobre que valores são considerados democráticos.</li> </ol> |
| <b>Valores democráticos</b> | Conhecer a concepção dos professores sobre os valores democráticos                 | <p><b>Concepção de Valores democráticos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participação na escola;</li> <li>▪ Tolerância;</li> <li>▪ Solidariedade;</li> <li>▪ Direito à opinião;</li> <li>▪ Direito a associação;</li> <li>▪ Direito de eleger e ser eleito;</li> <li>▪ Saber ouvir</li> <li>▪ Voz e vez para todos</li> </ul> | <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Procurar saber dos professores entrevistados quais são os valores democráticos praticados no quotidiano da sua escola.</li> </ol>   |
|                             | Conhecer a percepção dos professores sobre a educação para convivência democrática | <b>Papel da escola na educação para a convivência democrática</b>   | <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Conhecer a opinião dos professores sobre o papel da escola na promoção dos valores democráticos.</li> <li>6. Perceber dos professores que ações são desenvolvidas na escola com vista a educação em valores democráticos.</li> </ol>  |
|                             | Compreender como os professores entrevistados                                      | <b>Articulação dos conteúdos curriculares com os temas transversais</b>   | <ol style="list-style-type: none"> <li>7. Apurar dos professores entrevistados sobre o conhecimento das diretrizes do Plano</li> </ol>  |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  | recebem as directrizes do Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESEG) sobre a educação para a convivência democrática |  | Curricular do Ensino Secundário Geral sobre a educação em valores democráticos.<br><br>8. Conhecer as opiniões dos professores sobre a relação dos currículos do ESG e a educação em valores democráticos.  |
| <b>Educação para a convivência democrática em contexto escolar</b> | Distinguir estratégias usadas pelos professores para educar os alunos em valores democráticos                                  | <p><b>Aproveitamento de situações na sala de aulas para discutir sobre valores democráticos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Revelação de preconceitos étnicos na aula;</li> <li>▪ Diferença de Línguas nacionais;</li> </ul> <p><b>Comunicação na sala de aula</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vez e voz para todos;</li> <li>▪ Direito à palavra;</li> <li>▪ Liberdade de exprimir opinião diferente do professor;</li> <li>▪ Igualdade de oportunidade para exporem as suas ideias;</li> <li>▪ Votação de assuntos de interesse geral na sala de aula;</li> <li>▪ O professor privilegia o diálogo;</li> <li>▪ O professor promove a participação de todos nos debates;</li> <li>▪ O professor privilegia os trabalhos em grupo</li> </ul> | <p>9. Conhecer que estratégias usam os professores entrevistados para pôr em pratica os valores democrático na sala de aula.</p> <p>10. Apurar se os professores entrevistados sabem qual deve ser a postura do professor na sala de aulas com vista a educar em valores democráticos, ou seja, se ele dá:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vez e voz para todos;</li> <li>▪ Direito à palavra;</li> <li>▪ Liberdade de exprimir opinião diferente dele;</li> <li>▪ Igualdade de oportunidade para exporem as suas ideias;</li> <li>▪ Votação de assuntos de interesse geral na sala de aula;</li> <li>▪ Privilegio ao diálogo;</li> <li>▪ Oportunidade para a participação de todos nos debates;</li> <li>▪ Privilegio aos trabalhos em grupo</li> </ul> |

### APENDICE 3: Dimensões e categorias das Entrevista ao director da escola

| <i>Dimensão de análise</i>            | <i>Objectivos Específicos</i>  | <i>Categorias e Subcategorias</i>   | <i>Para formulação de perguntas</i>  |
|---------------------------------------|--|---|--|
| <b>Democracia</b>                     | Identificar o conceito do director sobre democracia  | <p><b>Democracia como</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Governo baseado no voto</li> <li>▪ Governo</li> </ul> <p><b>Democracia como forma de vida</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ convivência baseada em valores específicos</li> </ul>                                       | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Solicitar ao director da escola para dizer o que significa, para ele, a democracia;</li> <li>2. Apurar se acha que na escola pratica-se democracia.</li> <li>3. Conhecer a opinião do director sobre os valores democráticos.</li> </ol>   |
| <b>Valores democráticos na escola</b> | Conhecer a concepção do director sobre os valores democráticos                                     | <p><b>Concepção de Valores democráticos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participação na escola;</li> <li>▪ Tolerância;</li> <li>▪ Solidariedade;</li> <li>▪ Direito à opinião;</li> <li>▪ Direito a associação;</li> <li>▪ Direito de eleger e ser eleito;</li> <li>▪ Saber ouvir</li> </ul> | <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Procurar saber do director quais são os valores democráticos praticados no quotidiano da sua escola.</li> </ol>  |
|                                       | Conhecer a percepção do director sobre a educação para convivência democrática no contexto escolar | <p><b>Papel da escola na educação para a convivência democrática</b></p>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Conhecer a opinião do director sobre o papel da escola na promoção dos valores democráticos.</li> <li>6. Conhecer a opinião do director sobre a relação a maneira como a escola está organizada e a educação em valores democráticos.</li> <li>7. Perceber do director que acções são desenvolvidas na escola com vista a educação em</li> </ol> |

|   |  |   |   |
|---|--|---|---|
| <p><b>Educação para a convivência democrática</b></p>   | <p>Compreender como o director perspectiva as directrizes do Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) sobre a educação para a convivência democrática</p> | <p><b>Articulação dos conteúdos curriculares com os temas transversais</b></p>  | <p>valores democráticos.</p> <p><b>8.</b> Apurar do director o conhecimento das diretrizes do Plano Curricular do Ensino Secundário Geral sobre a educação em valores democráticos</p>  |
| <p><b>Envolvimento dos alunos na vida da escola</b></p> | <p>Conhecer a perspectivado diretor sobre a participação dos alunos na vida escola</p>   | <p><b>Participação dos alunos na tomada de decisões na escola</b></p> <p><b>Participação dos alunos nas assembleias de Turma</b></p> <p><b>Criação de organizações autónomas dos alunos na escola</b></p> <p><b>Participação na resolução de conflitos dos entre alunos na escola</b></p> | <p><b>9.</b> Saber do director como os alunos são na tomada de decisões sobre assuntos da escola;</p> <p><b>10.</b> Perceber do director como os alunos participam na elaboração do regulamento interno da escola.</p> <p><b>11.</b> Perceber do director os procedimentos usados para escolha do director de turma.</p> <p><b>12.</b> Apurar do director que condições a escola proporciona aos alunos para criar organizações autónomas</p> |

## APENDICE 4: GUIÃO DE OBSERVAÇÃO

| Dimensão   | Objectivos Específicos  | Categorias e Subcategorias   | Contexto | Aspectos a observar  |
|--|---|--|----------|--|
| <b>Educação para a convivência democrática no contexto escolar</b> | Observar como os professores põem em prática a educação em valores democráticos no contexto escolar             | <b>Articulação dos conteúdos curriculares com os temas transversais</b>  | Aulas    | <b>Como professor faz a interligação dos conteúdos curriculares com os temas transversais tais como:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Direitos humanos,</li> <li>• Democracia;</li> <li>• Cultura de paz;</li> <li>• Género e equidade</li> </ul>  |
|  | Identificar as estratégias usadas pelos professores entrevistados para educar os alunos em valores democráticos | <b>Aproveitamento de situações na sala de aulas para discutir sobre valores democráticos</b><br><br><b>Comunicação na sala de aula</b> |          | <b>Observar como o professor:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dá voz e vez para todos os alunos;</li> <li>▪ Estimula a participação dos alunos passivos;</li> <li>▪ Dá ao alunos a liberdade de exprimir opinião diferente da sua;</li> <li>▪ Proporciona igual oportunidade aos alunos de para exporem as suas ideias;</li> <li>▪ Abre espaço para votação de assuntos de interesse geral na sala de aula;</li> <li>▪ Privilegia o diálogo;</li> </ul> |

|  |  |  |         |  |
|--|--|--|---------|--|
|  |  |  |         | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Promove a trabalhos em grupo</li> </ul>   |
| <b>Envolvimento dos alunos na vida da escola</b> | Conhecer o nível de participação dos alunos na vida escola | <b>Participação na tomada de decisões</b><br><br><b>Participação dos alunos nas assembleias de Turma</b> | Reunião | <b>Observar como é praticada</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A Participação dos alunos nas assembleias de turma;</li> <li>▪ A Participação dos alunos na elaboração das normas de convivência interna ;</li> <li>▪ Participação dos alunos na análise do aproveitamento pedagógico da turma;</li> </ul> |
|  |  | <b>Participação na resolução de conflitos dos entre alunos na escola</b>                                 |         | <b>Observar quando e como:</b><br>Os alunos são envolvidos na discussão dos problemas disciplinares da turma;  |

**APÊNDICE 5: Fotografia que ilustra a sala de aula na escola estudada**



## **ANEXOS**

**ANEXO 1: Ata da reunião do grupo disciplinar de História**

