http://dx.doi.org/10.22420/rde.v20i47.2932

A escola como espelho social:
violências silenciosas e produção de desigualdades no cotidiano escolar moçambicano

The school as a social mirror:
silent violences and the production of inequalities in everyday Mozambican school life

La escuela como espejo social:
violencia silenciosa y producción de desigualdades en la vida escolar mozambiqueña

NATÉRCIA MUNDLOVO[*]
Escola Básica de Guebo, Maputo. Moçambique.

ESTELA SANDE[**]
Fundo Bibliográfico da Lingua Portuguesa, Maputo. Moçambique.

CRISÓSTOMO DUMANGANE[***]
Escola Secundária Francisco Manyanga, Maputo. Moçambique.

DOMINGOS MAIATO[****]
Universidade Lueji Ankonde, Dundo. Angola.

[*] PhD em Educação/Currículo, pela Universidade Pedagógica de Moçambique. Mestre em Formação de Formadores e Licenciada em Filosofia da Educação. Possui mais de 20 anos de experiência docente, com actuação nas áreas de Matemática, Ciências Naturais e Biologia, bem como na coordenação pedagógica e de projectos educativos. É investigadora e autora de publicações nas áreas de currículo, ensino bilingue, diversidade, inclusão e educação, tendo participado em eventos científicos nacionais e internacionais. *E-mail*: <nateriamachavamundlovo@gmail.com>.

[**] Doutoranda em Educação/Currículo, pela Universidade Pedagógica de Moçambique; Mestre em Linguística Bantu, pela Universidade Pedagógica de Moçambique; Licenciada em Ensino de Português, pela Universidade Pedagógica de Moçambique; Professora de Português há 27 anos. *E-mail*: <pauloestela32@yahoo.com>.

[***] Doutorando em Educação/Currículo, pela Universidade Pedagógica de Moçambique; Mestre em Ensino de Português L2, pela Universidade Eduardo Mondlane; Licenciado em Ensino de Português, pela Universidade Pedagógica de Moçambique; Professor na Escola Secundária Francisco Manhanga, em Maputo. *E-mail*: <crisostomodumangane@gmail.com>.

[****] Doutorando em Educação/Currículo, pela Universidade Pedagógica de Moçambique; Mestre em Psicologia Social, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, em Brasil; Licenciado em Pedagogia, pelo Instituto Superior de Ciencias de Educacao (ISCED - Huambo) da Universidade Agostinho Neto de Angola; Docente da Universidade Lueje-Ankonde, em Angola nas Cadeiras de Didáctica, Intervensao Psico-Social e Acompanhamento Pessoal e Profissional. *E-mail*: <djmaiato81@gmail.com>.

RESUMO: Este artigo analisa a escola moçambicana como *espelho social*, evidenciando que as desigualdades no cotidiano escolar não decorrem apenas de carências materiais ou episódios explícitos de violência, mas sobretudo de violências silenciosas simbólicas, institucionais e discursivas naturalizadas nas rotinas pedagógicas. Adotou-se uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, com recurso à observação em contexto escolar, entrevistas semiestruturadas e análise documental. Os resultados revelam processos de segregação interna, rotulação e a não visibilidade de estudantes com dificuldades, configurando microprocessos de exclusão. Evidenciam-se violências não físicas nas interacções pedagógicas, bem como desigualdades sociolinguísticas associadas à centralidade do português e clivagens ligadas ao capital tecno-cognitivo. Conclui-se que a promoção da equidade educativa em Moçambique exige deslocar o foco da mera expansão do acesso para a transformação crítica das micropráticas pedagógicas e institucionais.

Palavras-chave: Violência Silenciosa. Desigualdades escolares. Diversidade sociolinguística.

ABSTRACT: This article analyzes the Mozambican school as a social mirror, demonstrating that inequalities in everyday school life stem not only from material scarcity or explicit episodes of violence, but primarily from silent, symbolic, institutional, and discursive violences that have become naturalized within pedagogical routines. A qualitative, exploratory, and descriptive approach was adopted, relying on school-based observation, semi-structured interviews, and documentary analysis. The results reveal processes of internal segregation, labeling, and the invisibility of students facing difficulties, which constitute microprocesses of exclusion. The findings highlight non-physical forms of violence within pedagogical interactions, as well as sociolinguistic inequalities associated with the centrality of the Portuguese language and divisions linked to techno-cognitive capital. The study concludes that promoting educational equity in Mozambique requires shifting the focus from mere expansion of access toward a critical transformation of pedagogical and institutional micropractices.

Keywords: Silent Violence. Educational Inequalities. Sociolinguistic Diversity.

RESUMEN: Este artículo analiza la escuela mozambiqueña como un *espejo social*, mostrando que las desigualdades en la vida diaria escolar no son solo el resultado de deficiencias materiales o de episodios explícitos de violencia, sino, sobre todo, de la violencia silenciosa, simbólica, institucional y discursiva naturalizada en las rutinas pedagógicas. Se adoptó un enfoque cualitativo, exploratorio y descriptivo, utilizando la observación en el contexto escolar, entrevistas semiestructuradas y análisis documental. Los resultados revelan procesos de segregación interna, rotulación e invisibilidad de estudiantes con dificultades, lo que configura microprocesos de exclusión. La violencia no física es evidente tanto en las interacciones pedagógicas como en las desigualdades sociolingüísticas asociadas a la centralidad del portugués y a las rupturas vinculadas al capital tecno-cognitivo. Se concluye que la promoción de la equidad educativa en Mozambique requiere cambiar el enfoque de la mera expansión del acceso a una transformación crítica de las microprácticas pedagógicas e institucionales.

Palabras clave: Violencia silenciosa. Desigualdades escolares. Diversidad sociolingüística.

Introdução

A escola constitui-se historicamente como espaço privilegiado de socialização, formação cidadã e promoção da igualdade de oportunidades. No contexto moçambicano, marcado por profundas assimetrias socioeconômicas, culturais e linguísticas, a instituição escolar assume papel central na construção das trajetórias educativas. Embora as políticas públicas tenham promovido uma expansão significativa do acesso ao ensino, persistem desigualdades, revelando que a democratização do acesso, por si só, não garante a democratização das oportunidades de aprendizagem. Como observa Arnaldo Nhavoto, a expansão quantitativa do sistema educativo em Moçambique não foi acompanhada por uma justiça curricular capaz de reconhecer as especificidades de diferentes sujeitos/as, favorecendo processos de "inclusão excludente" que ocultam desigualdades persistentes (NHAVOTO, 2019, p. 42).

Neste artigo, a escola é compreendida como um *espelho social*, pois reflete as desigualdades sociais moçambicanas, mas também porque, através das suas práticas pedagógicas, normas institucionais, processos avaliativos e relações cotidianas, pode contribuir para a sua produção, reprodução ou, alternativamente, para a sua superação. Assim,

a metáfora do espelho é entendida numa perspectiva dinâmica, segundo a qual a escola simultaneamente reproduz e produz mecanismos de diferenciação social.

A violência escolar não se limita às manifestações físicas ou explícitas. Existem formas sutis e silenciosas de violência que se expressam em práticas pedagógicas, discursos institucionais, critérios de avaliação, interações cotidianas e processos de exclusão frequentemente naturalizados. Por serem simbólicas e institucionalmente legitimadas, essas formas de violência tendem a permanecer invisíveis para quem as pratica e para quem as vivencia. Segundo Castiano, essa invisibilidade é alimentada por uma "distância epistemológica" entre o conhecimento escolar legitimado e a diversidade sociocultural dos/das estudantes, constituindo uma barreira silenciosa ao sucesso acadêmico (CASTIANO, 2020, p. 85). De forma convergente, Bourdieu demonstra que a violência simbólica se impõe como legítima precisamente porque é reconhecida como natural pelas próprias pessoas que dela são alvo. No contexto moçambicano, essa dinâmica manifesta-se quando a escola desvaloriza os saberes locais, privilegia determinados códigos culturais e linguísticos e ignora as experiências socioculturais dos/das estudantes (BOURDIEU, 1998, p. 41). Zimba acrescenta que o silêncio dos/das alunos/as em sala de aula constitui, muitas vezes, uma resposta a estruturas pedagógicas que não dialogam com a sua realidade, convertendo a diferença em deficiência (ZIMBA, 2021, p. 34).

Na mesma linha crítica, Paulo Freire argumenta que uma educação desprovida de diálogo reforça relações de opressão e limita a construção da autonomia (FREIRE, 1996, p. 58). Em Moçambique, esse desafio é agravado por processos avaliativos que funcionam predominantemente como mecanismos de classificação e selecção, em detrimento da promoção da aprendizagem, afetando sobretudo os grupos historicamente mais vulneráveis (GURO, 2012). As violências silenciosas manifestam-se, assim, na desvalorização de saberes culturais, na imposição de normas linguísticas hegemônicas, na rotulação de estudantes e na estigmatização de trajetórias escolares marcadas por dificuldades.

Apesar da crescente produção científica sobre desigualdades educacionais e inclusão escolar em Moçambique, permanecem escassos os estudos que analisam tais violências silenciosas em sua relação com as desigualdades educativas. É nessa lacuna que o presente estudo se insere, procurando responder à seguinte questão: como as práticas pedagógicas e institucionais do cotidiano escolar moçambicano contribuem para produzir e reproduzir formas silenciosas de violência que sustentam as desigualdades educativas?

Pretende-se, especificamente, identificar práticas pedagógicas e institucionais que configuram formas de violência simbólica e exclusão, compreender as percepções de docentes e estudantes sobre essas manifestações, analisar de que forma os processos avaliativos, as normas institucionais e as dinâmicas de sala de aula reforçam assimetrias socioeconômicas, linguísticas e culturais e refletir sobre possibilidades de construção de práticas educativas mais inclusivas, democráticas e socialmente justas. Busca-se,

assim, contribuir para o debate sobre equidade educativa em Moçambique, deslocando a análise das desigualdades para os processos pedagógicos e institucionais que, muitas vezes de forma imperceptível, participam da sua produção e manutenção.

Referencial teórico

Violência simbólica e reprodução das desigualdades escolares

A violência simbólica constitui um dos principais mecanismos explicativos da reprodução das desigualdades no campo educativo. Segundo Bourdieu e Passeron (1975), a escola não desempenha apenas a função de transmitir conhecimentos, mas também de legitimar determinadas formas de cultura, linguagem e comportamento socialmente valorizadas. Ao apresentar esses referenciais como universais e neutros, a instituição escolar tende a transformar diferenças sociais e culturais em aparentes diferenças de mérito individual, contribuindo para a naturalização das desigualdades. Nessa perspectiva, a reprodução das desigualdades refere-se ao processo através do qual a escola contribui para manter e legitimar diferenças sociais, culturais e econômicas já existentes, apresentando-as como resultado do mérito individual e não das condições estruturais de origem.

A violência simbólica distingue-se da violência física por atuar de forma invisível, através de normas, práticas pedagógicas, critérios de avaliação e expectativas institucionais aceitas como legítimas pelos/as próprios/as sujeitos/as escolares. A ação pedagógica exerce uma forma de dominação cultural ao impor um arbitrário cultural sem recorrer à coerção direta, favorecendo a reprodução das hierarquias sociais (BOURDIEU & PASSERON, 1975). Embora essa interpretação tenha sido desenvolvida no contexto europeu, revela-se pertinente para compreender as dinâmicas escolares em países marcados por profundas desigualdades sociais e culturais. Em Moçambique persiste uma distância epistemológica entre os saberes legitimados pela escola e os conhecimentos construídos nas comunidades. Para Castiano (2023), essa distância corresponde ao afastamento entre os conhecimentos valorizados pela escola e os saberes produzidos nas comunidades dos/das estudantes, comprometendo o reconhecimento da diversidade cultural no processo educativo. Tal distanciamento produz formas sutis de exclusão que limitam a participação plena de estudantes.

De forma convergente, Nhavoto (2019) demonstra que a expansão do acesso à educação não foi acompanhada por mudanças significativas nas práticas curriculares e pedagógicas, favorecendo processos de inclusão formal coexistentes com mecanismos silenciosos de exclusão. O conceito de *exclusão inclusiva* designa situações em que o/a estudante possui acesso formal ao sistema educativo, mas continua privado/a das condições pedagógicas, curriculares e institucionais necessárias para uma participação efetiva e

para o sucesso escolar. Sendo assim, o/a aluno/a encontra-se fisicamente integrado/a no sistema educativo, mas continua simbolicamente afastado/a das condições necessárias para o sucesso escolar. O silêncio de muitos/as estudantes em sala de aula não representa necessariamente ausência de conhecimento, mas uma resposta às relações pedagógicas que desvalorizam suas experiências culturais, linguísticas e sociais. A não visibilidade da diversidade converte diferenças em déficits e legitima práticas de rotulação e marginalização.

Esse enquadramento teórico constitui a base analítica para compreender de que modo as práticas cotidianas observadas nas escolas investigadas podem favorecer processos de exclusão e contribuir para a manutenção das desigualdades educacionais no contexto moçambicano.

Pedagogia crítica e justiça educativa

A pedagogia crítica oferece um referencial teórico fundamental para compreender a educação como prática social orientada para a transformação das desigualdades. Diferentemente das perspectivas que concebem a escola apenas como espaço de reprodução social, tal abordagem reconhece a possibilidade de construção de práticas educativas capazes de promover a participação, o diálogo e a emancipação dos/das sujeitos/as.

Freire (1996) defende que toda a prática educativa possui uma dimensão ética e política. Para o autor, a *educação bancária*, baseada na transmissão unilateral do conhecimento, reforça relações de dominação e silencia os saberes dos/das estudantes. Em contrapartida, uma educação problematizadora, fundada no diálogo e na valorização das experiências dos/das educandos/as, favorece a construção da autonomia e da consciência crítica. Nessa perspectiva, a escola constitui simultaneamente um espaço de reprodução e de possibilidade, devendo ser entendida como uma arena cultural onde se disputam significados, identidades e relações de poder (GIROUX, 2011). Ou seja, as práticas pedagógicas podem tanto reproduzir desigualdades como criar condições para o reconhecimento da diversidade e para a construção de relações educativas mais democráticas. Apple (2018) demonstra que a democratização do acesso ao ensino não garante a justiça educativa, pois sistemas educativos massificados continuam a reproduzir privilégios caso não promovam mudanças nas práticas curriculares, avaliativas e organizacionais. No contexto africano, essas reflexões adquirem relevância por conta das persistentes desigualdades sociais, linguísticas e culturais que caracterizam muitos de seus sistemas educativos.

Tikly (2016) sublinha que a construção de uma educação socialmente justa exige práticas pedagógicas culturalmente contextualizadas, capazes de reconhecer a pluralidade de saberes e de promover formas mais equitativas de participação escolar. Em Moçambique, Nhavoto (2019) observa que a expansão do sistema educativo nem sempre

foi acompanhada por mudanças significativas nas culturas pedagógicas, permanecendo, em muitos contextos, práticas centradas na transmissão de conteúdos e na limitada participação de estudantes. O potencial emancipatório da escola depende, assim, da capacidade de desenvolver processos educativos que valorizem as experiências socioculturais dos/das alunos/as e promovam relações pedagógicas mais inclusivas. E a pedagogia crítica constitui o principal referencial para interpretar as possibilidades de transformação identificadas no trabalho de campo. Mais do que denunciar mecanismos de exclusão, procura compreender de que forma as práticas pedagógicas podem favorecer o reconhecimento da diversidade, fortalecer a participação dos/das estudantes e contribuir para a construção de uma escola comprometida com a equidade educativa e a justiça social.

Especificidades das desigualdades educacionais no contexto moçambicano

As desigualdades educacionais em Moçambique resultam de um conjunto de fatores históricos, sociais, econômicos e culturais que condicionam o acesso, a permanência e o sucesso escolar. Apesar dos progressos alcançados após a independência, nomeadamente através da expansão do ensino básico, persistem assimetrias significativas entre regiões, contextos urbanos e rurais e grupos socialmente diferenciados, evidenciando que a democratização do acesso não eliminou as desigualdades no interior do sistema educativo.

Entre os fatores que mais influenciam essas disparidades destaca-se a diversidade sociolinguística do país. Embora o português constitua a língua oficial e de escolarização, uma parte significativa dos/das estudantes utiliza línguas moçambicanas como primeira língua. Dias (2008, 2010) demonstra que a utilização exclusiva do português como principal meio de ensino pode dificultar os processos de aprendizagem, sobretudo nos primeiros anos de escolarização, contribuindo para a exclusão pedagógica. Nesse contexto, a língua deixa de ser apenas um instrumento de comunicação e passa a funcionar como mecanismo de diferenciação e legitimação cultural.

Outro aspecto relevante refere-se às desigualdades nas condições materiais e tecnológicas entre escolas. As diferenças no acesso a bibliotecas, recursos didáticos, equipamentos tecnológicos e conectividade digital criam oportunidades de aprendizagem profundamente desiguais. Conforme assinala Selwyn (2016), o capital tecno-cognitivo emerge como nova dimensão das desigualdades educacionais, beneficiando estudantes com maior acesso às tecnologias e limitando a participação daqueles/as provenientes de contextos socialmente mais vulneráveis. Tais desigualdades somam-se a práticas pedagógicas e institucionais que uniformizam os processos de ensino e avaliação. Guro (2012) observa que critérios avaliativos padronizados, quando aplicados a estudantes com percursos socioculturais distintos, reforçam processos de seleção e exclusão, atribuindo ao

desempenho individual responsabilidades que decorrem de desigualdades estruturais do próprio sistema educativo.

No contexto africano, Tikly (2016) entende que a promoção da equidade educativa exige o reconhecimento da diversidade cultural, linguística e social como elemento constitutivo dos sistemas de ensino. Isso aproxima-se da proposta de Santos (2020) sobre uma ecologia de saberes capaz de valorizar conhecimentos plurais e romper com modelos educativos assentes em referenciais culturais dominantes.

Metodologia

Esta investigação fundamenta-se numa abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, que permite um "mergulho nas subjectividades", estratégia para compreender fenômenos sociais complexos e identificar dinâmicas de exclusão que frequentemente permanecem ocultas nas normas e práticas institucionais (CHIZZOTI, 2018, p. 54).

O estudo foi realizado em duas escolas públicas da Província de Maputo, Moçambique, uma do Ensino Básico e a outra do Ensino Secundário Geral. Foram selecionadas de forma intencional por atenderem estudantes provenientes de diferentes contextos socioculturais e apresentarem características representativas da realidade educativa moçambicana. A amostra contou com 12 participantes, incluindo oito docentes com mais de cinco anos de experiência profissional e quatro estudantes com trajetórias escolares distintas, contemplando casos de sucesso escolar e de retenção. A diversidade de participantes permitiu confrontar diferentes percepções e experiências relacionadas às manifestações da violência silenciosa no contexto escolar.

A recolha de dados ocorreu em fevereiro de 2026, com três instrumentos complementares: observação em contexto escolar, entrevistas semiestruturadas e consulta bibliográfica. A observação incidiu sobre situações de sala de aula e outros espaços de convivência escolar, procurando identificar práticas, interações e discursos associados aos processos de inclusão e exclusão, com especial atenção às manifestações da "pedagogia do silenciamento" (ZIMBA, 2021). As entrevistas semiestruturadas permitiram aprofundar as percepções de estudantes e docentes acerca das experiências vividas no cotidiano escolar, favorecendo a valorização da voz de sujeitos/as na produção do conhecimento (CASTIANO, 2020). Foram realizadas 12 entrevistas individuais, com duração média de 30 a 40 minutos, registradas mediante consentimento e posteriormente transcritas na íntegra.

O tratamento dos dados foi realizado por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), seguindo as etapas de pré-análise, exploração do material, codificação, categorização temática, inferência e interpretação dos resultados. As categorias analíticas emergiram da leitura sistemática das transcrições das entrevistas, das notas de campo, sendo posteriormente articuladas ao referencial teórico da violência simbólica e da pedagogia crítica.

A investigação observou os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, garantindo o consentimento informado dos/das participantes, a confidencialidade das informações recolhidas, o anonimato dos/das entrevistados e a utilização dos dados exclusivamente para fins científicos.

Resultados e discussão

Esta seção apresenta e discute os resultados obtidos na análise de conteúdos das entrevistas com estudantes e docentes das escolas investigadas. A discussão foi organizada em categorias temáticas que emergiram dos dados empíricos, procurando relacionar as evidências recolhidas e o referencial teórico, de modo a compreender como as práticas e relações do cotidiano escolar contribuem para a produção de formas silenciosas de desigualdade no contexto moçambicano.

Perspectivas dos/das estudantes

A análise das entrevistas realizadas com quatro estudantes indica que o cotidiano escolar moçambicano permanece atravessado por formas sutis de desigualdade, frequentemente naturalizadas nas práticas pedagógicas e relacionais. A partir da análise de conteúdo identificaram-se quatro categorias temáticas: segregação interna de estudantes, violências silenciosas, desigualdades linguísticas, tecno-cognitivas e assimetrias avaliativas e disciplinares.

Quanto à segregação interna de estudantes, os depoimentos evidenciam a persistência de processos de diferenciação simbólica na sala de aula, mesmo em contextos formalmente orientados para a inclusão. Os/as participantes reconhecem que colegas com maiores dificuldades tendem a ocupar posições de menor visibilidade e participação. Como apontou uma das pessoas entrevistadas, "*Os alunos que têm mais dificuldades costumam ficar no fundo da sala*" (E1, 2026). Outra acrescentou: "*Quando um colega não consegue responder, o professor chama logo outro que saiba*" (E2, 2026). Isso evidencia que a distribuição desigual das oportunidades de participação produz rotulação e a não visibilidade pedagógica, limitando a confiança dos/das alunos/as e reduzindo a sua participação nas atividades letivas. Tais achados corroboram a noção de *exclusão inclusiva* (Nhavoto, 2019), tornando visível a sua operacionalização através de micropráticas pedagógicas frequentemente sub-exploradas na literatura. Assim, os resultados indicam que a escola reflete as desigualdades sociais e participa ativamente da sua reprodução no contexto das interações pedagógicas.

Observou-se igualmente a presença de violências silenciosas nas relações escolares. As narrativas descrevem episódios de ridicularização, constrangimento e exposição pública quando os/as estudantes não conseguem responder corretamente às questões

dos/das docentes. Uma das pessoas entrevistadas afirmou: "*Quando não sei responder, o professor pede logo para outro responder*" (E1, 2026), enquanto outra mencionou que "*Às vezes riem quando alguém responde mal*" (E3, 2026). Um terceiro acrescentou: "*Alguns colegas ficam envergonhados quando o professor fala na frente de todos"* (E4, 2026). A exposição pública do erro, a substituição imediata do/da aluno/a e o constrangimento perante colegas configuram formas de violência simbólica (Bourdieu, 1998), pois produzem sentimentos de inferiorização sem recurso à violência física. Os dados permitem inferir que no contexto escolar moçambicano essa violência manifesta-se pela invisibilidade pedagógica, pela qual determinados/as estudantes deixam gradualmente de participar por sentirem que suas intervenções não são valorizadas. Assim, a violência escolar assume a forma de um clima relacional sutil de reduzida visibilidade institucional, mas com significativo impacto na construção da autoestima e da identidade acadêmica desses/as estudantes.

No que se refere às desigualdades linguísticas e tecno-cognitivas, os/as entrevistados/as reconheceram que tanto a língua de escolarização como o acesso às tecnologias influenciam diretamente o seu desempenho acadêmico. Um dos participantes afirmou: "*Às vezes penso primeiro na minha língua e depois traduzo*" (E3, 2026). O fato evidencia que o processamento da informação ocorre inicialmente na língua materna, sendo posteriormente transferido para a língua portuguesa, o que pode tornar mais lenta a participação oral e a compreensão dos conteúdos escolares. A desconsideração da diversidade sociolinguística produz trajetórias de insucesso escolar (Dias, 2008 e 2010). Paralelamente, os/as entrevistados/as destacaram diferenças no acesso aos recursos digitais. Uma das pessoas mencionou: "*Há colegas que pesquisam na internet, mas eu estudo só com os livros*" (E1, 2026), enquanto outra afirmou: "*Nem todos temos computador ou telefone para fazer pesquisas*" (E4, 2026). Os depoimentos sugerem que no contexto moçambicano contemporâneo o capital tecnológico torna-se igualmente um fator de diferenciação educativa, ampliando desigualdades tradicionalmente associadas ao capital econômico e cultural.

Relativamente às assimetrias avaliativas e disciplinares, embora os critérios de avaliação sejam percebidos como formalmente iguais para todos/as os/as alunos/as, os/as participantes relataram diferenças na sua aplicação. Uma entrevistada observou que "*Os trabalhos digitados parecem valer mais*" (E2, 2026), enquanto outro afirmou que "*Há colegas que são tratados de maneira diferente*" (E1, 2026). Foi ainda referido que "*Às vezes quem chega atrasado por causa de problemas em casa também é castigado*" (E4, 2026). Isso sugere que a aparente neutralidade dos processos avaliativos e disciplinares reforça desigualdades pré-existentes, corroborando Apple (2018), segundo o qual os mecanismos de avaliação escolar reproduzem desigualdades sociais quando desconsideram as condições concretas de vida e aprendizagem dos/das estudantes. Desse modo, a igualdade formal dos critérios pode traduzir-se, na prática, em oportunidades desiguais de sucesso escolar. No conjunto, os resultados permitem inferir a coexistência de igualdade formal e desigualdade prática, reforçando a reprodução de assimetrias educacionais sob uma

aparente neutralidade institucional. Os/as quatro participantes convergem na percepção de que a segregação interna, as violências silenciosas, as desigualdades linguísticas e tecno-cognitivas e as assimetrias avaliativas condicionam a participação, o reconhecimento e o sucesso escolar.

Em síntese, este estudo demonstra empiricamente a exclusão inclusiva (Nhavoto, 2019) e a violência simbólica (BOURDIEU, 1998) no contexto moçambicano, materializadas sobretudo nas microinteracções pedagógicas cotidianas que regulam a participação, a visibilidade e o reconhecimento dos/das alunos/as, dimensão ainda insuficientemente explorada na literatura sobre desigualdades educacionais na África. Ao evidenciar o papel articulado da linguagem, do capital digital e das práticas avaliativas na produção dessas assimetrias, o estudo contribui para uma compreensão mais situada dos mecanismos contemporâneos de reprodução das desigualdades escolares em contextos africanos de expansão educativa. Assim, a promoção da equidade educacional em Moçambique exige deslocar o foco da mera universalização do acesso para a transformação crítica das micropráticas pedagógicas que continuam a produzir e legitimar hierarquias no interior da escola.

Perspectivas dos/das docentes

A análise das entrevistas realizadas com oito docentes dos Ensinos Básico e Secundário Geral evidenciam que o cotidiano escolar moçambicano permanece marcado por tensões estruturais, desigualdades sociolinguísticas e práticas pedagógicas que favorecem a diferenciação entre os/as estudantes. As respostas dos/das docentes foram agrupadas em quatro categorias temáticas: pressões estruturais sobre a escola, violência simbólica e exclusão silenciosa, desigualdades linguísticas e tecno-cognitivas e assimetrias avaliativas e disciplinares. Essas categorias permitem compreender a forma como docentes percebem os desafios que condicionam a promoção de uma educação mais equitativa. Relativamente às pressões estruturais sobre a escola, as respostas convergem na identificação da superlotação das turmas, da heterogeneidade dos/das estudantes, da pressão curricular e da redução das possibilidades de acompanhamento individual. P1 (2026) menciona que "*as turmas são muito numerosas, o que dificulta acompanhar todos os alunos individualmente*", enquanto P2, (2026) acrescenta que "*há muitos alunos por turma e pouco tempo para apoiar quem apresenta dificuldades*". Na mesma linha, P3(2026) considera que "*a heterogeneidade dos alunos torna difícil adaptar o ensino ao ritmo de cada um*" e P4 (2026) salienta que "*o currículo é muito extenso e obriga-nos a privilegiar o cumprimento do programa*". (2026) P5 reconhece que "*muitas vezes passamos mais tempo a gerir a disciplina do que a ensinar*", ao passo que P6 entende que "*a sobrelotação reduz a proximidade entre professor e aluno*". Para P7 (2026), "*as dificuldades de aprendizagem dos alunos exigem mais tempo do que o disponível*", enquanto P8 (2026) sintetiza que "*o ambiente é funcional, mas as condições dificultam um acompanhamento pedagógico mais próximo*".

Essas falas demonstram que a ação docente é condicionada por fatores que ultrapassam a vontade individual dos/das docentes. Em turmas numerosas e heterogêneas, o tempo destinado à mediação pedagógica é substituído pela gestão disciplinar e pelo cumprimento do programa. Esse resultado dialoga com os depoimentos dos/das estudantes, sobretudo daqueles/as que referiram receber menos atenção quando enfrentavam dificuldades. Assim, a menor participação de certos/as estudantes não decorre apenas de decisões individuais dos/das docentes, mas também de condições estruturais que dificultam uma atenção pedagógica equilibrada.

É uma realidade que se aproxima das análises de Apple (2018) sobre sistemas educativos massificados, nos quais a expansão do acesso nem sempre é acompanhada pela melhoria das condições de ensino. Do mesmo modo, Giroux (2011) chama a atenção para as pressões institucionais que limitam o desenvolvimento de práticas educativas críticas, enquanto Freire (1996) critica modelos transmissivos que privilegiam o cumprimento de conteúdos em detrimento do diálogo e da participação docente.

No que diz respeito à violência simbólica e à exclusão silenciosa, os/as professores/as reconhecem que certas práticas cotidianas podem reduzir a participação e a visibilidade de estudantes com dificuldades. P1 (2026) admite que "*às vezes chamamos outro aluno quando um não consegue responder*", enquanto P2 (2026) observa que "*os alunos mais participativos acabam por receber mais atenção*". P3 (2026) acrescenta que "*alguns alunos deixam de participar por vergonha de errar*" e P4 reconhece que, "*sem querer, damos mais oportunidades aos alunos que respondem rapidamente*". P5 relata que "*há alunos que permanecem quase sempre em silêncio durante as aulas*" e P6 (2026) alerta que "*a correção pública dos erros pode constranger alguns estudantes*". Na mesma direção, P7 (2026) afirma que "*alguns alunos acabam por ficar invisíveis na sala*" e P8 (2026) reconhece: "*procuramos incluir todos, mas nem sempre conseguimos dar atenção igual*".

Tais perceções docentes confirmam os resultados obtidos junto dos/das estudantes. Os relatos discentes sobre serem rapidamente substituídos/as por colegas considerados/as mais capazes encontram correspondência no reconhecimento dos/das professores/as, de que chamam outro/a aluno/a quando o/a primeiro/a não consegue responder. Do mesmo modo, o sentimento de invisibilidade expresso pelos/as estudantes converge com a constatação docente de que alguns/umas estudantes permanecem em silêncio e acabam por passar despercebidos/as. Tal convergência evidencia que a exclusão opera pela gestão desigual da atenção pedagógica, sem necessariamente assumir a forma de agressão explícita.

Essas práticas aproximam-se do conceito de violência simbólica de Bourdieu e Passeron (1975) e Bourdieu (1998), na medida em que produzem constrangimento, retraimento e desvalorização por meio de relações aparentemente normais. Articulam-se igualmente com a noção de exclusão inclusiva de Nhavoto (2019), segundo a qual a permanência física do/da aluno/a na escola não garante uma participação efectiva e equitativa. Nesse

caso, a exclusão manifesta-se em micropráticas como a substituição rápida de quem erra, a valorização dos/das alunos/as mais céleres e a distribuição diferenciada das oportunidades de resposta. Embora possam decorrer das pressões estruturais anteriormente identificadas, os efeitos dessas práticas sobre a autoestima e a participação dos/das estudantes não deixam de ser significativos.

Quanto às desigualdades linguísticas e tecno-cognitivas, as respostas dos/das professores/as evidenciam duas dimensões distintas, mas relacionadas: o domínio desigual da língua portuguesa e o acesso diferenciado às tecnologias. P1 (2026) afirma que "*muitos alunos não dominam suficientemente a língua portuguesa*", enquanto P2 (2026) observa que "*os alunos vindos das zonas rurais têm mais dificuldades linguísticas*". P3 (2026) acrescenta que "*a língua materna interfere inicialmente na comunicação em sala*". Tais falas se alinham ao depoimento discente: "*às vezes penso primeiro na minha língua e depois traduzo"*, demonstrando que a língua de escolarização influencia a participação oral, a compreensão dos conteúdos e o desempenho acadêmico. Contudo, a referência de P3 (2026) à "*interferência*" da língua materna exige uma interpretação cuidadosa. A dificuldade não decorre necessariamente da existência da língua materna, mas da distância entre o repertório linguístico dos/das estudantes e a utilização predominante da língua portuguesa no espaço escolar. Como argumenta Dias (2008 e 2010), a desconsideração da diversidade sociolinguística produz trajetórias escolares desiguais, sobretudo quando a língua de ensino não corresponde à língua mais dominada pelos/as alunos/as.

Com relação aos recursos tecnológicos, P4 (2026) menciona que "*nem todos possuem acesso à internet para realizar pesquisas*", enquanto P5 (2026) afirma que "*muitos não têm computador nem telefone inteligente*". P6 (2026) acrescenta que "*alguns não conseguem imprimir trabalhos por falta de recursos financeiros*" e P7 (2026) conclui que "*o acesso desigual às tecnologias cria diferenças no rendimento escolar*". P8 sintetiza essas duas dimensões ao afirmar que "*a língua e os recursos tecnológicos influenciam claramente o desempenho dos alunos*".

Isso confirma as narrativas dos/das estudantes que mencionaram estudar apenas com livros, sem acesso à internet, ao computador ou ao telefone. Assim, o recurso às tecnologias deixa de constituir apenas um apoio complementar e transforma-se num fator de diferenciação escolar. Quando pesquisas digitais, trabalhos impressos ou acesso a plataformas são tratados como exigências comuns, alunos/as com recursos desiguais são avaliados/as como se partissem das mesmas condições. Os dados sugerem, portanto, que o capital tecno-cognitivo se articula ao capital econômico e linguístico, produzindo novas formas de hierarquização no espaço escolar.

No domínio das assimetrias avaliativas e disciplinares, os/as professores/as reconhecem a existência de uma tensão entre critérios formalmente iguais e condições sociais profundamente desiguais. P1 (2026) afirma: "*procuramos ser justos, mas alguns alunos enfrentam dificuldades familiares que influenciam o seu desempenho*". P2 (2026) resume essa contradição ao declarar que "*os critérios são iguais, mas nem todos partem das mesmas condições*".

P3 (2026) chama a atenção para o fato de que "*alunos trabalhadores têm mais dificuldades em cumprir horários e tarefas*", enquanto P4 (2026) aponta que "*a distância entre casa e escola afeta a assiduidade de alguns estudantes*". P5 (2026) acrescenta que "*há alunos sem apoio familiar para estudar*" e P6 (2026) reconhece que "*as regras são iguais, mas alguns alunos são mais prejudicados pelas suas condições sociais*". Para P7 (2026), "*nem sempre é possível adaptar a avaliação às diferentes realidades dos alunos*", ao passo que P8 (2026) conclui que "a*s normas são iguais para todos, mas as condições dos alunos são muito diferentes*".

Tais falas confirmam as experiências relatadas pelos/as estudantes acerca da maior valorização dos trabalhos digitados, do tratamento disciplinar diferenciado e da penalização de atrasos relacionados a responsabilidades laborais ou familiares. Docentes e estudantes convergem, portanto, no reconhecimento de que a aplicação uniforme das normas não produz necessariamente resultados equitativos. A igualdade formal pode ampliar desigualdades preexistentes quando não considera a distância casa-escola, o trabalho extraescolar, o apoio familiar, a disponibilidade de materiais e o acesso às tecnologias. A constatação dialoga com as críticas de Apple (2018) à suposta neutralidade dos dispositivos escolares e com a pedagogia crítica de Freire (1996), segundo a qual as práticas educativas devem considerar as condições concretas em que os/as sujeitos/as vivem e aprendem. A aplicação de critérios idênticos a estudantes com oportunidades desiguais pode converter a igualdade normativa num mecanismo de reprodução das diferenças sociais.

Em síntese, a combinação das narrativas docentes e discentes evidencia a convergência quanto à existência de desigualdades no cotidiano escolar. Os/as estudantes descrevem os efeitos concretos dessas desigualdades sobre a participação, o reconhecimento e o desempenho, enquanto os/as docentes identificam os constrangimentos estruturais e institucionais que limitam a construção de práticas mais equitativas. A superlotação, a pressão curricular, a distribuição desigual da atenção, o domínio diferenciado da língua de escolarização, o acesso aos recursos digitais e a uniformização da avaliação constituem dimensões interdependentes.

Desse modo, a escola moçambicana emerge simultaneamente como espaço de inclusão formal e de reprodução cotidiana de hierarquias. A exclusão não se manifesta predominantemente como discriminação aberta, mas por meio de micropráticas normalizadas: chamar rapidamente outro/a aluno/a, privilegiar quem responde com maior rapidez, corrigir publicamente, exigir recursos que nem todos/as possuem e aplicar normas iguais a sujeitos/as inseridos em condições profundamente distintas. A promoção da equidade educativa exige, por isso, não apenas ampliar o acesso à escola, mas transformar as condições estruturais, as relações pedagógicas e os critérios avaliativos que continuam a produzir formas silenciosas de desigualdade.

Considerações finais

Este artigo analisou a escola moçambicana como *espelho social*, evidenciando que a produção de desigualdades no cotidiano escolar não se dá apenas por carências materiais ou episódios explícitos de violência, mas sobretudo por violências silenciosas simbólicas, institucionais e discursivas que se naturalizam nas rotinas pedagógicas. A partir de uma abordagem qualitativa (observação, entrevistas com 4 estudantes, 8 docentes e análise documental), os resultados mostraram que a *exclusão inclusiva* se manifesta em microprocessos que regulam a participação, a visibilidade e o reconhecimento dos/das estudantes, confirmando a pertinência da leitura bourdieusiana da violência simbólica e dialogando com a pedagogia crítica freireana na dimensão ética e política das práticas escolares.

Do ponto de vista discente, destacou-se a segregação interna (*"os do fundo"*), a rotulação e a desistência pedagógica implícita, produzindo retraimento e desmobilização. As violências não físicas emergiram como padrão consistente, com ridicularização, ironia e correção pública, configurando uma forma de violência simbólica que, no contexto analisado, opera menos por imposição explícita e mais por invisibilização pedagógica difusa. No eixo linguístico, a centralidade do português como língua de escolarização foi identificada como marcador estruturante de desigualdade, reforçando trajetórias de insucesso em contextos multilíngues. Simultaneamente, o estudo evidenciou a crescente relevância do capital tecno-cognitivo, sugerindo uma reconfiguração contemporânea das desigualdades, na qual o acesso desigual a recursos digitais atua como mecanismo de hierarquização escolar. Nas perspectivas docentes, observou-se elevada consciência profissional sobre as desigualdades coexistindo com constrangimentos sistêmicos, turmas numerosas, pressão curricular e padronização avaliativa, que limitam práticas pedagógicas diferenciadas. Os/as docentes reconheceram que a avaliação e a disciplina, embora formalmente uniformes, são atravessadas por mediações sociais que penalizam estudantes mais vulneráveis, reforçando a coexistência entre igualdade normativa e desigualdade prática.

Assim, o estudo contribui para a literatura ao tornar mais visível como as desigualdades escolares em Moçambique se materializam nas micro-interacções do cotidiano e como, em contexto de massificação educativa, a reprodução social é atualizada por novas clivagens, incluindo as digitais. O combate às desigualdades, portanto, exige deslocar o foco da universalização do acesso para a transformação crítica das práticas pedagógicas, linguísticas, avaliativas e institucionais que sustentam hierarquias sob aparência de neutralidade.

Sugestões e implicações para a prática e as políticas educativas

Os resultados do estudo evidenciam a necessidade de fortalecer políticas e práticas educativas orientadas para a promoção da equidade no contexto escolar moçambicano. Nesse sentido, recomenda-se o investimento na formação contínua de professores/as, privilegiando estratégias de comunicação pedagógica não violenta, feedback formativo e práticas inclusivas que reduzam a rotulação e as expectativas diferenciadas em relação aos/às estudantes.

No plano institucional, importa promover políticas linguísticas mais inclusivas, valorizando as línguas moçambicanas e adotando metodologias que facilitem a participação de estudantes provenientes de diferentes contextos sociolinguísticos. Paralelamente, torna-se necessário reorientar os processos de avaliação, diversificando os instrumentos utilizados e privilegiando critérios que reconheçam a progressão, o esforço e as diferentes condições de aprendizagem.

Os resultados apontam igualmente a necessidade de reduzir as desigualdades tecno-cognitivas, mediante a criação de condições de acesso equitativo a recursos pedagógicos e tecnológicos, sobretudo nas escolas públicas. Recomenda-se, ainda, a revisão participativa dos regulamentos escolares, envolvendo professores/as, estudantes e encarregados/as de educação, de modo a privilegiar práticas disciplinares de carácter formativo e restaurativo em detrimento de abordagens exclusivamente disciplinares.

Por fim, o fortalecimento da articulação entre escola, família e comunidade revela-se fundamental para prevenir formas silenciosas de exclusão, através do acompanhamento de estudantes em situação de vulnerabilidade e da promoção de ações educativas orientadas para o respeito pela diversidade, pela dignidade humana e pela justiça educativa.

Recebido em: 01/03/2026; Aprovado em: 29/07/2026.

Referências

APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução:* elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

CASTIANO, José. *Educação e Epistemologia:* reflexões sobre o currículo em Moçambique. Maputo: Ethos, 2020.

CHIZZOTTI, António. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

DIAS, Hildizina Norberto. *As desigualdades sociolinguísticas e o fracasso escolar:* em direcção a uma prática linguístico-escolar libertadora. Maputo: Texto, 2008.

DIAS, Hildizina Norberto. Diversidade cultural e educação em Moçambique. *V!RUS*, São Carlos, n. 4, dez. 2010. Disponível em https://revistas.usp.br/virus/article/view/228813. Acesso em: 19 fev. 2026.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, Henry A. *On critical pedagogy*. New York: Continuum, 2011.

GURO, Manuel. *Avaliação da educação em Moçambique:* entre o discurso e a prática. Maputo: Texto, 2012.

NHAVOTO, Arnaldo. *Políticas educativas e desigualdade social em Moçambique.* Maputo: Texto, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.

SELWYN, Neil. *Education and technology:* key issues and debates. 2. ed. London: Bloomsbury Academic, 2016.

TIKLY, Leon. Education for sustainable development in Africa: a critique of the post-2015 agenda. *Comparative Education*, v. 52, n. 3, p. 380–396, 2016.

ZIMBA, Benjamim. *O cotidiano da sala de aula*: violências e silenciamentos. Maputo: Universitária, 2021.